

Министерство культуры Республики Беларусь
Белорусский государственный университет культуры и искусств

И.А.МАЛАХОВА

**РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ
В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЕ:
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Минск 2006

УДК 316.61:159.927.24]:37(0.064)
ББК 88.454+88.845
М 18

Рецензенты

В.В.Чечет, доктор педагогических наук, профессор;
А.М.Счастливая, кандидат психологических наук, доцент

Рекомендована к печати научным советом
Белорусского государственного университета культуры и искусств

Малахова И.А.

М 18 Развитие креативности личности в социокультурной сфере: педагогический аспект. – Мн.: Бел. гос. ун-т культуры и искусств, 2006. – 327 с.
ISBN 985-6798-07-8.

Рассматриваются психолого-педагогические основы развития креативности личности в процессе приобщения к разным видам искусства в социокультурной сфере. Разработаны структура креативности личности, методика ее диагностики, условия, пути, средства и методы развития, представлена гипотетическая модель развития креативности участников любительских художественно-творческих коллективов младшего, среднего и старшего школьного возраста, предложены механизм и технологии формирования креативности личности в условиях современной социокультурной среды.

Для исследователей, магистрантов, аспирантов, преподавателей высших и средних специальных учебных заведений культуры и искусств, слушателей курсов повышения квалификации социокультурной сферы.

ББК 88.454+88.845

ISBN 985-6798-07-8

© И.А.Малахова, 2006

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
Глава 1. Теоретические основы развития креативности личности	14
1.1. Сущность понятия “креативность”, структура креативности личности	14
1.2. Роль качеств творческой личности, ее мотивации и среды в развитии креативности	42
1.3. Характеристика процесса и продуктов творческой деятельности человека	55
Глава 2. Социокультурная сфера как пространство для реализации креативности личности на разных этапах онтогенеза в процессе художественной деятельности	67
2.1. Понятие “социокультурная сфера”, его связь с другими родственными категориями	67
2.2. Социально-культурные аспекты формирования креативности в младшем, среднем и старшем школьном возрасте	82
2.3. Социально-педагогическая характеристика художественной деятельности человека	97
2.4. Реализация креативности личности средствами разных видов искусства	110
Глава 3. Диагностика и моделирование развития креативности личности участников художественно-творческих коллективов	125
3.1. Тесты креативности как метод диагностики творческих качеств человека	125
3.2. Диагностика уровней креативности младших, средних и старших школьников на разных этапах исследования	134
3.3. Создание модели развития креативности личности в социокультурной среде	155
3.4. Методика активизации креативности участников художественно-творческих коллективов	170

Глава 4. Условия и пути повышения эффективности формирования и развития креативности личности в учреждениях социокультурной сферы	187
4.1. Организационно-методические направления развития креативности участников художественно-творческих коллективов	187
4.2. Основные результаты исследования качественных характеристик креативности младших, средних и старших школьников в социокультурной сфере	211
4.3. Творческое развитие будущих руководителей художественных коллективов в учебном процессе вуза как путь оптимизации креативности личности их участников	222
4.4. Педагогические условия формирования и пути развития креативности личности в процессе художественной деятельности	234
Заключение.....	253
Список использованных источников	259
Приложения	278

ВВЕДЕНИЕ

Начало нового столетия знаменует поистине глобальный характер интеграционных процессов в экономической, политической, финансовой, информационной сферах. Поэтому сегодня остро стоит проблема адаптации и социализации человека в быстро меняющейся действительности, где человек рассматривается как главный создатель исторического прогресса, что представляется важным результатом XX ст. В этой связи фундаментальное значение имеют художественно-эстетическое воспитание и творческое становление подрастающего поколения, поскольку оно в силу своих социально-психологических характеристик является одной из движущих сил поступательного развития гуманистической культуры, ее сохранения и приумножения.

Современное состояние белорусского общества характеризуется необходимостью модернизации основных направлений социокультурного развития, поскольку устойчивый динамичный характер экономических преобразований невозможен без решения насущных проблем в социокультурной сфере. Интенсификация социальных процессов, глубина и характер изменений, осуществляемых на разных уровнях и в разных сферах жизнедеятельности общества, непрерывно расширяющееся информационное пространство стимулируют творческую активность человека, его саморазвитие и самореализацию.

Усложнение жизненного и социокультурного пространства обуславливает необходимость поиска резервных возможностей человека в условиях новых аспектов его деятельности и с учетом его сегодняшних особенностей. Такими неиссякаемыми резервами личности являются творческая деятельность и созидательная активность, поэтому развитие креативности личности – задача остроактуальная и социально значимая. Важно научить подрастающее поколение умению сопоставлять и анализировать, комбинировать и находить новые связи, зависимости и закономерности, продуцировать нестандартные идеи и подходы, проявлять инициативу и активность, что в совокупности и составляет способность к творчеству, или креативность.

Сегодня очевидно, что доминирующей позицией в системе учреждений социокультурной сферы и образования нашей страны должны стать установка на развитие креативности личности как универсальной способности к творчеству и формирование творческой индивидуальности всех субъектов образовательного и воспитательного процессов, что неизбежно повлечет позитивные изменения как в личностной сфере каждого человека, так и в обществе в целом. Поскольку не только общество оказывает формирующее воздействие на личность, но и творчески развитые личности составляют основу благополучия общества, поэтому, создавая условия для наиболее полной творческой реализации каждого человека сегодня, мы обеспечим процветание общества в будущем. В этом смысле совсем не случайно Концепция образования и воспитания в Беларуси в качестве составного элемента включает решение проблемы воспитания творческой личности, что созвучно с положениями Всеобщей декларации о культурном разнообразии, принятой ЮНЕСКО в 2001 г. В соответствии с этой декларацией каждый человек должен иметь возможность самовыражения и творчества, а культурное разнообразие рассматривается как источник обновления и так же необходимо человечеству, как и биологическое многообразие в живой природе.

Радикальные перемены, происходящие во всех сферах жизнедеятельности, стимулировали выработку нового научного мировоззрения, которое учитывает происходящие изменения и динамику современного мира и при этом базируется на фундаментальных основах культурного прошлого и нового взгляда на судьбу традиционной культуры в современной цивилизации. Этим новым мировоззрением, имеющим предметный характер, явилась синергетика, где основной объект изучения – процесс возникновения новых структур и упорядоченных состояний.

Важнейшие характеристики самоорганизации совпадают с сущностью синергетики и включают открытость системы, неравномерность, динамизм, нелинейность, иерархическую сложность, что дает возможность изучать все формы и виды традиционной культуры как в линейной, так и в нелинейной динамике социокультурного развития. Такие исследования провели российские ученые И.А.Аглуллин, В.И.Аршинов,

О.Н.Астафьева, С.В.Кривых, Н.М.Таланчук и другие. Они подтверждают, что синергетика – одна из самых востребованных современных научных парадигм, которая описывает и анализирует процессы, протекающие на нескольких структурных уровнях, с использованием межпредметных знаний, где объединены достижения множества научных областей в определенном аспекте исследуемой проблемы, а также механизмы их эволюции и самоорганизации. Изучение проблемы формирования творческих качеств личности и развития креативности на методологических основаниях синергетики видится нам весьма продуктивным.

Социальная значимость и практическая актуальность диктуют необходимость научной разработки проблемы формирования и развития креативности в условиях современного информационного общества. Продуктивное исследование всего комплекса задач, связанных с развитием креативности личности, может быть успешно осуществлено на позициях синергетического подхода и тесного контакта разных отраслей научного знания, что свидетельствует о сложности, а возможно, и глобальности поставленной проблемы.

Различные аспекты проблемы творчества и креативности изучаются много лет и имеют богатую историю. Творчество как предмет научного познания имеет свою ярко выраженную специфику. Возникновение интереса к исследованию этого феномена относится к древним временам и связано с таинственностью и мистичностью творчества, что отражено в трудах Платона и Аристотеля. По мнению Платона, поэт способен сочинить лишь то, что диктуют музы, а творческая личность напоминает пустой сосуд, который наполняется вдохновением мистическим образом. До сих пор существуют суждения, что творчество не поддается научному изучению, поскольку является духовным процессом и не контролируется разумом. Действительно, при попытке строго научно определить сущность творчества исследователь рискует либо “потерять” сам предмет исследования, либо оказаться вне общепринятых научных канонов. Этим объясняется наличие огромного множества разнообразных определений творчества и трактовок его сущности, принадлежащих разным научным областям.

К первым в мировой психологии собственно научным исследованиям креативности можно отнести опубликованные в конце XIX ст. работы английского ученого Ф.Гальтона, занимавшегося изучением интеллектуальной одаренности на основе статистического анализа. Известно, что до середины прошлого столетия творческая одаренность отождествлялась с интеллектом и измерялась с помощью коэффициента интеллекта. И только с 1950 г., как свидетельствуют исторические обзоры по творчеству, после речи Дж.Гилфорда на заседании Американской психологической ассоциации, начинаются серьезные экспериментальные исследования в области творчества, и термин “креативность” (в англоязычной транскрипции creative – творческий) приобретает свою популярность. Работы Дж.Гилфорда, выдвинувшего концепцию дивергентного мышления, считаются началом серьезных научных исследований в области психологии творчества и экспериментальных исследований креативности. Именно с середины прошлого века начинается всплеск исследовательской активности по изучению проблемы креативности в мировой психологии, хотя и в наши дни интерес к ней продолжает оставаться высоким.

В настоящее время в полной мере изучены общие теоретические проблемы психологии творчества (Б.Г.Ананьев, А.В.Брушлинский, Н.С.Лейтес, А.Н.Леонтьев, Я.А.Пономарев, С.Л.Рубинштейн, Д.И.Фельдштейн и др.); вопросы общих и специальных способностей (Э.А.Голубева, В.Н.Дружинин, В.А.Крутецкий, В.Лоунфельд, А.М.Матюшкин, А.Осборн, Б.М.Теплов, Ф.Хартман, П.Хенриксон и др.); специфика разных видов творческой деятельности и одаренности (Д.Б.Богоявленская, Р.Кратчфилд, Ж.Либерман, М.Медник, К.Роджерс, Е.Торранс, Э.Фромм, П.К.Энгельмейер и др.).

Достаточно широко освещены отдельные параметры, критерии, формы проявления и характеристики креативности, а также методики ее диагностики в зарубежной психологии. Такие исследования провели Х.Айзенк, В.Андерсон, Т.Амбиле, Ф.Баррон, А.Бине, М.Валлах, Р.Вайсберг, Дж.Гилфорд, Р.Кратчфилд, В.Лоунфельд, Т.Любарт, А.Осборн, А.Ребер, С.Смит, Р.Стернберг, К.Тейлор, Е.Торндайк, Е.Торранс, Д.Фелдман, Э.Фромм, Х.Харгривз, Б.Хеннеси и другие ученые, принадлежащие к разным научным школам и направлениям.

Значительный интерес представляют исследования средств и методов развития творческих качеств личности (К.Бейттел, Д.Б.Богоявленская, В.Гордон, В.Л.Данилова, Л.Я.Зорина, В.И.Лейбсон, В.Лоунфельд, А.М.Матюшкин, Э.М.Мирской, Г.Спенсер, К.Тейлор, Э.Г.Юдин и др.); принципов возрастной периодизации развития креативности (Л.С.Выготский, Л.И.Божович, А.Гезелл, В.В.Давыдов, А.В.Запорожец, И.С.Кон, К.Левин, Л.В.Лисина, Ж.Пиаже, Д.Б.Эльконин, Э.Эриксон и др.).

Существенный вклад в изучение проблемы творчества, формирования творческой личности, активизации творческой деятельности человека внесли белорусские исследователи С.Я.Астрейко, С.А.Валаханович, И.А.Борейша, Н.Ф.Вишнякова, Л.П.Гимпель, Я.Л.Коломинский, О.П.Котикова, А.И.Кочетов, В.Н.Наумчик, В.П.Пархоменко, С.З.Ревзин, В.С.Решетько, И.М.Розет и др. Большую роль в изучении различных аспектов проблемы креативности сыграли диссертационные исследования молодых белорусских и российских ученых О.М.Астаховой, Е.И.Бараевой, А.А.Горбачева, В.В.Граковой, В.С.Заброцкой, И.П.Марченко, С.С.Поляева, А.С.Слепухиной, Ю.С.Сусед-Виличинской, А.В.Торховой, И.К.Цхай, Т.В.Чавро, Г.В.Шостака, С.Д.Юдиной, Г.И.Якубеля и др.

Современная трактовка проблемы креативности, экспериментально подтвержденная исследованиями В.Андерсона, Дж.Гилфорда, А.Н.Лука, И.М.Розета, Я.А.Пономарева, Р.Стернберга и других ученых, отличается признанием того факта, что проявление творческих качеств носит универсальный характер, т.е. креативность рассматривается как универсальная, интегративная способность к творчеству, необходимая для любой сферы деятельности личности. Причем развитие креативности в каком-либо одном виде деятельности влечет за собой перенос творческих качеств на любую другую сферу человека (социальную, производственную, коммуникативную, бытовую и т.д.). Это принципиально важное научное положение весьма актуально для нашего исследования, так как основная практическая задача сводится теперь к поиску сферы наибольшей личностной продуктивности, т.е. необходимо включать человека во все многообразие видов деятельности с тем, чтобы выяснить предрасположенность его к какому-либо определенному виду и развивать творческие каче-

ства именно в данной деятельности, поскольку креативность может успешно переноситься на любые другие виды деятельности человека. Поэтому педагогически целесообразным становится исследование путей, средств, условий формирования и развития креативности личности в современной социокультурной среде.

Большое значение для разработки общей концепции педагогики творчества имеют работы, интерпретирующие искусство в качестве средства развития и воспитания детей и молодежи, отражающие различные аспекты художественно-творческой деятельности школьников и студентов как в рамках учебного процесса, так и в сфере досуга. Сюда относятся труды К.В.Гавриловец, О.О.Грачевой, Я.Д.Григорович, В.Л.Дранкова, Л.Б.Ермолаевой-Томиной, Л.А.Закс, И.И.Казимирской, Е.К.Квятковского, Л.А.Коч, А.И. Красило, Б.С.Мейлаха, А.А.Мелика-Пашаева, Ю.И.Рубиной, Н.И.Табаченко, В.Л.Яконюка и др.

Особый интерес представляют исследования, посвященные изучению условий развития творческих качеств обучающихся в процессе учебной и внешкольной деятельности, оптимизации содержания и методов воспитания личности, эффективных средств и технологий формирования креативности (М.Е.Бурко, Е.В.Великанова, Е.Ю.Глазырина, С.С.Голяев, Т.В.Демидова, И.В.Динерштейн, М.Н.Жиленко, А.Н.Зими́на, Г.А.Зрелова, В.В.Крюкова, Л.Д.Назарова, В.А.Писанко, Г.С.Ригина, А.И.Савенков, Л.Н.Седова, И.В.Страхов, А.В.Хуторской, А.Г.Черемухин, Л.В.Шibaева и др.). В них отражены современные тенденции и подходы к художественно-творческой деятельности учащихся на материале музыки, театра, танца, пения, декоративно-прикладного творчества и изобразительного искусства.

Довольно полно и разносторонне изучены в науке особенности становления, формирования и воспитания личности в детском и школьном возрасте (Ш.А.Амонашвили, Б.Г.Ананьев, П.П.Блонский, Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.И.Грабовский, А.И.Доровский, Л.В.Занков, А.В.Запорожец, В.Т.Кабуш, О.В.Канарская, П.Ф.Каптерев, М.Ю.Кондратьев, И.С.Кон, В.А.Крутецкий, В.Т.Кудрявцев, И.Ю.Кулагина, Н.С.Лейтес, В.С.Мухина, Т.И.Пашукова, Л.Ю.Сироткин, А.П.Сманцер, В.С.Собкин, В.А.Сухомлинский, К.Д.Ушинский, Д.И.Фельдштейн, А.Г.Хрипкова, В.В.Чечет, Д.Б.Эльконин и др.).

Как показывает анализ научных исследований, сегодня отсутствует четко сформулированное определение сущности понятия “креативность”; нет единого мнения о структуре креативности, которая в разных источниках представлена неодинаковым количеством критериев и показателей (от 2 до 120); недостаточно аргументировано содержание родственных категорий “творчество” и “креативность”; нет исследований динамики и характера развития креативности в процессе становления человека на протяжении всей его жизни от младенчества до старческого возраста; мало разработаны методики развития креативности на разных этапах онтогенеза человека. Все это обусловило слабую разработанность путей, средств и технологий формирования креативности на разных возрастных этапах личности и привело к отсутствию системных исследований теоретических и психолого-педагогических вопросов развития креативности человека нашего времени.

Кроме того, комплексное исследование проблемы развития креативности как интегративной характеристики личности, необходимой человеку в любом возрасте, и объединяющее методологические, психологические, педагогические, культурологические, искусствоведческие, дидактические и методические аспекты, практически не проводилось. Пришло время, опираясь на психологические работы, посвященные проблеме креативности, результаты исследований по смежным дисциплинам, на многочисленные работы по эстетическому воспитанию и художественному обучению, теоретически осмыслить сущность и структуру креативности, ее связь с другими родственными категориями и качествами личности, условия развития и педагогические основы формирования в социокультурной среде.

Социокультурная сфера, включающая развернутую инфраструктуру, рассматривается как поле для реализации креативности личности, где осуществляются ее социализация, инкультурация, адаптация в процессе деятельности, направленной на поиски комфортного существования в обществе, позитивных отношений между людьми, что является, по мнению многих ученых, основой индивидуальной жизнедеятельности человека (А.И. Арнольдов, М.Н. Афасижев, И.В. Бестужев-Лада, В.Г. Бочарова, Л.А. Закс, И.А. Зимняя, Э.В. Ильенков, Е.А. Минаев, А.С. Никончук, Э.А. Орлова, Э.В. Соколов,

П.А.Сорокин, Ю.А.Стрельцов, Г.П.Федотов, Г.И.Челпанов, В.Э. Чудновский, В.А.Янчук и др.).

Кардинальные изменения в социокультурной сфере нашей страны вызвали существенные преобразования в системах образования и культуры, а также продиктовали необходимость изменения целей, принципов, содержания, методов и форм организации учебно-воспитательного процесса и внеучебной деятельности. Использование новых технологий обучения и воспитания, анализ потребностей современных учреждений культуры, активизация творческой деятельности участников самодеятельных коллективов, теория, организация и методика социокультурной деятельности и любительского творчества, определение сущности и содержания педагогики досуга стали предметом многочисленных исследований в педагогике и прикладной культурологии России (Ю.П.Азаров, М.А.Ариарский, Т.И.Бакланова, Н.К.Бакланова, Л.П.Богданов, Д.М.Генкин, А.Д.Жарков, А.С.Запесоцкий, А.С.Каргин, Т.Г.Киселева, Ю.Д.Красильников, Е.И.Максимов, В.С.Садовская, Е.И.Смирнова, Ю.А.Стрельцов, В.Я.Суртаев, В.Е.Триодин, В.Ф.Чабанный, В.И.Черниченко, Н.Н.Ярошенко и др.).

Существенный вклад в разработку современной концепции социокультурной деятельности, осмысление ее нового содержания и роли в жизни общества вносят работы белорусских ученых В.И.Белова, Т.П.Бирюковой, И.М.Грамович, Я.Д.Григорович, Л.И.Козловской, А.А.Корбут, Н.Н.Королева, Н.И.Крюковского, Н.Л.Кузьминича, Е.А.Макаровой, С.Б.Мойсейчук, В.Н.Наумчика, Н.В.Самерсовой, А.И.Смолика и др. Они представляют интерес для нашего исследования с точки зрения анализа средств, методов и способов личностного развития в социокультурной среде, специфики формирования творческих качеств участников и организаторов социокультурной деятельности в современных условиях.

Проблема развития креативности личности в социокультурной сфере пока еще довольно далека от исчерпывающего изучения, что подчеркивает актуальность проведенного исследования. Требуют дальнейшей разработки вопросы оптимального возрастного периода развития креативности, эффективных методов и технологий формирования творческих качеств человека, сензитивности оптимального возрастного

периода к занятиям творческой деятельностью разных видов, особенностей уровневой реализации креативности в зависимости от возраста и вида деятельности, средств развития творческих качеств и реализации креативности личности на разных этапах онтогенеза и др.

Учитывая социальную значимость, практическую необходимость, актуальность и слабую разработанность проблемы развития креативности личности в психологической и педагогической литературе, специфику проявления творческих качеств в социокультурной сфере, разнообразие и нерегламентированный характер деятельности в свободное время, возникла необходимость в изучении модели развития креативности, определении ее структуры, основных критериев и показателей, взаимосвязи с другими психологическими характеристиками личности. Также необходимо исследование методов и технологий развития, путей и средств формирования творческих качеств человека в процессе художественной деятельности в социокультурной сфере. Такая попытка предпринята в предложенной нами работе. Данное исследование продиктовано логикой развития педагогической науки и основывается на теоретических работах, освещающих психолого-педагогические и социокультурные аспекты проблемы творчества и креативности.

Глава 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

1.1. Сущность понятия “креативность”, структура креативности личности

Проблема креативности – это широкомасштабная тема, изучение которой связано с решением вопросов о творческих качествах личности, творческом мышлении, творческой деятельности, творческом процессе, творческом потенциале, что представляет особую ценность для понимания механизмов как личностного развития, так и социальных преобразований. На уровне личности креативность проявляется при решении профессиональных, коммуникативных, бытовых и других проблем повседневной жизни человека. На уровне социума креативность как интегративное свойство личности лежит в основе творческой индивидуальности создателей научных открытий и новых направлений в искусстве, новых изобретений и социокультурных проектов.

Современное общество и все субъекты его деятельности стоят перед необходимостью постоянно приспосабливать существующие ресурсы к изменяющимся требованиям времени, чтобы оставаться востребованными и конкурентоспособными, что прямо связано с творческой деятельностью и креативностью личности. В этом контексте творчество способствует переосмыслению традиционного видения ситуации и миропонимания в целом, нахождению новой интерпретации и приоритетов, движению по пути прогресса.

Цивилизованное общество объективно заинтересовано в появлении творцов и талантов и в результатах их деятельности. О зрелости, прогрессивности общества все чаще судят по отношению в нем к талантам и одаренным людям. В той стране, где таланты находятся в бедственном положении, трудно говорить о сколько-нибудь существенных перспективах в экономическом, социальном или культурном развитии. Воспитание творцов, создателей и новаторов – одна из важнейших задач любого прогрессивного социума, поскольку “креатив – творческий человек, склонный к нестандартным способам решения задач, способный к оригинальным и не-

стандартным действиям, открытию нового, созданию уникальных продуктов” [50, с.351].

Научное осмысление феномена креативности характеризуется отсутствием на нынешний день единого, четко сформулированного определения сути креативности, ее структуры и механизмов развития, что порождает множество различных подходов, направлений и теорий креативности в мировой науке. Более того, русскоязычные исследования креативности, опирающиеся на англоязычные работы, часто грешат некорректным переводом и употреблением основных терминов, когда понятия “креативность”, “творческость”, “творчество” используются как синонимичные, что не способствует выработке ясной и понятной терминологии как для научного обихода, так и для повседневного употребления. Это привело к тому, что очень часто в современной научной и обыденной жизни понятие “креативность” и его производные применяются в угоду моде на красивые и малопонятные иноязычные слова и выражения, что способствует размыванию строго определенного смысла креативности как научной категории. Ясно одно: научное изучение проблемы креативности должно осуществляться в тесной связи с исследованием проблемы творчества.

Рассмотрим основные существующие в науке подходы к исследованию творчества и креативности. Сегодня пользуется популярностью подход, предложенный Р.Муни в 1963 г., согласно которому выделено четыре основных аспекта проблемы: творческий процесс, творческий продукт, творческая личность и среда, в которой осуществляется творчество человека. Эти аспекты разрабатываются как все вместе, комплексно, так и каждый отдельно. По этому же поводу российский исследователь проблемы креативности К.А.Торшина указывает: “Исследования креативности, интерес к которым за последние годы сильно возрос, рассматривают четыре основных аспекта: креативный процесс, креативный продукт, креативную личность и креативную среду (сферу, структуру, социальный контекст, формирующий требования к продукту творчества)” [203, с.124]. В то же время Е.Л.Яковлева, анализируя психологические исследования по проблеме творчества, отмечает концепцию Р.Муни как состоящую из четырех аспектов проблемы творчества, куда включены среда, твор-

ческий продукт, творческий процесс, творческая личность [227, с.8].

Не всегда корректный подход некоторых современных исследователей к интерпретации англоязычных источников и русскоязычному переводу термина “творчество” (creativity) вносит некоторую сумятицу в рассмотрение креативности как научной проблемы и психологической реальности. Это влечет запутанность мыслей и словесных формулировок и, как следствие, волюнтаризм в употреблении термина “креативность” в научных источниках и в повседневной жизни.

Современные исследователи Р.Стернберг и Е.Л.Григоренко описывают семь подходов к пониманию творчества и креативности, разработанных в зарубежной психологии и доминировавших в разные временные периоды: мистический, коммерческий, психоаналитический, психометрический, познавательный, социально-личностный и интегративный [195]. Рассмотрим более подробно суть этих исследовательских подходов.

Истоки изучения творчества навеяны мистицизмом и таинственностью, ранние сведения о творчестве основывались на идее о вмешательстве провидения и божественных сил, которые вдохновляли творческую личность. По мнению Платона, один человек может испытывать вдохновение к созданию хоровых сочинений, другой – эпических произведений. А появление самого понятия “творчество” связано именно с трудами Платона и Аристотеля [9; 164; 165]. Аристотель понимал творчество в широком смысле слова как создание того, что ранее не существовало. Это определение предполагает не только творчество в области психического, но и материальное воплощение замысла, его реализацию. О наличии таинственных источников творчества часто упоминали сами создатели выдающихся произведений искусства (писатели, поэты, музыканты). Такая традиция изучения творчества мало соотносится с собственно научным подходом, но до сих пор встречаются суждения, что творчество не поддается научному исследованию, поскольку оно является духовным процессом.

Коммерческий, или прагматический, подход к изучению творчества представлен именами Эдуарда де Боно, А.Осборна, В.Гордона, Дж.Адамса, которые занимались разработкой методов развития творческого мышления. Особой популяр-

ностью пользовались методики “плюсы, минусы, интерес” и “думающие шляпы” Э. де Боно, техника “бредовых идей” А.Осборна, метод синектики В.Гордона, метод перевоплощения Дж.Адамса, направленные на стимулирование творческой мысли и поощрение людей решать проблемы творчески. Прагматический подход к творчеству не основывается на какой-либо признаваемой научной методологии или психологической теории, а рассматривается с точки зрения утилитарного назначения как попытка поставить на коммерческие рельсы методы и приемы стимулирования творческой деятельности.

Психоаналитический подход к изучению творчества является наиболее ранним из существующих подходов XX в. Он представлен теорией З.Фрейда о том, что творчество рождается вследствие напряженности между осознанной реальностью и неосознанными побуждениями, концепцией адаптивной регрессии и скрупулезной обработки мысли Э.Криса, теорией Л.Куби, по которой источником творчества является предсознательное состояние, наступающее между моментом осознания реальности и глубоко скрытой неосознанности.

В более поздних психоаналитических работах П.Ноу, А.Ротенберга и других исследователей указывается на важность в процессе творчества как неосознаваемых процессов, так и тщательной переработки информации в сознании. Изучение творчества в рамках этого подхода основывалось преимущественно на анализе примеров из жизни отдельных выдающихся личностей, в связи с чем очень трудно было объективировать изучаемые процессы, т.е. невозможно было измерить и описать творческий процесс этих выдающихся людей, поскольку они к тому времени уже ушли из жизни. И хотя представители психоаналитического подхода оставили серьезные теоретические разработки некоторых аспектов творчества человека, большинство идей мало востребовано в современной науке.

В рамках психометрического подхода к исследованию проблем творчества и креативности были созданы стандартизированные инструменты, измеряющие креативность как универсальную способность к творчеству. Они разработаны учеными Американской психологической ассоциации и ее

президентом Дж.Гилфордом, который предложил исследовать креативность на большой выборке испытуемых – обычных людей с помощью психометрических тестов. Одним из них был тест “Необычное использование предметов”. Гилфорд отмечал, что творчество не является даром немногих избранных, напротив, этим свойством наделено все человечество в большей или меньшей степени, “творческий потенциал распределен непрерывно среди всего рода человеческого, но гении наделены этим качеством в гораздо большей степени, чем остальные” [236, с.421–422]. Созданная Гилфордом теоретическая модель креативности и тесты на творческое мышление получили широкое распространение, а сами тесты вскоре стали основным инструментом измерения креативности. Большую популярность получили также тесты Торранса на творческое мышление, оценивающие его по таким параметрам, как беглость, разносторонность, оригинальность и умение скрупулезно разработать детали решения.

Отношение ученых к психометрическому подходу изучения креативности неоднозначное, имеются как сторонники, так и противники его. Если первые обращают внимание на такие положительные стороны, как возможность экспериментального исследования креативности без применения специального оборудования, участие широкой выборки испытуемых, то критики указывают на тесты как неадекватный и упрощенный способ измерения креативности, предлагая использовать для этого анализ творческих продуктов или результатов творческой деятельности. Критикуется также измерительная модель креативности, основанная на оценке параметров быстроты, разносторонности, оригинальности и скрупулезности как неадекватно отражающая этот феномен. Очевидно, что сама задача определения креативности и ее критериев сопряжена со многими методологическими трудностями, а ее решение в рамках психометрического подхода, несмотря на критические замечания по поводу примитивизма тестов на креативность и упрощения ее содержания, существенно продвинуло исследователей на пути научного изучения этой проблемы.

Познавательный подход к исследованию творчества и креативности осуществляется в рамках когнитивной психологии и является примером междисциплинарного изучения

этих проблем, когда процессы творчества и креативности становились предметом изучения одновременно не одной, а многих дисциплин. В рамках когнитивного подхода к проблеме креативности предпринимаются попытки исследования механизмов и процессов, лежащих в основе творческой мысли. Ученые в качестве объекта исследования выбирают как испытуемых людей, так и компьютер, моделирующий творческую мысль на основе заданной программы. В работах Р.Финке, Т.Варда и С.Смита, а также Р.Стернберга и Дж.Дэвидсона исследуются мыслительные процессы изобретателей [242]. Финке и его коллеги предложили модель, по которой творческая мысль проходит в своем развитии две фазы: генеративную и исследовательскую, а среди мыслительных процессов, задействованных на этих фазах, называются припоминание, ассоциации, синтез, трансформация, замещение по аналогии и мысленное приведение объекта или его элементов к более простым категориальным образованиям [234].

В рамках компьютерного моделирования творческой мысли были созданы компьютерные программы, имитирующие открытия основных научных законов, а также разработаны компьютерные модели творчества в сфере искусства. Так, П.Джонсон-Лэрд написал джазовую импровизационную компьютерную программу, где новаторские отклонения от основных гармонических аккордов ограничивалась только рамками тональности и принципами построения джазовых аккордов.

Другим примером монодисциплинарного изучения креативности явился социально-личностный подход, концентрирующий все внимание на исследовании индивидуальных различий, разнообразной мотивации и социокультурного окружения как источников творчества. Исследования в рамках этого подхода проводились параллельно с исследованиями в рамках когнитивного подхода к изучению креативности. Ученые Г.Айзенк, Т.Амабайл, Ф.Баррон, Д.МакКиннон, Д.Харрингтон и другие отмечают в своих работах, что творческим людям присущи определенные личностные черты, набор которых обеспечивает высокий уровень развития креативности [7; 232]. Сюда входят самостоятельность суждений, способность находить эстетическую привлекательность в трудностях, способность рисковать, уверенность в себе.

А.Маслоу, проводивший исследования в рамках изучения психологии личности, считает, что такие личностные качества, как самоуверенность, смелость, свободолюбие, самопроизвольность, не только свойственны творческим личностям, но их развитие повышает возможность реализации их творческого потенциала. К.Роджерс исследовал самореализацию личности как побудительную силу, способствующую развитию креативности при поощряющем воздействии окружения и отсутствии оценок.

Предметом активного изучения в рамках социально-личностного подхода является проблема взаимодействия социальной среды с творческой личностью. В работах Д.Симонтона, Т.Любарта, Х.Силвера и других ученых исследовались факторы окружающей среды, способствующие проявлению и развитию творческих качеств человека [240]. На примерах анализа творчества великих людей в разных культурах и на протяжении длительного периода времени изучалось воздействие таких факторов среды, как разнообразие культур, отсутствие войн, наличие примеров для подражания и финансовых средств, число конкурентов в определенной области. Сравнительный анализ культур и антропологические исследования отдельных творческих личностей показали наличие разнообразия в средствах выражения креативности, а отличительной особенностью различных культур является то, в какой мере ценится творческая активность людей [240].

К исследованиям монодисциплинарного характера можно отнести и работы, рассматривающие творчество как некий экстраординарный результат заурядных процессов, когда исследование креативности проводилось в рамках изучения интеллекта, а изучение восприятия и памяти автоматически рассматривалось как исследование основ творчества человека. Так, Р.Вайсберг с помощью изучения жизни великих людей и лабораторных экспериментов пытался доказать, что в творческий процесс неизбежно включаются так называемые заурядные познавательные процессы, а именно, что творческая интуиция зависит от умений испытуемых использовать замещения по аналогии к знаниям, закрепленным в памяти.

Таким образом, несмотря на то, что исследования в рамках познавательного и социально-личностного подходов к про-

блемам творчества и креативности носят монодисциплинарный характер, они внесли существенный вклад в изучение различных аспектов психологии творчества. Однако фрагментарность исследовательских методик, когда изучались только определенные стороны феномена креативности – либо когнитивные процессы, либо личностные черты творческого индивида, – не позволила получить целостную научную картину, а только лишь зауженное, неполное видение проблемы. Это стимулировало развитие интегративного подхода на современном этапе исследований в зарубежной психологии.

В рамках интегративного подхода к изучению креативности и творчества работают зарубежные ученые Т.Амабайл, М.Кшикжентмихалый, Х.Гарднер, Х.Грубер, Т.Любарт, Р.Стернберг и другие, разрабатывающие интегративные теории креативности, основанные на межпредметных исследованиях и использующие достижения разных научных дисциплин по проблемам творчества и креативности личности. Одним из примеров интегративного подхода является достаточно известная в русскоязычных изданиях инвестиционная теория креативности, разработанная Р.Стернбергом и Т.Любартом.

Согласно этой теории творческими являются личности, которые готовы “покупать идеи по бросовой цене, а продавать – по дорогой”, т.е. творческие личности способны разрабатывать еще совсем неизвестные идеи, имеющие потенциальную возможность практической реализации [243]. По мнению авторов этой концепции, для креативности необходимы шесть взаимосвязанных источников: интеллектуальные способности, знания, стили мышления, личностные характеристики, мотивация и окружение. Процесс творчества может осуществляться, по мнению исследователей, при наличии таких интеллектуальных способностей, как синтетическая способность видеть проблемы в новом свете и избегать привычного способа мышления, аналитическая способность оценивать ценность идей, практически контекстуальная способность убеждать других в ценности идеи.

Авторы инвестиционной теории креативности считают, что для успешного развития конкретной области деятельности творческого человека он должен иметь достаточно знаний в этой области, поскольку невозможно преодолеть границы неизведанного, если неизвестно, где находятся эти

границы. Хотя, как выяснили ученые, при решении новых задач в конкретной области деятельности специалисты проявляют меньшую когнитивную гибкость, чем новички, но в конечном итоге в результате неоднократного взаимодействия с задачей специалисты способны восстановить свое превосходство над новичками в данной области деятельности.

Рассматривая стили мышления, наиболее предпочтительные для творческой личности, исследователи инвестиционной теории креативности называют законодательный стиль, отличающийся способностью думать по-новому, создавая свои собственные принципы и законы движения мысли. Среди личностных качеств, способствующих развитию креативности, ученые выделяют готовность преодолевать препятствия, способность разумно рисковать и терпеть неопределенность, самоэффективность, способность бросать вызов привычным нормам жизни. Очень важен для творческой эффективности внутренний побудительный мотив, сосредоточенный на задаче, когда человек способен к творчеству в своей области деятельности при условии, что ему нравится работа, а не вознаграждение, получаемое за ее выполнение. Кроме того, для продуктивного развития креативности личности необходимы поддержка окружения и наличие благоприятной социальной среды.

Оценивая результаты исследований в рамках инвестиционной теории креативности, сами авторы отмечают, что “креативность – это нечто большее, чем просто совокупность личностных уровней, достигнутых при функционировании каждого компонента”, поскольку для некоторых компонентов может существовать блокирующий эффект (например, в знаниях, когда творчество невозможно в той области, о которой индивид знает очень мало или не знает ничего). Кроме того, среди компонентов возможна компенсация, когда сила мотивации компенсирует слабость среды, и, наконец, компоненты могут начать взаимодействовать, что приводит к нелинейному увеличению уровня развития креативности, т.е. “уровень креативности высокомотивированного умного человека обычно превышает уровень креативности как высокомотивированного человека с более низким уровнем интеллекта, так и немотивированного человека со средним уровнем интеллекта” [195, с.153].

Таким образом, каждый из представленных подходов к исследованию творчества и креативности в рамках доступных им ресурсов внес определенный (более или менее значимый) вклад в решение этих проблем, что, безусловно, способствовало продвижению научной мысли по пути поиска истины. Однако сегодня остается по-прежнему много нерешенных вопросов в области исследования креативности, среди них проблема содержания и структуры креативности и механизмов ее развития у личности.

В 60-х гг. прошлого века уже было представлено более шестидесяти определений креативности, которые К.В.Тейлор сгруппировал в шесть типов: 1) *гештальтистские*, где креативность понимается как создание новой целостности и разрушение существующего гештальта; 2) *инновационные*, описывающие креативность как продуцирование нового конечного продукта; 3) *эстетические*, подчеркивающие самовыражение творческой личности; 4) *психоаналитические*, определяющие креативность в терминах взаимодействия “Я”, “Оно”, “Сверх-Я”; 5) *проблемные*, описывающие креативность через ряд процессов решения задач (например, сюда отнесено определение Дж.Гилфорда, что “креативность – это процесс дивергентного мышления”); 6) *разнообразные определения*, не вошедшие ни в одну из вышеперечисленных групп [246, с.118–119]. Очевидно, что разные исследователи акцентируют свое внимание на разных аспектах проблемы креативности, выделяя либо одну ее составляющую, либо создавая систему взаимодействующих компонентов.

По мнению философов, креативность – это сущность, принадлежащая одновременно как самому субъекту, так и внешнему миру, «креативное созидание осуществляется не без участия “сверхсозидательной субъективности” и только при “интимной глубокой сопричастности” творческой личности на основе “вселенской, беспредельной объективной диалектики вечного совершенствования, космогенеза”» [201, с.156].

Э.Фромм определил креативность “как способность удивляться и познавать, как умение находить решение в нестандартных ситуациях, как нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта” [235, с.142]. Следуя этой формулировке, критериями креативности являются характеристики и процессы, активизирующие твор-

ческую продуктивность, а креативность трактуется как способность к творческому стилю деятельности, направленному на получение оригинальных идей и результатов.

Обобщая различные определения креативности в зарубежной психологии, Р.Холмен указывает: “Креативность представляет собой сплав восприятий, осуществленный новым способом (Маккелар), способность находить новые связи (Куби), возникновение новых отношений (Роджерс), появление новых сочинений (Меррей), предрасположение совершать и узнавать новшества (Ласуэль), деятельность ума, приводящую к новым прозрениям (Жерар), трансформацию опыта в новую организацию (Тейлор), воображение новых констелляций значений (Гизелин)” [237, с.21].

Е.Торранс [247] предпринял попытку проанализировать различные подходы к определению креативности и выделил следующие типы определений.

1. Определения, подчеркивающие новизну как критерий творческой продуктивности. При этом понятие новизны само нуждается в уточнении. По одной из трактовок, например по Л.Терстоуну, новое имеет субъективный смысл и применимо только для данной личности. Другая трактовка предусматривает понимание новизны в социальном контексте, т.е. новизна должна определяться в терминах культуры и оцениваться современниками.

2. Определения, в которых креативность противопоставляется конформности и подчеркивается привнесение оригинальности и нового взгляда на проблему. Так, Х.Харгривз утверждает, что оригинальной личностью признается тот, чьи мысли, идеи не приходят в голову большинству, иначе говоря, чьи идеи не являются всеобщими.

3. Определения, подчеркивающие процесс креативности. Т.Рибо указывал на важность способности мыслить по аналогии для процесса творческого мышления, а К.Спирмен рассматривал творческое мышление как процесс создания взаимосвязей на осознаваемом и неосознаваемом уровнях.

4. Определения, описывающие креативность с позиции умственных способностей, в частности определение Дж.Гилфорда о дивергентной составляющей креативности.

5. Определения, описывающие виды творческой деятельности. Так, К.Тейлор предложил следующие виды: экспрессивное творчество – спонтанное рисование у детей; продук-

тивное творчество – научные и художественные результаты; изобретательское творчество, где креативность проявляется в материалах, методах и техниках; инновационное творчество – улучшение через модификацию; порождающее творчество – выдвижение нового допущения, вокруг которого возникают новые школы и движения.

Непосредственно сам Е.Торранс подчеркивает, что креативность необходимо трактовать как высший мыслительный процесс, а творческое мышление представляет собой “процесс ощущения трудностей, проблем, разрывов информации, недостающих элементов, выдвижения гипотез относительно этих недостающих элементов, проверки и оценки этих гипотез, их пересмотра и перепроверки, сообщения результата” [247, с.43]. В образной форме исследователь определил назначение креативности, которая проявляется в умении “копать глубже, смотреть лучше, исправлять ошибки, беседовать с кошкой, нырять в глубину, проходить сквозь стены, зажигать солнце, строить замок на песке, приветствовать будущее” [247, с.49].

А.Ротенберг, определяя сущность креативности, ввел два понятия – “янусово мышление” (совмещение двух противоположных понятий или идей) и “гомопространственное мышление” (совмещение в едином пространстве двух пространственных форм), с помощью которых креативность рассматривается как форма мышления, превосходящая обычное логическое и рациональное мышление. Эта формулировка созвучна с пониманием креативности как инсайта, представляющего собой синтезирующий мыслительный процесс, в результате которого возникают новые ассоциации идей, мыслей и фактов [130; 177].

Анализируя исследования по креативности за 10 лет (с 1970 г. по 1980 г.), Ф.Баррон и Д.Харрингтон [232] отмечают следующее.

- Креативность представляет собой способность адаптивно реагировать на потребность в новых подходах и новых продуктах. Это способность осознавать новое, хотя процесс может быть неосознаваемым или частично осознаваемым.

- Создание творческого продукта является результатом процесса, осуществляемого личностью творца, т.е. креатив-

ность необходимо изучать в трех аспектах: процесс, продукт, человек.

- Творческий процесс, продукт и личность характеризуются такими свойствами, как новизна, оригинальность, валидность, уместность, адекватность, способность удовлетворять потребности.

- Творческие продукты могут быть различны по природе: новое решение проблемы в математике, открытие химического закона, создание музыки, картины или поэмы, новой философской или религиозной системы, свежее решение социальных проблем и др.

Таким образом, зарубежные исследования креативности разрабатывают различные подходы (когнитивный, интегративный, психодинамический, социально-личностный и др.) к определению ее сущности и содержания, отмечают несколько аспектов рассмотрения проблемы креативности (процесс, продукт, личность, окружение), определяют различные критерии и показатели креативности (новизна, оригинальность, адекватность и др.), изучают продуктивные условия ее реализации и анализируют различные методики ее диагностики. Обобщая представленные научные позиции, можно констатировать, что креативность является интегративной способностью, охватывающей систему взаимосвязанных элементов.

Своеобразие креативности в том, что она составляет продуктивный аспект личности, выражающийся в способности ее к творчеству и проявляющийся в критическом анализе своего и чужого предшествующего опыта, понимании и выработке новых идей, умении видеть и решать проблемы, способности отказываться от точки зрения, опровергнутой обстоятельствами, развитой интуиции и ощущении совершенства достигнутого результата.

Российский исследователь Л.Б.Ермолаева-Томина так определяет эту личностную способность к творчеству: “Креативность – это личностное качество, базирующееся на развитии высших психических функций, когда творчество как автоматизированный навык включается во все виды деятельности, поведения, общения, контакта со средой” [53, с.65]. И далее автор указывает, что в основе креативности как личностного качества лежат потенциальные возможности каждого человека, актуализация “неосознаваемой потребно-

сти быть неповторимой индивидуальностью, свободной, но присоединяющейся ко всеобщему через продукты своего творчества”, где гармонически сочетаются индивидуальные и социально значимые интересы [53, с.68].

Изучая основные различия между творчеством и креативностью как психологической реальностью, исследователь выделяет пять основных отличительных черт. Во-первых, творчество как процесс может присутствовать во всех видах деятельности или отсутствовать даже в тех, которые неразрывно связаны с творческой деятельностью (например, все профессии, связанные с искусством), а креативность – это личностное качество, способствующее проявлению творчества во всех видах деятельности. Во-вторых, творчество и креативность различны по своей природе. Если творческие потенции являются врожденным приобретением человека, а спонтанные творческие способности проявляются у весьма ограниченного числа людей и основываются на выраженных природных задатках, то креативность формируется главным образом за счет влияния социальной среды, ее ценностей, требований, предъявляемых человеку, и целевой направленности всех видов деятельности.

В-третьих, указывает Ермолаева-Томина, творческий процесс базируется на активности сознания и подсознания, поэтому решение проблем, открытие закономерностей, рождение замысла происходят на уровне подсознания, а результаты этой работы проникают в сознание в виде готового решения, инсайта, или озарения. В то же время при формировании креативности происходит слияние подсознания и сознания в сверхсознание, которое “интегрирует в себе наиболее обобщенные механизмы протекания творческого процесса в свернутом виде, когда в самом акте восприятия происходят трансформация объекта в художественный образ, открытие закономерности или решение проблемы” [53, с.67].

В-четвертых, если процесс творчества характеризуется трехфазностью протекания (подготовительная, поисковая, исполнительная), где каждой из фаз соответствуют свои психические процессы, личностные образования и свой “продукт” творчества, а способность к каждой фазе может быть выражена у человека по-разному, то креативность проявляется в успешном осуществлении всех трех фаз, т.е. в умении

самостоятельно видеть и решать проблемы, творчески реализовываться в конечном результате.

И, в-пятых, творчество проявляется только в одном виде деятельности, совпадающем со специальными способностями к ней, а творческие навыки в конкретной профессии не переносятся на другие виды деятельности. В то же время креативность как личностная характеристика проявляется в своей универсальности, т.е. человек вкладывает свое творческое отношение во все виды деятельности.

Исследование Л.Б.Ермолаевой-Томиной является, на наш взгляд, одним из наиболее последовательных и корректных русскоязычных трудов в области психологии художественного творчества, где представлена попытка проанализировать теоретические проблемы творчества и креативности, исследовать механизмы включения, процесс протекания и условия реализации творческого потенциала человека средствами изобразительного искусства.

Множественность и разнообразие трактовок сущности креативности обусловили существование множества подходов к определению ее структуры, которая в разных исследованиях приобретает разные смысловые и содержательные детерминанты и включает разнообразные критерии и показатели. Ведущие исследователи факторного анализа креативности Дж.Гилфорд и Е.Торранс выявили некоторые первичные показатели креативности, которые позволяют определить “субъективную” креативность безотносительно к объективной новизне и значимости ее результатов. Эти первичные показатели как элементы креативности являются общими как для детей, так и взрослых и служат фундаментом для любой формы продуктивной деятельности, а также являются общими для всех видов творческой деятельности (научной, художественной и т.д.).

Автор кубической “Модели структуры интеллекта” Дж.Гилфорд, описывая 120 элементарных умственных операций и способностей, выделил следующие основные показатели креативности, составляющие ее структуру:

- способность видеть проблему или легкость в ее поиске;
- генерализированная чувствительность к проблемам;
- широта категоризации как отдаленность ассоциации;
- беглость мышления, характеризующаяся богатством и разнообразием идей, ассоциаций;

- гибкость мышления как способность переходить достаточно быстро от одной категории к другой, от одного решения задачи к другому;
- оригинальность, нестандартность мышления;
- богатство фантазии;
- развитое воображение;
- способность к творческому вдохновению [236].

Наиболее ценным качеством творческой личности, по мнению исследователя, является способность к дивергентному мышлению, т.е. способность давать самые неожиданные отклики на стандартизированные тесты способностей. В отличие от дивергентного (открытого, конструктивного, творческого) конвергентное (осторожное, репродуктивное, нетворческое) мышление актуализируется в том случае, когда человеку на основе множества условий задачи необходимо найти единственно верное решение. Исследователь отождествил способность к конвергентному мышлению с интеллектом, измеряемым тестами IQ, а дивергентное мышление считал основой креативности как общей универсальной творческой способности.

Е.Торранс в структуру креативности включил беглость, гибкость, оригинальность мышления, а также ощущение трудности, способность к поиску решения задачи, к возникновению гипотез и их проверке [247]. В.Лоунфельд называет следующие основные показатели креативности, составляющие ее структуру: умение видеть проблему, беглость как умение видеть в проблеме как можно больше возможных сторон и связей, гибкость как умение понять новую точку зрения, оригинальность как отход от шаблона, способность к перегруппировке идей и зависимостей, способность к абстрагированию или анализу, способность к конкретизации или синтезу, ощущение стройности организации идей.

Исследователь Н.В.Хазратова рассматривает структуру креативности в трех аспектах: 1) мотивационный компонент, включающий необходимые поддерживающие внешние условия (обеспечение безопасности, уважение к личности, отсутствие внешних оценок и т.д.) и внутренние условия (открытость новому опыту, оперирование образами и понятиями и т.д.); 2) когнитивный компонент, включающий скорость мышления, поливариантность видения окружающего мира, гибкость – легкость варьирования интеллектуальными опе-

рациями, оригинальность – необычность восприятия, дивергентность; 3) поведенческий компонент, состоящий из привычек и установок и предполагающий создание модели креативного поведения [211]. По мнению Л.Б.Ермолаевой-Томиной, структуру креативности “можно определить как оптимальное развитие всех потенциальных возможностей индивидуальности и личности” [53, с.67].

Обобщая различные трактовки сущности и содержания креативности как научной категории, представленные в исследованиях, мы считаем, что понятие “креативность” (от лат. creatio – творить, создавать) *включает совокупность мыслительных* (дивергентное мышление; беглость, гибкость, оригинальность мышления; широта категоризации; чувствительность к проблеме; абстрагирование, синтезирование и перегруппировка идей) *и личностных* (динамичность, направленность, активность, воображение, фантазия, творческое самочувствие) *качеств, способствующих проявлению и становлению творчества как субъективного, индивидуально окрашенного стиля деятельности личности.*

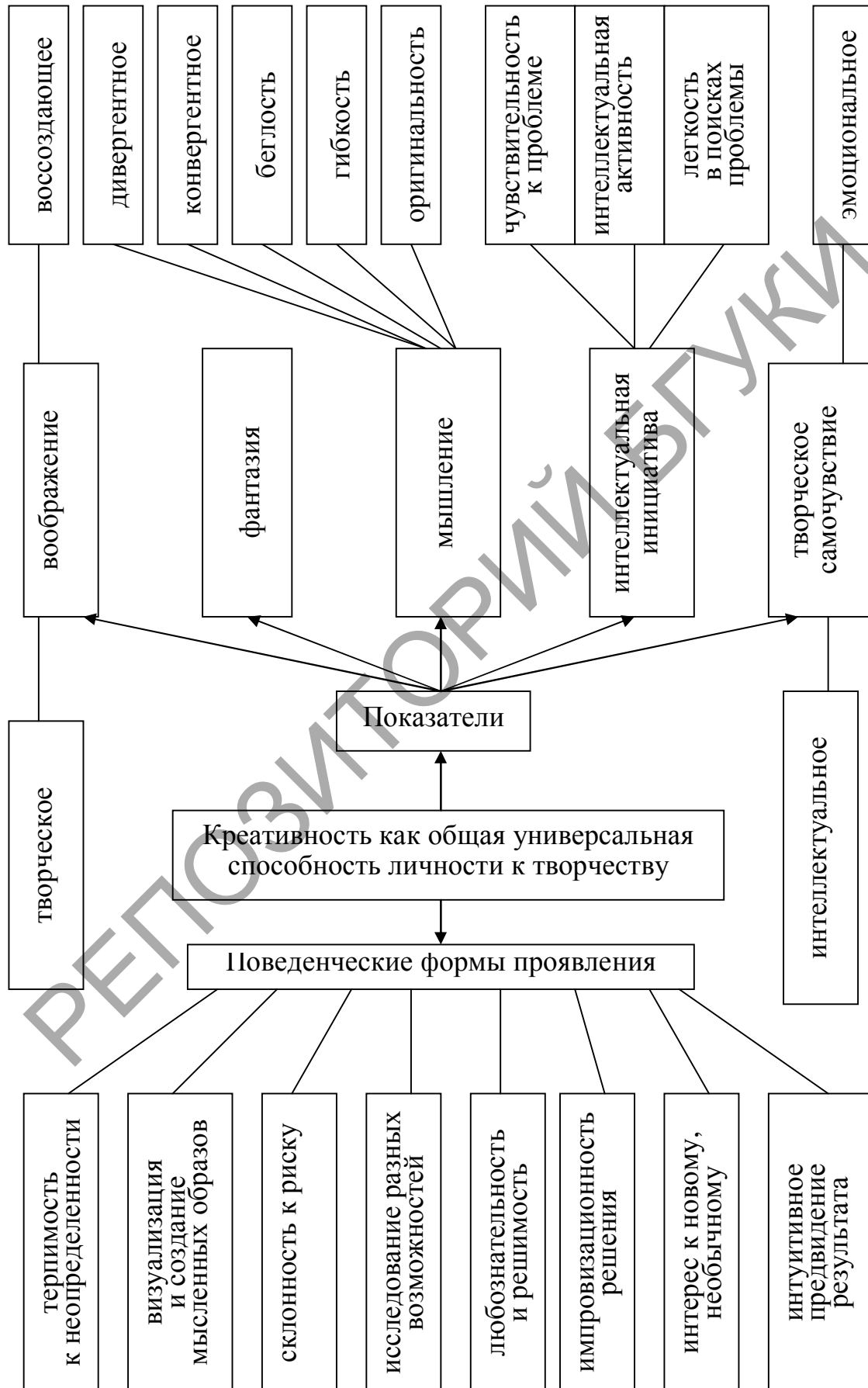
Креативность не находится в прямой зависимости от качеств памяти и суммы знаний индивида. Суть креативности, по мнению американских ученых, заключается не в накоплении знаний, не в их объеме, хотя знания служат основой творчества, а в умении открывать новые идеи, новые пути, делать оригинальные выводы. В.Лоунфельд считает интеллектуальность и креативность одинаково важными и взаимосвязанными аспектами разума. Но если интеллект – это объективное восприятие фактов, то креативность – это основа субъективного характера деятельности, т.е. индивидуально окрашенная работа ума в поисках наиболее существенных связей анализируемых явлений.

Главный признак творческого разума (creative intelligence – термин В.Лоунфельда) – мобилизация человеком всех его индивидуальных ресурсов и свойственных ему способов постижения истины, выражающаяся в сильном эстетическом и даже нравственном слиянии со своим делом. Согласно концепции В.Лоунфельда креативность является универсальной способностью. Она не закреплена за определенной деятельностью и проявляется в свободном, оригинальном мышлении в любой области.

Основными, на наш взгляд, показателями креативности как универсальной способности к творчеству, составляющими ее **структуру**, являются: *мышление* (дивергентное и конвергентное) и качественные *характеристики мыслительной деятельности* (широта категоризации, беглость, гибкость, оригинальность); *воображение* (воссоздающее и творческое) и *фантазия*; *творческое самочувствие* (интеллектуальное и эмоциональное); *интеллектуальная инициатива*, проявляющаяся в творческой активности, чувствительности к проблеме, легкости в поиске проблемы. В структуру креативности входят также такие *поведенческие формы ее проявления у личности*, как склонность к риску, склонность к исследованию разных возможностей, любознательность и решительность, терпимость к неопределенности, склонность к визуализации и созданию мысленных образов, интерес к новому и необычному, интуитивное предвидение результата, импровизационность решения (схема 1). Попытаемся рассмотреть более подробно каждый из названных компонентов.

Важнейшим показателем креативности является *творческое (дивергентное) мышление*, которое характеризуется широтой категоризации (термин Дж.Гилфорда), т.е. широтой ассоциативного ряда, отдаленностью ассоциаций. Наличие этого фактора предполагает склонность главным образом к широким обобщениям явлений, не связанных между собой наглядной категориальной связью. Дивергентное мышление, по Дж.Гилфорду, определяется как «тип мышления, идущего в различных направлениях, т.е. “веерообразно”». При этом человек не концентрируется на каком-то одном способе решения проблемы, а ведет поиск одновременно по нескольким возможным направлениям, выдвигает сразу несколько вариантов гипотез и быстро переключается с проверки одной на другую. Этот способ мышления допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам. Конвергентное мышление сводит все допустимые элементы, относящиеся к проблеме, воедино и находит единственно верную композицию этих элементов. В процессе творчества присутствует как дивергентная, так и конвергентная составляющие мышления.

Структура креативности личности



Одним из качественных показателей мыслительной деятельности выступает *беглость мышления*. Этот компонент означает богатство и разнообразие идей, ассоциаций, возникающих по поводу самого незначительного стимула, а также возможность включения предмета во множество самых неожиданных связей, количество которых и определяется беглостью мышления. Очень важна “экспрессивная беглость” (по Дж.Гилфорду) как фактор высшей степени креативности.

Гибкость мышления – еще один качественный показатель мыслительной деятельности, характеризующийся способностью переходить достаточно быстро от одной категории к другой, от одного способа решения к другому. В это же понятие включается скорость перехода от сознания к работе подсознания и наоборот. Дивергентам присуще отличное от конвергентов качество – отсутствие внешней и внутренней ригидности, т.е. “прикованности” к стимулу и способу решения (так называемая “спонтанная гибкость”). Конвергентам же иногда приписывается так называемая “адаптивная гибкость”. Они достаточно легко, вследствие большой привязанности к стимулу, перестраивают направление своего мышления под влиянием ситуаций, стимула.

Основными характеристиками *оригинальности мышления* являются самостоятельность, необычность, остроумность решения по отношению к стимулу или к традиционным способам решения. Под оригинальностью в контексте психологических исследований понимаются способность создавать субъективно новое, то, чего нет у других, а также отказ от шаблонов и штампов [89].

Значит, когнитивные компоненты, входящие в структуру креативности, включают дивергентное и конвергентное мышление, характеристики мыслительной деятельности (беглость, гибкость, оригинальность, широта категоризации) и подчеркивают продуктивность и творческую составляющую мышления как основы креативности человека. Мы разделяем точку зрения Дж.Гилфорда и других исследователей, согласно которой креативность является универсальной познавательной творческой способностью, не тождественной интеллекту. Общий интеллект не включается в структуру креативности. Исследования Е.Торранса и Дж.Гилфорда выявили следующую зависимость между уровнем IQ и уровнем

креативности: чем выше уровень интеллекта, тем более высокими будут показатели по тестам креативности, хотя при высоком интеллекте могут встречаться и низкие показатели креативности. В то же время при низком IQ никогда не обнаруживается высокий уровень креативности, хотя для полноценного творчества коэффициент интеллекта должен составлять не менее 120 единиц при средней норме 100.

Российский исследователь В.Н.Дружинин указывает, что креативность детерминируется творческой (внутренней) мотивацией и проявляется в особых (нерегламентированных) условиях жизнедеятельности, где “верхним ограничителем” уровня ее проявления является уровень общего интеллекта. По мнению ученого, «отношение между творческой продуктивностью и интеллектом можно свести к неравенству вида:

$$IQ_{\text{“деятельности”}} \leq Cr(\text{креативность}) \leq IQ_{\text{“индивида”}}$$
» [49, с.67].

Интеллект индивида рассматривается здесь в качестве “верхнего ограничителя” потенциальных творческих достижений. А как индивид использует свои природные возможности, зависит от мотивации, компетенции в избранной сфере деятельности и от внешних социокультурных условий, т.е. “нижний интеллектуальный порог” зависит от регламентированности сферы проявления творческой активности [49, с.68].

Воображение в структуре креативности является стержневым психологическим образованием, сердцевиной творческого процесса, что особенно характерно для детского возраста. Воображение объединяет все познавательные процессы, рациональное и эмоциональное видение явлений жизни, оно интегрирует зрительно-образное восприятие реальности с воспроизведением и трансформацией ее в памяти, созданием новой преобразованной модели этой реальности. Воображение необходимо для творческого процесса во всех видах деятельности и на всех фазах творчества [37; 52; 156].

В трудах древних философов два разных понятия “воображение” и “фантазия” не различались. И только в XVIII ст. отмечают первые попытки отличить мысленное воспроизведение уже пережитых впечатлений от умения фантазировать, которое заключается в создании совершенно новых построений с помощью анализа и синтеза начальных построе-

ний. И.Кант считал, что существует воображение репродуктивное и конструктивное. Окончательную формулировку различия между воображением и фантазией мы находим у Г.Ф.Гегеля. По его мнению, и воображение, и фантазия есть суть свойства ума, но ум, наделенный фантазией, творит, а ум, наделенный воображением, просто воспроизводит. Современные исследователи творчества коренного различия между воображением и фантазией не усматривают.

Изучаются различные виды воображения: эмпатическое или сопереживающее видение, когда при помощи воображения происходят проникновение в состояние другого человека и сопереживание ему; функция хранения опыта в эмоционально-образной форме, когда предвидение тех или иных переживаний служит основой воспитания, поэтому «чем больше и разнообразнее это “креативное поле”, тем больше на нем можно вырастить творческих продуктов»; творческая функция проявляется на всех фазах творчества и существует как главный инструмент мыслительного поиска [53, с.175–176].

Различают воссоздающее и творческое воображение. В отличие от воссоздающего творческое воображение представляет самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных и ценных продуктах. В современных исследованиях художественного творчества описываются три вида воображения: преобразующее как способность к мысленному изменению конкретно воспринимаемых объектов и ситуаций в настоящем; репродуктивное воображение как воспроизведение конкретных объектов, впечатлений, динамики событий, имевших место в прошлом опыте человека; творческое воображение, направленное на создание новых моделей желаемого или необходимого будущего.

Особенно ярко процесс творческого воображения проявляется в детстве. По мнению Л.С.Выготского, зародыши творческого воображения проявляются в играх животных, не говоря уже о детях. Игра – это не просто воспоминание о пережитых впечатлениях, а творческая их переработка, в процессе которой ребенок комбинирует данные опыта, чтобы создать новую реальность, отвечающую его интересам и потребностям. Прочной основой для развития воображения является направленная активность, т.е. включение фантазии детей в решение какой-либо конкретной проблемы или задачи.

Исследованием феномена фантазии занимались как психологи [180], так и представители искусства [179]. Белорусский исследователь И.М.Розет отмечает: “Сопоставляя традиционные определения фантазии и современные определения творчества, можно отметить в них общие существенные черты: в обоих случаях речь идет о создании чего-то нового и оригинального. Творчество, как и фантазия, противостоит подражанию, имитации и копированию” [180, с.18]. Исследователь в своих работах описывает внутренние механизмы фантазирования как продуктивной деятельности. Суть их сводится к следующему: независимо от характера и результатов продуктивной деятельности при ее выполнении всегда бывает смещение оценок. С одной стороны, обесценивание информации, приемов и способов решения (механизм анаксиоматизации), с другой – завышенная оценка полученных результатов, использованных приемов (механизм гипераксиоматизации). Автор распространяет действие этих механизмов на любую продуктивную деятельность, что подтверждено серией экспериментов.

Воображение и фантазия проявляются в способности комбинировать элементы реальной действительности, при этом получаются новые сочетания качеств, которые не встречаются в действительности. Воображение помогает предвидеть результаты действия и прогнозировать динамику креативных процессов. Как психический процесс воображение определяется деятельностью сознания по созданию новых образов на основе имеющегося опыта [172; 196]. Работа воображения занимает центральное место в процессе художественного творчества, а следовательно, всякая творческая деятельность, входящая в систему художественного воспитания, должна служить эффективным средством развития воображения [45; 47; 132].

Итак, творческое воображение и фантазия – это центральные компоненты структуры креативности, которая включает способность к продуктивной умственной деятельности, противостоящей репродуктивной, т.е. способность к творческой деятельности, не имеющей прямой зависимости от выработанных навыков и полученных инструкций.

Важную роль в структуре креативности играют *эмоции и чувства, сфера саморегуляции и самоконтроля*, что отражено

на схеме 1 в параметре “творческое самочувствие”, которое является оптимальным психическим состоянием, способным обеспечить индивиду деятельность на творческом уровне. Творческое самочувствие – это результат процесса подъема душевных сил, совокупность продуктивных психических состояний, вызывающих и обеспечивающих проявление творческой активности в разных видах деятельности. Процесс функционирования творческого самочувствия многогранен и многоканален. При вызове творческого самочувствия взаимодействуют как эмоциональные, так и интеллектуальные процессы. Установлено, что в условиях отсутствия критики, оценок или стресса дети намного лучше справлялись с творческими задачами. Эмоция страха рассматривается как полностью противопоказанная творческому процессу, поскольку в основе творчества лежит потребность в переживании положительных эмоций. Исследуя биографии великих творцов, А.Роу отметила, что приобщение к радости творческого открытия в подростковом возрасте было единственным общим моментом для всех их.

Благоприятно влияют на процесс развития креативности многие положительные эмоции, связанные с переживанием удовлетворения и удовольствия. Кроме того, когда умственная деятельность доставляет удовольствие, она становится очень притягательной. Как отмечают исследователи, «процесс творчества диалектичен: период поиска часто сопровождается “муками творчества”, т.е. отрицательными эмоциями, но вознаграждается внезапным открытием искомого, “магическим синтезом”, “вдохновением”, которые сопровождаются таким высшим проявлением радости, которые затмевают все другие» [53, с.106–109].

Положительное воздействие на развитие креативности оказывают эмоции сочувствия, желание прийти на помощь. Такое явление эмоциональной сферы, как эмпатия, также непосредственно воздействует на характер протекания творческого процесса. Под эмпатией подразумевается способность понимать особенности эмоциональной сферы другого человека, что проявляется в виде сопереживания, сочувствия, сострадания. Для развития эмпатического чувства необходимо научиться фиксировать свое внимание на положительных тенденциях в развитии человека вообще и на структуре ка-

честв личности каждого. Эмпатическое видение является условием формирования интеллектуальных чувств и способности испытывать радость от открытия новых закономерностей и связей. Такие открытия являются побудительным мотивом для творчества.

На связь креативности с эмоциями указывает появление понятия “эмоциональная креативность”, которая проявляется в новизне, эффективности и аутентичности реакций [231]. Творческая эмоциональная реакция отличается новизной и необычностью, а также эффективностью, т.е. является полезной человеку или обществу. Поскольку не всякая творческая эмоциональная реакция фактически является новой, критерий новизны может быть заменен критерием аутентичности. Аутентичность эмоциональной реакции понимается как ее истинность, подлинность, достоверность.

Для художественного творчества, по мнению современных исследователей, очень важно развивать такие чувства, как оптимизм, базирующийся на вере в силу и возможности человеческого разума, эмпатия, чувство эпохи, чувство зрителя, базирующиеся на желании внести свой вклад в совершенствование человека, а также направленность в будущее, вера в свои силы и возможности.

Интересны выводы, сделанные Е.Л.Яковлевой, по проблеме связи эмоций и креативности. Понимая креативность как реализацию человеком собственной индивидуальности, автор считает эмоциональные реакции и состояния человека самостоятельным проявлением человеческой индивидуальности. Поэтому для того, чтобы развивать креативность, “необходимо иметь дело с эмоциональным содержанием” [227, с.59]. Основным условием развития творческого потенциала личности является, по мнению исследователя, трансформация когнитивного содержания в эмоциональное, где проблемой становится не выполняемое человеком задание, а его эмоциональное отношение к данному заданию. Это эмоциональное отношение рассматривается как самостоятельное проявление индивидуальности и креативности.

Таким образом, развитие креативности человека невозможно без участия эмоциональной сферы, которая определяет побудительные мотивы личности к творчеству и интерес к разным сторонам реальности, поэтому развитие способности

к творчеству необходимо начинать с формирования потребности в познании, в творческом стиле деятельности через доминирующие положительные эмоции, от которых зависит формирование соответствующих чувств и отношений к определенному типу функционирования и реализации своей индивидуальности.

Показатель *“интеллектуальная инициатива”* в структуре креативности занимает особое место в силу своей многоуровневости. Наиболее полно и фундаментально этот показатель разработан в трудах Д.Б.Богоявленской [22], которая считает, что интеллектуальная инициатива отражает познавательные и мотивационные характеристики творчества и определяется степенью активности личности в решении познавательных задач. Исследователь выделила три уровня интеллектуальной активности: стимульно-продуктивный, или пассивный, эвристический и креативный. На первом уровне деятельность определяется внешним стимулом. На втором уровне новые способы решения открываются без внешней стимуляции, а полученное решение – продукт логического анализа. Третий уровень – это самостоятельная постановка новых проблем. Интеллектуальная активность определяется Богоявленской как интеллект, преломленный через мотивационную структуру, которая либо тормозит, либо стимулирует проявление умственных способностей.

Уровень интеллектуальной активности, свойственный человеку, по мнению исследователя, является относительно постоянной характеристикой и отражает уровень креативности субъекта. У людей наиболее творческих интеллектуальная активность принимает форму интеллектуальной инициативы, когда мыслительная деятельность продолжается за пределами решения проблем. Креативность как реализация творчества личности характеризуется наличием интеллектуальной инициативы, т.е. выходом за рамки задач непосредственной деятельности.

Значит, интеллектуальная инициатива представляет собой не только сочетание генерализированной чувствительности к проблеме с легкостью в поиске проблем, но и главным образом интеллектуальную активность, которая имеет внутренний источник побуждения и является предпосылкой творчества.

Впервые проблема активности нашла отражение в работах философов Древней Греции. Она занимала значительное место и в работах Я.Коменского, И.Песталоцци, А.Дистервега и других представителей педагогической мысли. Вопрос о развитии активности был одним из центральных в педагогической системе К.Д.Ушинского, важнейший вывод дидактики которого состоял в том, что дети должны по возможности трудиться самостоятельно, а учитель – руководить этим процессом и давать для него материал.

Рассмотрение тех или иных аспектов активности можно найти в трудах представителей разных научных областей вплоть до наших дней [84; 176; 229]. Это работы философов Н.А.Бердяева, Г.Гегеля, Р.Декарта, Д.Дидро, И.Канта, Ж.-Ж.Руссо, В.Соловьева, А.Шопенгауэра, М.Хайдеггера и других, исследования психологов П.К.Анохина, Э.А.Голубевой, Н.С.Лейтеса, А.Р.Лурия, М.К.Мамардашвили, И.П.Павлова, В.Л. Хайкина и др.

Активность как одно из важнейших свойств человека противопоставляется пассивности, инфантильности, индифферентности. Существуют разные подходы к исследованию этого феномена, разное понимание его природы. По мнению В.Л.Хайкина, “активность, рассматриваемая как особое состояние, свойство, психологическое качество личности человека, его самопознания и Я-концепции – образ Я, установки по отношению к самому себе, включает в свою структуру ряд компонентов”. Это когнитивный, эмоциональный, оценочно-волевой, мотивационный и поведенческий компоненты активности [212, с.46]. В настоящее время достаточно трудно выделить все формы активности в силу отсутствия общепринятых критериев классификации и четких признаков ее типологизации.

Выделяются разные виды активности и определяются разнообразные направления ее исследования. Так, наиболее четко определяются психическая, когнитивная, умственная, творческая, поведенческая, личностная, коммуникативная, социальная и надситуативная активность. В контексте нашего исследования особый интерес представляет творческая активность как один из компонентов структуры креативности личности.

Творческая активность реализуется в постоянном стремлении к познанию нового, в открытии личных склонностей и возможностей. Она проявляется в желании совершенствовать окружающую среду (бытовую, производственную, внутренне психологическую) “по законам красоты”. Это эстетическая творческая активность. Исследователи рассматривают творческую активность как интегративное свойство личности, проявляющееся в нестереотипном мышлении, подвижности эмоциональной сферы, в деятельности, направленной на реализацию творческих идей в конкретном результате труда. Творческая активность – это условие преобразовательной деятельности личности, поэтому данный компонент включен нами в показатель “интеллектуальная инициатива” как необходимая естественная предпосылка творчества, основанная на внутренней мотивации.

Таким образом, представленная нами структура креативности включает основные компоненты, характеризующие ее как универсальную способность к творчеству, необходимую в любом виде деятельности человека. При этом развитие креативности в каком-либо одном виде деятельности влечет за собой перенос творческих качеств на любую другую сферу (социальную, производственную, коммуникативную, бытовую и др.). Креативность – это одна из своеобразных сторон человеческого ума, отличная от тех качеств сознательной деятельности человека, которые обозначены в зарубежной психологической литературе классическим термином IQ.

Творческий процесс – это не теоретизирование, не манипуляция понятиями и словесными формулировками, а целенаправленная, практически полезная деятельность в конкретных постоянно меняющихся условиях жизни. Креативность предполагает принятие оригинального, нового, неповторимого для данного субъекта решения с целью практического разрешения актуальной проблемы.

Анализ психологической и педагогической литературы показал, что сложилось достаточно отчетливое представление о творчестве как определенном качественном состоянии самых разных видов деятельности в отличие от стереотипной, шаблонной, механической. Это не одна из разновидностей деятельности, а особое состояние любых ее видов [14; 37; 149; 169; 217]. Термин “творческая деятельность” следует пони-

мать как высшее качественное состояние любого вида деятельности, которая характеризуется новизной, оригинальностью, необычностью процесса и результата. Творчество – это стиль (качественная характеристика) деятельности, а креативность – совокупность индивидуальных психологических и личностных характеристик, проявляющихся в творческой деятельности человека. Для того чтобы развивать креативность, необходимо знать поведенческие формы ее проявления у человека, специфику формирования личностных качеств, а также особенности влияния социальной среды, к рассмотрению чего мы и переходим.

1.2. Роль качеств творческой личности, ее мотивации и среды в развитии креативности

Компоненты, входящие в структуру креативности, требуют специальной отработки в процессе направленного воздействия на развитие личности, где понятие “развитие” в широком смысле охватывает все новообразования и способы их появления у человека. Механизм развития живых организмов предполагает наличие определенных законов, на которые опирается и творческое развитие человека. Назовем эти законы: во-первых, процесс развития осуществляется непосредственно в контакте со средой, которая разнообразно воздействует на человека; во-вторых, развиваться могут только те качества и свойства индивида, которые потенциально заложены в генетическом коде, т.е. развитие потенциально заложенных в человеке способностей к творчеству в разных видах деятельности стимулирует появление возможностей для формирования креативности; в-третьих, процесс развития в широком смысле необратим, поэтому активное целенаправленное включение человека в творчество способствует формированию потребности в определенном, направленном на решение новых задач стиле деятельности мозга, а наличие потребности в творчестве выступает показателем креативности личности.

Результатом развития человека как живого организма являются “невидимые системные новообразования в мозгу человека, о наличии которых свидетельствуют только видимые продукты деятельности” [53, с.208]. При этом огромное ко-

личество людей развивает свои потенциальные возможности неполно, только до уровня простой адаптации к среде и овладения необходимыми в жизни навыками, когда далеко не всегда востребован высокий уровень интеллекта или творческих качеств [63; 70; 88; 133]. Поэтому главными объектами развития креативности личности являются те ее качества, которые не образуются автоматически, а требуют специальных усилий для формирования и условий для реализации. Эти качества входят в структуру креативности и частично были рассмотрены в первом параграфе. Здесь же попытаемся показать основные направления исследований и поведенческие формы проявления важнейших свойств творческих личностей, а также компоненты развития креативности личности, где отражены существующие аспекты изучения креативности и творческого развития человека.

В исследованиях можно найти много разных наборов необходимых свойств и характеристик творческой личности, чему способствует существование разных подходов к пониманию проблематики личности [1; 153; 160; 220]. Диапазон теоретических подходов к ней чрезвычайно велик – от психодинамического, когнитивного, социально-поведенческого до интеракционистского, социально-конструктивистского и других, что отражено в разных теориях личности [215].

Многозначность понятия “личность”, как указывает И.С.Кон, способствует тому, что “одни понимают под личностью конкретного субъекта деятельности в единстве его индивидуальных свойств и социальных ролей, другие понимают личность как социальное свойство индивида, как совокупность интегрированных в нем социально значимых черт, образовавшихся в прямом и косвенном взаимодействии данного лица с другими людьми и делающих его, в свою очередь, субъектом труда, познания и общения” [82, с.7].

Исследователи по-разному решают проблемы структуры, поведения и развития личности и придерживаются разных направлений в изучении личности [23; 26; 35; 58; 95]. Так, в основе одного из направлений лежит выделение в личности определенных черт (факторов), таких, например, как динамика эмоциональных переживаний, доминантность, стремление к соблюдению моральных требований, и на их основе определяется некий набор базисных качеств личности. В основе

второго направления лежит изучение типов личности, где под типом личности понимается целостное образование, не сводимое к комбинации отдельных личностных факторов, представляющее собой описание усредненного представителя группы лиц, относящихся к данному типу. У разных авторов существуют разные системы и критерии создания типов личности, например, Э.Кречмер описал шизотимический и циклотимический типы. Нас интересуют разные подходы к пониманию структуры творческой личности и к определению комбинации личностных черт, которые необходимо сформировать в процессе развития креативности.

Творческая личность, по мнению современных исследователей, способна к сознательно-инновационной деятельности, к самосовершенствованию. В структуру творческой личности белорусский исследователь В.П.Пархоменко включает три компонента: творческую направленность как мотивационно-потребностную ориентацию на творческое самовыражение, целевые установки на личностно и общественно значимые результаты; творческий потенциал как совокупность интеллектуальных и практических знаний, умений и навыков, способность применять их при постановке и поиске путей решения с опорой на интуицию и логическое мышление, одаренность в определенной сфере; индивидуально-психологическое своеобразие как совокупность волевых черт характера, эмоциональной устойчивости, самоорганизации, критической самооценки, восторженного переживания достигнутого успеха и т.д. [157].

Основными качествами, которые необходимо развивать у творческой личности, по мнению Л.Б.Ермолаевой-Томиной, являются потребность в творчестве, формирующаяся при выполнении нестандартных заданий; творческое сознание, предполагающее включение индивида в инновационные процессы и фиксацию изменений, происходящих в социуме, жизни, искусстве, а также доминирующие потребности и ценности в разных слоях общества; управление творческим процессом, предполагающее выработку автоматического включения творческих навыков, установки на поиск нового, отказ от шаблона.

Ф.Баррон дает подробный список личностных черт творческого человека: наблюдательность, отсутствие склонности

к самообману; чувствительность к той части истины, которую другие обычно не замечают; умение взглянуть на объекты и явления по-своему; независимость суждений; высокая мотивация; врожденные умственные способности; богатство внутреннего и внешнего мира; готовность к восприятию своих подсознательных мотивов и фантазий; большая сила “Я”, которая определяет широкий диапазон поведенческих реакций; доброжелательность и открытость по отношению к внешнему миру. А.Олах подчеркивает значимость для творческой личности психологической восприимчивости, независимости, гибкости и уверенности в себе. Иные авторы выделяют такие качества, как целеустремленность и настойчивость; энергичность и трудолюбие; потребность в движении; честолюбие и терпение; вера в свои силы, смелость, независимость, открытость и др.

Очевидно, количество свойственных творческой личности качеств, изучаемых разными исследователями, очень велико, и нередко называются противоположные друг другу характеристики. Выделяемые качества представляют самые разные стороны и уровни личности: среди них есть интеллектуальные, мотивационные, характерологические. Но они рассматриваются как рядоположенные, равнозначные вне всякой иерархии.

В новейших исследованиях также приводятся обширные перечни качеств личности, способствующих успешной творческой деятельности [7; 15; 19; 34]. Среди личностных черт, характеризующих творящую личность, Я.А.Пономарев выделял уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, упорство, высокую самоорганизацию, колоссальную работоспособность, способность к “развитому внутреннему плану действия” [167]. В других исследованиях к этому списку добавляются интеллектуальная любознательность и честность, готовность взять на себя ответственность, объективность, критичность, “открытость ума”, гибкость, настойчивость и решительность. Р.Кратчфилд считает, что творческий подход обеспечивается такими качествами, как свежесть, стихийность, “детский” способ восприятия, способность преодолевать стереотипность.

В таблице 1.1 даны перечни основных характеристик творческих личностей, существующие в психологии и педагогике.

Таблица 1.1

Качества творческой личности

Исследователи	Характеристики личности
Ф.Баррон	1) наблюдательность; 2) чувствительность к новому; 3) независимость суждений; 4) высокая мотивация; 5) высокий уровень умственного развития; 6) богатство внутреннего и внешнего мира; 7) большая сила “Я”; 8) доброжелательность и открытость к внешнему миру
А.Н.Лук	1) готовность к интеллектуальному риску; 2) импульсивность и нонконформизм; 3) склонность к игре; 4) оригинальность
А.Маслоу	1) самоуверенность; 2) смелость; 3) свобода; 4) самопроизвольность; 5) признание самого себя
А.М.Матюшкин	1) познавательная мотивация; 2) исследовательская творческая активность; 3) способность к достижению оригинальных решений; 4) способность к созданию эталонов
А.Олах	1) психологическая восприимчивость нового; 2) независимость; 3) гибкость; 4) уверенность в себе; 5) целеустремленность и настойчивость; 6) энергетичность и трудолюбие; 7) потребность в движении
В.П.Пархоменко	1) сообразительность; 2) интуитивность; 3) прогностичность; 4) эмоциональная восприимчивость; 5) воображение, фантазия; 6) инновационность; 7) целеустремленность, работоспособность; 8) инициативность; 9) самостоятельность; 10) требовательность к себе
Я.А.Пономарев	1) интенсивность поисковой мотивации; 2) чувствительность к необычным образованиям; 3) способность к “внутреннему плану действий”
С.З.Ревзин	1) духовное богатство; 2) индивидуальное своеобразие, индивидуальный стиль деятельности; 3) своеобразие эмоциональной восприимчивости; 4) нестандартность мышления и действий; 5) высокая работоспособность; 6) максимальное проявление дарований и способностей; 7) способность к коллективному творчеству
К.Тейлор	1) независимость суждений; 2) неприятие условностей и авторитетов; 3) развитое чувство юмора; 4) темперамент
Е.П.Торранс	1) уверенность в себе; 2) чувство юмора; 3) развитая “Я”-концепция; 4) упорство в достижении цели

Э.Фромм	1) способность удивляться; 2) способность сосредоточиться; 3) готовность к конфликтам, нонконформизм; 4) готовность “рождаться заново каждый день”
А.В.Хуторской	1) одухотворенность, эмоциональный подъем; 2) образность, ассоциативность, созерцательность; 3) воображение, фантазия; 4) чувство новизны и необычного; 5) чуткость к противоречиям; 6) инициативность, изобретательность; 7) неординарность, нестандартность, самобытность; 8) проницательность; 9) способность к преодолению стереотипов
Х.Швет	1) независимость; 2) открытость ума; 3) высокая толерантность к неразрешимым ситуациям; 4) развитое эстетическое чувство, стремление к красоте
К.Г.Юнг	1) смелость ума, духа; 2) способность сомневаться в общепринятом; 3) способность разрушать с целью созидания лучшего; 4) смелость думать так, как никто другой; 5) способность следовать интуиции вопреки логике; 6) воображение

Анализируя таблицу, можно отметить, что набор вариативных личностных качеств разный у разных авторов, но наиболее показательны среди них следующие: нестандартное отношение к окружающей действительности, адекватность восприятия своего “Я”, повышенное чувство справедливости, критичность и самостоятельность мышления, произвольность и свобода поведения, реализм, целеустремленность, чувство юмора, стремление к саморазвитию и самоактуализации.

Таким образом, творческая личность, как свидетельствуют исследования, характеризуется сформированностью широкого спектра свойств и отличается высоким уровнем побудительной к творчеству мотивации (Баррон, Матюшкин, Пономарев), высоким уровнем интеллектуального развития (Баррон, Лук, Швет), оригинальностью и независимостью суждений (Лук, Матюшкин, Олах, Баррон, Ревзин, Тейлор, Хуторской, Юнг), развитым воображением и фантазией (Пархоменко, Хуторской, Юнг), интуитивным предвидением (Пархоменко, Юнг), чувствительностью к новому и необычному (Баррон, Пархоменко, Пономарев, Хуторской), уверенностью в себе, развитой “Я”-концепцией и богатством внутреннего

мира (Баррон, Маслоу, Олах, Пархоменко, Торранс), инициативностью и изобретательностью (Хуторской, Матюшкин, Пархоменко). Проявление этих качеств показывает не только высокий уровень личностного развития человека, но и сформированность креативности личности.

Основные поведенческие формы проявления творческих личностей, включенные нами в структуру креативности, требуют усилий для их формирования, что возможно осуществить в результате включения человека в разные виды творческой деятельности. К этим формам творческого поведения личности мы отнесли любознательность и решительность, склонность к риску и к исследованию разных возможностей, терпимость к неопределенности, склонность к визуализации и созданию мысленных образов, интерес к новому и необычному, интуитивное предвидение результата, импровизационность решения (см. схему 1).

Для успешного осуществления творческой деятельности и развития креативности немаловажную роль играют возрастные характеристики личности [55; 183]. По этому вопросу существуют две полярные точки зрения. Согласно мнению одних, базирующемуся на идеях Платона, “опыт больше уносит, чем прибавляет”, т.е. молодые люди чаще продуцируют новые идеи и открытия, чем пожилые. С этой точки зрения по мере возрастного развития творческие качества утрачиваются. Наиболее последовательно данный взгляд изложил Х.Андерсон, который утверждал, что творчество было в каждом из нас в детском возрасте, а среди взрослых творчество почти не существует. Однако непосредственная зависимость развития креативности от возрастных характеристик – проблема, требующая дальнейшего исследования, поскольку, как известно, предела человеческим возможностям объективно не существует, поэтому развивать свои способности (а значит, и креативность) можно в любом возрасте.

Наряду с изучением самой личности шел поиск внешних детерминант, которые определяют жизненный путь творческой личности на разных возрастных этапах ее развития. Анализировались две зависимости: влияние факторов среды и окружения на формирование личности и ее творческих способностей, а также влияние внешних факторов на выбор деятельности [62; 73; 86; 182].

Среди социальных факторов особое внимание в исследованиях уделялось изучению таких параметров, как социальный статус семьи, материальный уровень жизни, образование и вероисповедание родителей, количество детей и состав семьи [224]. Результаты этих исследований отражают среднестатистические тенденции, но некоторые выводы очевидны. Так, объективные условия жизни в семье формируют определенные социально-психологические феномены личности, ее предпочтения и ценности, которые влияют на психологический облик и профессиональную ориентацию ребенка, выросшего в определенном окружении. Отсюда существенная роль социально-психологических характеристик родителей, особенностей сложившихся детско-родительских отношений и стиля воспитания в развитии личности.

И хотя среда “не создает, а проявляет талант”, исследователи отводят ей 95% влияния на формирование разных вариаций креативности и только 5% – наследственным детерминантам. Требования социальной среды, ближайшего окружения, традиции и установки в обучении и воспитании могут как стимулировать, так и подавлять творческие способности людей, не обладающих высоким креативным потенциалом.

Одним из факторов успешного развития креативности исследователи называют наличие природных нейрофизиологических задатков и индивидуальных особенностей, которые и определяют формирование творческой личности в целом. К числу природных задатков ученые традиционно относят тип нервной организации, или темперамент; специфику эмоционально-волевой сферы, тесно связанную с типологическими особенностями деятельности регуляторного блока; взаимодействие и уравновешенность в деятельности двух полушарий мозга, каждое из которых выполняет свою функцию; соотношение по силе разных анализаторных систем (слуховой, зрительной, тактильной). Наиболее благоприятным нейрофизиологическим задатком для спонтанного формирования креативности является, по мнению Л.Б.Ермолаевой-Томиной, “нестандартное сочетание высокой чувствительности и реактивности с потребностью и способностью к напряженной интеллектуальной деятельности” [53, с.94].

Природные задатки являются врожденными и определяют формирование разных, в том числе и творческих, способно-

стей, которые в свою очередь представляют собой прижизненные образования, приобретенные в процессе взаимодействия со средой и активности индивида. Качественное своеобразие креативности определяется наличием различных природных нейрофизиологических задатков и индивидуальных особенностей, которые являются предпосылками творчества как свойства личности в целом. Следовательно, необходимо включать и наблюдать детей в достаточно большом количестве видов деятельности, направляя на тот, в котором ребенок может реализовать свои природные задатки. Тем самым педагог будет способствовать проявлению и становлению творческого начала. Особенно актуально это положение для деятельности в социокультурной сфере, где человек получает возможности свободной, нерегламентированной активности, а значит, и реализации своих творческих качеств.

Итак, основу развития творческих способностей и креативности составляют нейрофизиологические задатки и специфика нейрогуморальной системы, эмоциональной сферы, волевой саморегуляции, а также особенности высшей нервной деятельности и высших психических функций, на которых базируются интеллектуальные процессы.

Таким образом, исследование собственно личностных характеристик и факторов их становления показало со всей очевидностью необходимость нового подхода к творческой личности как целостной структуре, объединяющей отдельные ее характеристики единым смыслом и основанием. Представление о личности как системе позволяет объяснить, почему одни и те же внешние воздействия могут приводить к совершенно противоположным эффектам у разных индивидов.

Системообразующий признак личности, ее интегральная характеристика, представляет собой мотивационно-ценностное образование, определяющее позицию человека по отношению к наиболее значимым для него явлениям окружающей действительности [16; 146]. Именно система мотивов и ценностей личности придает смысл индивидуальным характеристикам поведения, таким как целеустремленность, настойчивость, воля.

Мотивационная сфера личности представляет собой иерархическую структуру, которая предполагает усвоение опреде-

ленных моральных ценностей – представлений, понятий, идей, ставших доминирующими мотивами поведения. Иерархическая структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, которая меняется по содержанию в зависимости от возраста. Так, в дошкольном возрасте доминирующими являются мотивы, связанные с игрой, в школьном возрасте преобладают мотивы, связанные с учебной деятельностью, у взрослого человека – мотивы профессиональной деятельности. Формирование относительно устойчивой иерархически организованной мотивационно-ценностной системы служит одним из показателей завершения становления личности, обретения ею своей идентичности.

В области творчества, так же как и в других сферах человеческой жизни, мотивы имеют свою объективную динамику. Гуманистические психологи утверждают, что первоначальный источник творчества – мотивация личностного роста – не подчиняется гомеостатическому принципу удовольствия. По А.Маслоу, источником творчества является потребность в самоактуализации, полной и свободной реализации своих способностей и жизненных возможностей.

Ряд исследователей [4; 31] полагают, что для творчества необходима мотивация достижений, другие [81; 107] считают, что она блокирует творческий процесс. Вопрос о мотивации креативности, т.е. факторах, побуждающих к занятиям творчеством в различных областях деятельности, относится к числу не достаточно исследованных в современной науке. Все побудительные к творчеству мотивы делятся на внутренние и внешние. Внешняя мотивация имеет многоуровневую структуру и включает эмоции, волю, стремление к успеху и избегание неудач.

Помимо внешних воздействий, существуют индивидуально-личностные особенности, которые составляют внутреннюю мотивацию творчества. Согласно психоанализу, основным мотивом творчества являются неудовлетворенные актуальные желания, которые вызывают напряжение в психике и пробуждают воспоминания, связанные с впечатлениями раннего детства. Творческая деятельность представителей различных видов искусства, как считают З.Фрейд и его последователи, вызвана стремлением решить какую-либо личную

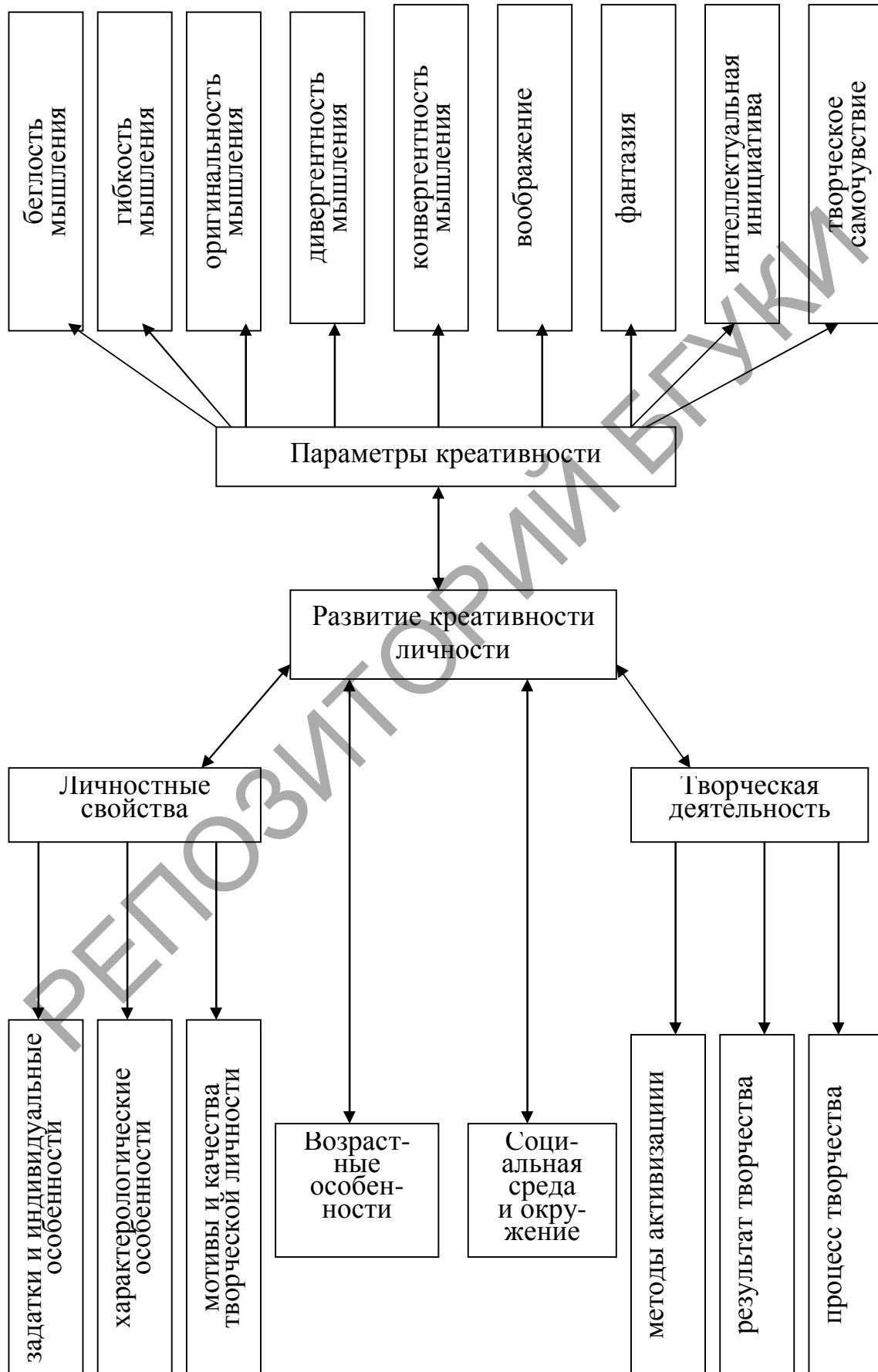
проблему, уменьшить напряжение внутри психики, преодолеть какой-либо внутренний конфликт [209]. Другим существенным мотивом творчества является неудовлетворенность какой-либо стороной актуальной действительности. Она возникает на почве постоянного стремления к ясности, простоте, упорядоченности, завершенности.

Таким образом, деление мотивации на внешнюю и внутреннюю обусловлено стремлением изучить иерархию мотивов творческой личности, что показано нами в структурно-логической схеме развития креативности личности и выступает одним из важнейших факторов продуктивности творчества (схема 2). Наличие устойчивой побудительной мотивации и личностной увлеченности является одним из главных признаков творческой личности, поэтому изучение мотивационной сферы, учет доминирующей мотивации творчества в процессе развития креативности являются условиями успешной креативной реализации личности.

Для того чтобы наглядно представить все аспекты изучения проблемы креативности, показать существующие направления исследования процесса развития креативности, которые включают специфику структуры и показателей креативности, личностных свойств и характеристик творческих личностей, влияние социальной среды, окружения, особенности процесса и результата творчества, мы разработали компоненты развития креативности личности (см. схему 2). Они отражают динамически развивающуюся взаимосвязь отдельных элементов и полифункциональный характер их взаимодействия. На схеме 2 показаны компоненты процесса развития креативности, их внутренняя архитектура и закономерности взаимодействия, а также происхождение и функционирование новых системных качеств, которые не сводятся к свойствам отдельно взятых элементов системы. Основными компонентами, обеспечивающими процесс развития креативности, являются:

- параметры креативности;
- личностные свойства творческих индивидуальностей;
- влияние социальной среды и окружения;
- возрастные особенности;
- творческая деятельность как практическая реализация креативности.

Компоненты развития креативности личности



Каждый из компонентов-блоков включает отдельные элементы, которые определяются сочетанием признаков, их составляющих, что детерминируется личностно-деятельностным подходом к функционированию творческой способности как психологической реальности и научной категории. Попытаемся рассмотреть их подробнее.

Процесс развития креативности невозможен без формирования определенных показателей креативности как универсальной способности личности к творчеству. Поэтому один из компонентов включает параметры креативности, куда входят воображение, фантазия, интеллектуальная инициатива, творческое самочувствие и когнитивные составляющие (беглость, гибкость, оригинальность, дивергентность, конвергентность мышления), подробное рассмотрение которых было предпринято нами в предыдущем параграфе. Кроме необходимых общих показателей креативности, творческий человек обладает только ему присущими индивидуальными качествами, которые зависят от многих факторов (природные задатки, возрастные особенности и др.). Индивидуальные свойства и составляют то единичное и особенное, что определяет психологические характеристики творческой личности и условия их формирования и также необходимо для процесса развития креативности. В нашей схеме это компонент “личностные свойства творческих индивидуальностей”. Кроме того, среда, социальное окружение оказывают существенное воздействие на формирование креативности, поэтому и данный компонент, и компонент “возрастные особенности” включены в схему.

Поскольку всякая способность человека формируется, реализуется и проявляется в деятельности, то и креативность как общая универсальная способность личности к творчеству реализуется в процессе творческой деятельности в виде определенного результата, продукта творчества (материального или духовного). Поэтому целесообразным было включение в структурно-логическую схему развития креативности компонента, отражающего практическую реализацию креативности в творческой деятельности личности (см. схему 2).

Таким образом, компоненты развития креативности объединяют творческую личность со сферой общего и единично-

го, механизм творчества как проявление субъективного, индивидуально окрашенного стиля деятельности личности, средовой и возрастной компоненты. Частично содержание и механизмы взаимодействия компонентов, отраженных в схеме, уже изложены выше. Далее рассмотрим специфику процесса и продуктов творческой деятельности личности.

1.3. Характеристика процесса и продуктов творческой деятельности человека

Рассматривая креативность как совокупность мыслительных и личностных качеств, способствующих проявлению и становлению творчества, педагогически целесообразной видится нам попытка проанализировать специфику реализации креативности личности в творческой деятельности в широком смысле, т.е. необходимо обратить внимание на процесс и результаты творческих проявлений человека с тем, чтобы разработать механизм использования конкретных средств и методов формирования креативности.

Креативность как общая универсальная способность личности к творчеству проявляется и реализуется в процессе деятельности, носящей творческий характер, результатом которой является готовый продукт (материальный или духовный). Поскольку каждый вид деятельности предусматривает наличие цели, средств ее достижения, создание конкретного социально значимого продукта, то творчество можно привнести в любой вид деятельности, а значит, творческий характер может проявляться в любом ее виде. Процесс создания творческого продукта (результативность творчества), динамика, этапы, стадии творческой деятельности, приводящей к творческому результату, в науке изучены достаточно полно, поэтому можно говорить о существовании технологической цепочки, технологической модели творчества, которая характеризуется процессуальностью и результативностью [36; 71; 170; 214].

Понятие “технология творчества” следует понимать не в смысле полной регламентации творческой деятельности, а как констатацию наличия общего психологического механизма творчества, который существует объективно, вне зави-

симости от воли и желания личности и проявляется в любом виде деятельности. Под термином “технология творчества” понимаются “те небольшие возможности, которыми овладели люди на пути к отысканию нового. Это лишь несколько страниц Книги Знаний, над постижением которых человечество бьется много тысячелетий. Эти страницы уже открыты, изучены нашими предшественниками, и мы должны также освоить их содержание” [143, с.12]. Познание законов творческой деятельности неизбежно процесс творческий, отражающий богатство и разнообразие личности каждого субъекта деятельности. Поэтому термин “технология творчества”, на наш взгляд целесообразен с точки зрения существования общего психологического механизма, присущего любому виду творческой деятельности и имеет право на самостоятельную жизнь в науке.

Справедливости ради следует отметить, что в русскоязычных исследованиях в настоящее время можно встретить употребление терминов “креативный процесс” и “креативный продукт” как синонимичных творческому процессу и творческому продукту, что является прямым следствием не совсем корректного перевода и употребления иностранных терминов, а в некоторых случаях – погоней за модой на красивые иноязычные слова [27; 203]. Термин “креативный процесс” может употребляться, на наш взгляд, только при характеристике поэтапного развития креативности как личностного свойства, т.е. как обозначение определенной последовательности действий в формировании самой способности к творчеству, что отлично от творческого процесса, характеризующего творческую деятельность личности, а не ее способности. Термин “креативный продукт” может применяться только в смысле уровня развития креативности личности в определенный момент времени, поэтому его употребление как выражение результата творческой деятельности человека не имеет смысла, поскольку способность к творчеству неодушевленных предметов или явлений наукой еще не доказана.

Сегодня все более очевидной становится тождественность процессуальных характеристик, присущих различным видам творческой деятельности, поэтому целесообразно говорить

об общей теории творческого процесса, доказывающей наличие одинаковых компонентов, стадий и этапов для различных видов творчества, в которых проявляется креативность личности. Исходя из этого в представленную нами структурно-логическую схему развития креативности был введен компонент “творческая деятельность”, охватывающий процесс творчества, продукт творчества и методы формирования творческой активности (см. схему 2). Рассмотрим их содержание более подробно.

Творческий процесс в широком смысле – это создание новых общественно значимых ценностей (продуктов и идей) в материальной и духовной сфере. Этот процесс состоит из нескольких этапов, звеньев, стадий, которые в определенное время сменяют друг друга. Количество и сущность этапов творческого процесса у различных авторов не совпадают, хотя и делаются попытки найти общие компоненты творческого процесса, проявляющиеся во всех сферах деятельности.

Одни исследователи полагают, что творческий процесс имеет свою специфику в разных сферах деятельности [233; 243]. Другие указывают на наличие общих требований к процессу творческого мышления и включают в творческий процесс вне зависимости от проблемы, на которую он направлен, следующее: изменение структуры внешней информации и внутренних представлений с помощью аналогий; переформулирование проблемы; применение существующих знаний, воспоминаний и образов для создания нового; использование невербальной модели мышления; внутреннее напряжение, возникающее между традиционным и новым, различные пути решения проблемы [244].

Изучая творческий процесс, исследователи пытаются найти ответы на вопросы о характере его протекания, временных рамках и этапах, роли инсайта и интуиции в творческой деятельности, об уровнях проявления творчества у разных людей, о специфике взаимодействия сознания и бессознательного в процессе творчества. Проанализируем некоторые концепции, дающие ключ к пониманию этих проблем.

Так, А.Кестлер выделяет две стадии творческого процесса. Первая – инкубация, поиск и созревание идеи – осуществляется без участия сознания. Вторая стадия представляет собой

бисоциативный акт (инсайт), т.е. процесс интуитивных суждений, появившихся в сознании из бессознательной сферы. Т.Рибо предложил трехэтапную схему процесса изобретения, где первый этап – общая подготовка (бессознательная работа) достаточно продолжительная; второй этап – возникновение изобретения или открытия (вдохновение); третий – построение и развитие теории изобретения, ее практическая проверка.

П.К.Энгельмейер разделил процесс технического творчества на три стадии: интуиции и желания, происхождения замысла, где осуществляется интуитивный проблеск идеи и уяснение ее изобретателем; знания и рассуждения, где осуществляется выработка схемы или плана будущего изобретения; умения и конструктивного выполнения изобретения – это ремесленная стадия, где происходит практическая проверка изобретения. Интересна позиция А.Н.Лука. Им выделены следующие этапы творческого процесса: 1) накопление знаний и навыков; 2) концентрация усилий и поиск дополнительной информации; 3) инкубация, уход от проблемы, переключение на другие занятия; 4) озарение, или инсайт; 5) верификация, или проверка [106].

П.М.Якобсон предложил свою схему технического творчества, состоящую из семи этапов: интеллектуально-техническая готовность, выявление потребности, зарождение идеи, поиск решений, нахождение принципа изобретения, превращение принципа в схему, техническое оформление изобретения [226].

Художественное творчество подчинено своим законам развертывания. В наиболее общем виде процесс художественного творчества можно разделить на три этапа: 1) возникновение замысла; 2) нахождение плана реализации этого замысла; 3) воплощение плана в конкретную художественную форму. Причем каждый из этапов представляет собой целостный компонент, где нет жесткой регламентации действий и их последовательности, где наблюдается взаимопроникновение этапов.

В педагогике основные звенья творческого процесса детально описаны В.С.Шубинским, согласно его мнению творческий процесс состоит из трех этапов. Первый этап – подго-

товительный – включает столкновение с новым, творческую неопределенность, характеризующуюся скрытой бессознательной работой и “муками творчества”, возникновение творческой ситуации. Второй этап – эвристический – включает звено эврики как осознание стратегии решения проблемы и развитие решения. III этап – завершающий – включает звено критики, подтверждения и воплощения результатов в разных формах творчества.

Достаточно полную характеристику этапов творческого процесса дал, на наш взгляд, Я.А.Пономарев, описывая четыре фазы творчества. Первая фаза (сознательная работа), подготовка, – особое деятельное состояние, являющееся предпосылкой интуитивного проблеска идеи. Вторая фаза (бессознательная работа), созревание, – работа над проблемой, инкубация направляющей идеи. Третья фаза (переход бессознательного в сознание), вдохновение, – возникновение идеи изобретения или открытия в сфере сознания в виде гипотезы. Четвертая фаза (сознательная работа) – развитие идеи, ее окончательное оформление и проверка [168]. Исследователь выдвигает в качестве критерия фаз творчества смену уровня доминирования в многоуровневом механизме творчества. Творческий процесс представляет собой синтез рационального и эмоционального, сознательного и бессознательного, закономерного и случайного. Рациональные начала связаны с памятью, логическим контролем, а эмоциональные – с эмоциями поиска (исследовательской и эстетической).

Значит, творческий процесс включает этапы, в результате смены которых осуществляется последовательное участие сознательных и бессознательных элементов психики в деятельности по созданию социально ценного и лично значимого творческого продукта. Общая характеристика каждого из этих этапов идентична для любого вида творческой деятельности независимо от личностных особенностей индивида.

Заслуживает внимания и трактовка творческого процесса, предложенная Л.Б.Ермолаевой-Томиной, где критерием выделения разных уровней протекания творчества является сознание как регулятор психических процессов. Исследователь указывает, что творчество как процесс происходит на четырех уровнях: бессознательном, подсознания, сознания и

сверхсознания. Каждый из этих уровней характеризуется спецификой механизмов протекания и получаемых продуктов творчества, где «высшим уровнем развития творчества является взаимодействие между ними, когда “креативное поле” захватывает все участки мозга в момент возникновения» [53, с.46].

Творческий процесс, как указывает исследователь, характеризуется также тремя наиболее общими фазами: пусковой (побудительной и подготовительной), поисковой и исполнительской, которые имеют свою специфику возникновения, процесс, продукт и показатели творчества. Первая фаза отличается наличием интеллектуальной инициативы, умения самостоятельно видеть и ставить проблемы, ее результатом является рождение идеи или замысла. Вторая фаза, по мнению исследователя, начинается с непреодолимого желания воплотить задуманное, протекает в поиске средств его воплощения и заканчивается принятием решения относительно конкретных способов воплощения. На третьей фазе осуществляются реализация задуманного, контроль промежуточных результатов, коррекция способов выполнения и критическая оценка продукта деятельности [53, с.49]. Автор описывает структуру каждой фазы и каждого уровня творческого процесса применительно к художественному творчеству.

Таким образом, проанализировав структуру творческого процесса, можно отметить наличие в нем осознаваемых и неосознаваемых процессов деятельности мозга. Осознаваемые процессы связаны с мышлением, работой ума, интеллекта, которая строится на формально-логическом поиске решения. Неосознаваемые процессы связаны с озарением, инсайтом, интуицией в ходе работы бессознательного, подсознания и сверхсознания. Выделяя признаки творческого процесса, исследователи подчеркивали наличие в нем этапов спонтанных, не контролируемых волей и разумом. С ведущей ролью бессознательного, доминированием его над сознанием в процессе творчества связан так называемый эффект “бессилия воли” при вдохновении, когда в момент творчества сознание становится пассивным и выполняет функцию экрана, на котором отражается бессознательное.

Анализ творческого процесса не может дать полной картины появления новых идей, поэтому необходимо рассмотреть происхождение и специфику творческих продуктов. Творческий продукт рассматривается как результат творческой деятельности личности и характеризуется с точки зрения качества, количества и социальной значимости. В качестве творческого продукта могут выступать как результаты работы ума (мысли, идеи, логические построения и др.), так и результаты практической деятельности личности, воплощенные в материальных построениях (произведения искусства, культуры и др.).

Диапазон понимания творческого продукта широк: это и технические инновации, и новые идеи, и новые стили в искусстве, и новые парадигмы в науке и т.д. Каждый вид творчества имеет свой определенный продукт. По мнению Л.Б.Ермолаевой-Томиной, “все виды продуктов можно подразделить в соответствии с основной направленностью мыслительного творческого поиска: на познание скрытых закономерностей, нахождение способов лучшей адаптации к среде, создание новых материальных и духовных объектов” [53, с.58–59]. Значит, основными продуктами творческой деятельности являются различные открытия всех уровней, изобретения разного характера, новые произведения материальной сферы и духовной культуры общества.

В исследованиях определяются основные характеристики творческого продукта, такие как новизна, адекватность и нестандартность. Как отмечают Б.Хеннеси и Т.Амабиле, указание в современных исследованиях творчества на наличие продукта рассматривается как наиболее полезное. Во многих исследованиях продуктом творчества считается результат выполнения тестов на креативность, либо экспертная оценка таких результатов. Поэтому авторы предлагают парадоксальное определение: “Продукт или идея являются творческими в той мере, в которой эксперты признают их творческими” [238, с.13–14]. Очевидно, наличие продукта как результата творческого процесса является практически общепринятым. Более того, исследователи предпочитают судить о существовании творческого процесса именно по наличию продукта, поэтому актуальным является вопрос об изучении критериев оценки продуктов творчества.

Исследователи определяют следующие критерии оценки творческого продукта: экономность, продукт должен производить сильное впечатление, вызывать существенные изменения в человеческом опыте, содержать необычные сенсорные образы и трансформации, являться ценным и используемым социумом.

Отмечается, что редкие ответы и оригинальные ответы по тестам креативности не всегда совпадают. “Происходит необоснованное смещение смысла понятий: способность к творчеству отождествляется с нестандартностью, нестандартность – с оригинальностью, а последняя – с редкими ответами в данной группе испытуемых. Нестандартность – понятие более широкое, чем оригинальность. К проявлениям креативности (если пользоваться критерием нестандартности) можно отнести любую девиацию: от акцентуаций до проявления аутичного мышления” [48, с.197].

Рассматривается еще один критерий оценки продуктов творчества – осмысленность, который позволяет разграничить продуктивные творческие и непродуктивные проявления креативности личности. Продукты творческой деятельности (идеи, гипотезы, поведенческие акты) делятся по критерию качественной определенности на стереотипные, творческие и девиантные. Развивая креативность личности, необходимо заботиться и о формировании ее нравственных качеств, поскольку продукты творческой деятельности человека должны соответствовать прежде всего критерию социальной значимости и общественной ценности.

В области научного творчества предлагаются свои критерии творческого продукта (творческого решения проблем), среди них сензитивность к проблемам в существующих знаниях, преодоление дисциплинарных границ, неожиданность и соответствие поставленной задаче, синтезирование пограничных областей знаний. В современных исследованиях художественного творчества выделяются три основных критерия оценки проявления творчества в искусстве: отражение в конкретном произведении искусства всеобщего с позиции нового индивидуального видения окружающего мира; передача мыслей и отношений к реальности в неожиданной и точной форме; наличие компонентов, отражающих духовные потребности человека в познании сущностных явлений, в гармонии с прекрасным, в сотворчестве.

Оценивать продукты научного, художественного (литературного, музыкального и т.д.), технического и других видов творчества необходимо только в контексте критериев существующих в данной культуре в данное время. Взвешенно следует подходить и к выбору экспертов, оценивающих продукты творчества, поскольку, как известно, сколько людей – столько и мнений. В некоторых зарубежных исследованиях указывается, что креативность сама является продуктом, поэтому предлагается измерять национальный индекс креативности, который будет состоять из музыкальных, литературных и художественных творений, технологических инноваций, научных открытий.

Итак, логика развития представлений о природе творческого продукта ведет к необходимости разработать критерии оценки продуктов творческой деятельности личности в различных сферах. Эти критерии позволят определить качественную сторону продуктов и развести стереотипные, творческие и девиантные результаты деятельности личности. В различных видах творчества существуют свои критерии оценки продуктов деятельности, но такая оценка должна производиться только в контексте существующих культурных канон в обществе в данное время, а наиболее общими критериями оценки творческого продукта являются оригинальность, новизна, нестандартность, социальная значимость.

Творческий продукт и процесс, приводящий к его получению, неразрывно связаны, поэтому дальнейшее продвижение в понимании креативности возможно в результате объединения этих двух аспектов рассмотрения, что представляет особую ценность для педагогики творчества с точки зрения разработки средств и методов формирования креативности, организации продуктивной художественно-творческой деятельности, в процессе которой может быть получен творческий результат в конкретных видах искусства и осуществляется направленное развитие креативности личности.

* * *

Таким образом, анализ психологической и педагогической литературы показал, что сегодня в науке существуют разные подходы к изучению феномена креативности, формулировке его сущности. Это и прагматический подход, и психодина-

мический, и психометрический, и монодисциплинарный, и междисциплинарный, и интегративный, а также подход, основанный на мистификации креативности. Наиболее продуктивным считается интегративный подход, в рамках которого разработана в начале 90-х гг. XX ст. инвестиционная теория креативности, базирующаяся на межпредметном, интегративном решении проблемы креативности в русле синергетической модели научного исследования.

Сущность креативности составляют *мыслительные качества* (дивергентное мышление; беглость, гибкость, оригинальность мышления; широта категоризации; чувствительность к проблеме; умение абстрагироваться, синтезировать, перегруппировывать идеи) и *личностные свойства* (воображение, фантазия, творческое самочувствие, направленность, воля), которые способствуют *проявлению и становлению творчества* как субъективного индивидуально окрашенного стиля деятельности личности. Креативность трактуется как общая универсальная способность личности к творчеству, необходимая в любой сфере деятельности.

Развитие креативности осуществляется в процессе контакта со средой обитания человека (в широком смысле), когда направленная активность личности носит творческий, преобразовательный характер. Основой для формирования креативности личности служат нейрофизиологические задатки, связанные с особенностями протекания высших психических функций и высшей нервной деятельности, а также со спецификой нейрогуморальной системы, эмоциональной сферы, волевой саморегуляции.

Существенное влияние на формирование креативности оказывают социальная среда и окружение, которые проявляют, актуализируют, развивают способность человека к творчеству или, наоборот, блокируют и сводят на нет весь процесс развития креативности. Поэтому актуальная педагогическая задача состоит в том, чтобы включать ребенка в разнообразные виды деятельности, развивая тем самым его творческие способности и формируя автоматизированный творческий навык, который первоначально может проявляться только в тех видах деятельности, к которым имеются склонности. Этим самым создаются условия для развития креативности как универсальной способности к творчеству.

Развитие креативности необходимо начинать с формирования потребности в творчестве, которое рассматривается как качественная характеристика различных видов деятельности человека, означающая новизну, оригинальность, нестандартность процесса и результатов.

Рассматривая особенности протекания творческого процесса, можно отметить, что он является специфическим для разных областей знаний и в то же время выделяются его общие характеристики. Творческому процессу свойственны определенная длительность протекания и деление на этапы, уровни, фазы; процесс творчества присущ любому виду деятельности человека, а уровни его протекания зависят от интеллектуальных и личностных качеств, средовых характеристик и т.д.; в творческом процессе объективно присутствуют сознательные и бессознательные составляющие психики человека.

Продукт (результат) творчества характеризуется с точки зрения качества, количества и социальной значимости, поэтому критерии оценки результата творческой деятельности должны соотноситься с культурным контекстом данной эпохи, иметь гуманистическую направленность и отражать прогрессивные взгляды их создателей. В качестве творческого продукта рассматриваются новые идеи, изобретения, материальное воплощение замысла создателей, а также сформированные гуманистические черты личности, в том числе и креативность как личностное свойство.

Структура креативности определяется очень неоднозначно и в разных исследованиях приобретает различные смысловые и содержательные детерминанты. Наша *структура креативности* как общей универсальной способности личности к творчеству включает такие *параметры*, как воображение разных видов, фантазия, качественные характеристики мыслительного процесса (беглость, гибкость, оригинальность, широта категоризации, дивергентность, конвергентность), интеллектуальная инициатива, творческое самочувствие, а также *поведенческие формы ее проявления* (склонность к риску, интерес к новому, любознательность, интуитивность и др.) у личности. Эта структура базируется на личностно-деятельностном походе и отражает различные аспекты формирования творческой личности.

Среди множества характеристик творческих личностей особое значение имеют те, которые подчеркивают индивидуальность и неповторимость человека, его богатый внутренний мир и нацеленность на преобразовательную активность. Эти качества базируются на потребности совершенствовать окружающую действительность и свой внутренний мир, потребности в созидательной деятельности для других, самостоятельности в поиске, постановке и решении проблем, нестандартности мышления, внутренней свободе, ясности жизненной позиции и гуманном отношении к людям. Их необходимо развивать в процессе жизнедеятельности индивида и в ходе направленных воздействий с целью формирования креативности.

Характерными особенностями творческой личности являются ее стремление преодолевать стереотипы, навязанные извне, и желание создать свой внутренний творческий стереотип, выступающий показателем креативности личности. Творческая личность с высоким уровнем креативности владеет творческим стилем деятельности, в основе которого лежит выработанная и систематизированная последовательность действий, направленная на развитие способности видеть своеобразие и новизну в любом объекте и создавать оригинальные продукты или результаты. Именно автоматическое включение творческого навыка способствует формированию креативности личности. Поэтому, предприняв попытку систематизировать знания о механизме креативности и учитывая многоаспектность исследований, мы представили процесс развития креативности личности в виде структурно-логической схемы, дающей возможность изучить это личностное свойство и облегчающей разработку средств, методов, условий и путей формирования креативности личности в дальнейшем.

Глава 2

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СФЕРА КАК ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Понятие “социокультурная сфера”, его связь с другими родственными категориями

Изучая различные аспекты проблемы развития креативности личности, мы неизбежно приходим к необходимости рассмотрения возможной области применения, или реализации этого личностного свойства. В этом смысле социокультурная сфера выступает неограниченным пространством индивидуальной самореализации личности и предстает как объективно существующее поле для формирования креативности и реализации творческого потенциала человека. Рассмотрим трактовки представленных выше терминов, в частности *социокультурная сфера, социокультурная деятельность, социализация, инкультурация* и др.

На протяжении длительного времени в научно-теоретическом знании развиваются три традиционных направления познания: а) дихотомическое разделение реальности, где социум и культура рассматриваются как равнообъемные самостоятельные сферы бытия человека; б) признание единства и взаимозависимости социального и культурного, когда социальное рассматривается в культурном и культурное в социальном; в) детерминантная зависимость культуры и общества, где либо культура определяет социальное развитие, либо наоборот. В русле этих направлений исследователи по-разному интерпретируют взаимодействие социального и культурного.

Понятие социального, по мнению В.Ж.Келле, сопоставимо по уровню общности с категорией культуры. Культура мыслится им и как ступень развития человека – социального существа, и как созидающая реальность, формирующая его мир. Социальное предполагает связи и отношения между людьми, возникающие в процессе их совместной деятельности, а также включает социальные институты, закрепляющие эти отношения. Социокультурное измерение современного

общества отвечает признанию его специфической синкретичности, где социальное и культурное тесно слиты, но не тождественны и не идентичны друг другу.

Многомерность современного социума соответствует, согласно концепции истинной реальности П.А.Сорокина, интегральному социокультурному строю, основанному на синтезе трех реальностей бытия: эмпирически-чувственной, рационально-разумной, сверхрационально-сверхчувственной. Сложные информационно-коммуникативные взаимодействия составляют единство социокультурного пространства, где истинной реальностью-ценностью выступает “неопределенное многообразие”. В дуальности социального и культурного наиболее точно отражается сущность современной организации жизнедеятельности человека.

Понимание социокультурного пространства как сферы бытия человека на позициях синергетической парадигмы сводится к признанию того, что социальное и культурное выступают реальностями, находящимися в сложных взаимодействиях, разграничение и вычленение которых в ряде случаев просто невозможно [12; 188]. Общественная жизнь при социокультурном подходе предстает в виде целостного процесса социального творчества с помощью культуры. Создание мира культуры, обладающего собственным существованием, находится в противоречии с его творцом, отчужденным и отстраненным от него человеком. Бесконечные изменения, рождение нового в культуре требуют своего признания как некой формы и стандарта.

С одной стороны, субъект является создателем культурных образцов – объектов любой природы (технологий, способов, символов, ценностей), которые служат сохранению и изменению культуры. Он также выстраивает систему взаимоотношений с миром, направленную на достижение согласованности со средой. С другой стороны, культура как сфера бытия человека обладает возможностью оказывать влияние на сущность человека, что очень важно для изучения объекта нашего исследования, поскольку процесс формирования личности предполагает обязательное овладение культурой, которая открывает для человека социальную среду.

Значит, современная трактовка явлений социума и культуры сводится к понятию целостности, которая предполагает не

просто полноту культуры, основанную на определенной иерархичности ее структурных элементов и подчиняющуюся строгим принципам их взаимодействия. Целостность – это “обязательная нелинейность” творческого начала социокультурного процесса, задаваемая относительной автономностью культуры как системы, которая возникает в результате сложного соотношения детерминизма и индетерминизма. Понимание динамики культуры как сложной самоорганизующейся системы, сущности социокультурных явлений с позиции синкретичности, процессуальности и целостности атрибутивных характеристик социального и культурного наиболее убедительно, по мнению современных исследователей, в контексте синергетического подхода.

Рассматривая культуру как явление многофункциональное и многофакторное, можно выделить сущностно-содержательный и институциональный уровни осмысления. Институциональный уровень культуры позволяет рассматривать ее как совокупность различных социальных институтов, форм организации жизни и деятельности людей – церкви, науки, искусства, идеологии, морали, права, семьи, школы, государства, партий, общественных организаций. Институтация – это устройство, а социальные институты – это устойчивые организационные структуры, которые возникают для обеспечения наиболее важных потребностей существования социума и человека и сохраняют устойчивость даже при весьма значительных внешних изменениях.

Социальные институты выполняют функции воспроизводства образа жизни людей, обеспечивают социальный контроль, способствуют превращению возможностей развития в действительность. Они способствуют также стабилизации общественной жизни, обеспечивая преемственность культурного развития. Как справедливо отмечают Т.Г.Киселева и Ю.Д. Красильников, “социально-культурные институты – это учреждения и организации, с помощью которых осуществляются накопление и трансляция культурного опыта, освоение культурных форм общественной жизни, приобретение огромного объема культурологических знаний... Социально-культурный институт регулирует социальную деятельность, придает совместным действиям людей содержательность и социальную значимость” [74, с.50].

При рассмотрении сущностно-содержательного уровня культуры обращает на себя внимание тот факт, что сущность культуры начинает проявляться там, где кончается природа и начинается человек, причем не как биологическая особь, а как существо мыслящее, обладающее нравственностью и эстетическим чувством. Отсюда следует, что первостепенным “полем” культуры, объектами ее “возделывания” являются человечество как единый биологический вид и личность как структурная единица. Еще Н.А.Бердяев подчеркивал, что личность – это ценность, стоящая выше государства, нации, человеческого рода, природы, и именно она обеспечивает духовное начало культуры.

Значит, сущность культуры проявляется в том, что она выступает пространством индивидуальной творческой самореализации личности. Самореализационный творческий потенциал культуры связан с ее игровой природой и ярко выраженной проблемностью [46; 77; 222]. Рассматривая широкую историческую ретроспективу, видим, что культура представляет собой трансляцию из поколения в поколение различных форм проблемности человеческого бытия, которые опредмечены в вещах и способах взаимоотношений и познаются человеком в процессе его встречной активности. По мнению Н.И.Крюковского, “являясь продуктом человеческой деятельности и отражая в себе его специфическую структуру, культура сама воздействует на человека, в этот раз уже как на индивидуум, и формирует его, в определенном смысле, по своему образу и подобию” [91, с.24].

Проблемный характер культуры становится движущей силой психического развития ребенка, который в соответствии со своей субъективной познавательной способностью осваивает человеческий опыт в процессе его интериоризации. Собственной активностью человек привносит в культурные феномены незавершенность, придает оригинальность содержанию социокультурного опыта, самим предметам культуры, их социально закрепленным образам, общественно заданным схемам действий с этими предметами, нормативным моделям построения человеческих отношений.

Эта характеристика (проблемность) культуры вытекает из ее сущностной социальной функции – быть формой накопления и трансляции как устоявшихся, апробированных норм

человеческого бытия, так и вариативных, избыточных с точки зрения насущных жизненных проблем (нереализованные замыслы, проекты и т.д.). Творческий потенциал человечества воплощается не только в застывших продуктах его деятельности (предметах, идеях, ценностях), но и в процессах их создания, начиная с момента переживания проблемной ситуации.

Вступая в мир, ребенок попадает в атмосферу творчества, которая пробуждает соответствующие личностные реакции, в том числе стимулирует ориентировочно-исследовательскую, творческую, проектную деятельность. Он вынужден подвергать анализу и синтезу феномены культуры, реально и идеально экспериментировать с ними, отрабатывать возможные способы преобразования ситуаций. Постепенно ребенок учится решать конкретные задачи, которые стоят перед ним, видеть новые проблемы и инициативно выдвигать новые цели и способы их решения, поскольку «культуру создает человечество, а культура, в свою очередь, создает отдельного человека, что и составляет, между тем, сущность процесса воспитания. Воспитываясь, человек как бы вращается в готовую раковину культуры, чтобы позже сделать в нее и свой личный, большой или малый, вклад. Культура – это как бы социальное наследие человека, специфический набор его социальных генов» [91, с.24].

Таким образом, культура выступает и как совокупность общественно эталонизированных знаний, умений и навыков, и как открытая многомерная система предметно-творческих задач. При этом рассогласование цели и результата культурной деятельности может осознанно фиксироваться как проблема, требующая разрешения, а может и уходить своими корнями в сферу коллективного бессознательного. Но в любом случае она (проблема) объективируется внутри культуры и исторически транслируется от поколения к поколению. В этом смысле развитие психики ребенка внешне проявляется как «погружение в исторически развивающееся проблемное поле культуры» [93, с.66]. Поэтому процесс инкультурации и сопутствующий ему процесс психического развития представляют собой творческое освоение мира культуры и одновременно создание внутреннего мира человека.

Инкультурация – это процесс приобщения индивида к культуре, усвоения им существующих норм, привычек и стереотипов поведения, приобретение им культурной компетенции. Этот термин введен Херсковицем в 1948 г., а примерно в это же время Клакхон ввел аналогичный по смыслу термин “культурализация”, так как существовавший к тому времени термин “социализация” не охватывал процессы усвоения когнитивных аспектов культуры (знаний, верований, ценностей и т.п.). До недавнего времени понятие инкультурации использовалось почти исключительно в американской антропологической традиции. Это понятие подвергалось критике ввиду неопределенности значения и простого дублирования гораздо более широко использовавшегося термина “социализация”. А поскольку американская культурная антропология ставила в центр изучения культуру, а не общество, то и термин “инкультурация” был для нее более органичным.

В современном словоупотреблении инкультурацию понимают как относительно самостоятельный процесс личностного развития индивида, отличный от механизмов и методов социализации аналогично различию между культурным и социальным. Социум – это, прежде всего, совокупность базисных социальных субъектов (социальных групп, организаций, институтов), которые являются универсальными, типичными и устойчивыми общественными образованиями, а также социальных взаимодействий и отношений. Культура же представляет собой совокупность традиций, норм, ценностей, смыслов, идей, знаковых систем, носителем которых является тот или иной социальный субъект. Та же социальная реальность здесь определяется через содержание, которым наполняются социальные формы.

Инкультурация – такой же необходимый процесс личностного развития ребенка, как и социализация, и самореализация. Именно культура для ребенка является решающим условием социально-культурной интеграции. Одновременно культурная деятельность – это средство индивидуальной самореализации и развития креативности. Задача социума – сделать человека общественным, обеспечив его набором необходимых ролей и технологиями их исполнения. Сущность культуры проявляется в формировании духовно целостной

личности, преодолении социально-ролевой ограниченности человека.

Человекотворческий потенциал культурной деятельности неоднократно подчеркивался философами, культурологами, педагогами. Креативность ребенка проявляется именно в контакте с культурой, но не в умении выбирать из готовых альтернатив, а в способности преодолевать диктат выбора, создавать конструктивную альтернативу самому выбору, т.е. в надситуативном действии [162]. Именно надситуативное действие обеспечивает овладение ребенком саморазвивающимися формами духовно-практического опыта человечества в сфере культуры.

Таким образом, культура создает для человека исходную проблемную ситуацию развития, ставя его тем самым перед необходимостью универсального творческого развития и саморазвития. Природа, изъяв из генофонда человека инстинктивные механизмы поведения, передала свои развивающие функции культуре, которая оставляет свои творения открытыми для творческого освоения человеком.

На разных этапах онтогенеза ресурсы социокультурной среды претерпевают существенные преобразования в контексте собственной деятельности человека. Преобразуя ресурсы социокультурной среды, ребенок заново конструирует ее готовые смысловые фрагменты, расширяя границы своего индивидуального опыта – границы той локальной зоны ближайшего развития, которые непосредственно задает взрослый. Тем самым самодетерминация целостного способа деятельной жизни ребенка становится логической доминантой его бытия. Это позволяет интерпретировать психическое развитие ребенка как изначально творческий, креативный процесс [93, с.68]. Однако сегодня интеграционные, самореализационные и творческие возможности социокультурной сферы используются не в полной мере.

Современное понимание социокультурной сферы базируется на существенных переменах в социально-экономическом укладе жизни людей, интегративных процессах в большинстве европейских государств, глобализации социокультурной среды, ускоренной информатизации и коренной модернизации практически всех сторон жизнедеятельности человека. Социокультурная сфера охватывает “разветвленную инфра-

структуру образовательных, воспитательных, информационных, природоохранных, рекреационных и других государственных и общественных институтов” [44, с.81]. По мнению Я.Д. Григорович, социокультурная сфера включает:

- учреждения искусства (театры, филармонии, цирки, кино- и видеостудии, художественные мастерские, творческие союзы);

- учреждения культуры (клубы, Дома и Дворцы культуры, кинотеатры, парки культуры, центры национальных культур, Дома ремесел, Дома и центры народного творчества, центры отдыха молодежи, игротеки, Дома торжеств, концертные учреждения);

- научно-просветительные учреждения (библиотеки, музеи, выставки, историко-мемориальные комплексы, лектории, планетарии, дендрарии, ботанические сады, зоопарки и др.);

- культуроохранные институты (архивы, заповедники, центры экологической культуры, реставрационные мастерские, товарищества охраны памятников и др.);

- ведомственные культурно-просветительные учреждения (Дома офицеров, ветеранов, творческих работников, солдатские и другие клубы и т.д.);

- экскурсионно-туристические учреждения (гостиницы, мотели, кемпинги, туристские базы и др.);

- санаторно-курортные и спортивно-оздоровительные учреждения (санатории, пансионаты, дома отдыха, профилактории, лагеря и базы отдыха, стадионы, спортзалы, спортбазы, пляжи, сауны, бассейны и др.);

- учреждения развлекательно-коммерческого отдыха (мюзик-холлы, дансинги, варьете, казино, дискотеки, рестораны, кафе, бильярдные и другие центры игрового отдыха);

- художественно-образовательные учреждения (музыкальные, художественные, хореографические школы, школы с художественным уклоном, среднеспециальные и высшие учебные заведения культуры и искусств) [44, с.81–82].

К этому перечню мы можем добавить еще одну группу учреждений социокультурной сферы – это информационно-развлекательные учреждения (интернет-кафе, интернет-клубы, интернет-бары и т.д.), появившиеся в последнее время и активно использующие в своей работе новые информационные технологии, а также различные учреждения образова-

ния (детские дошкольные учреждения, школы, колледжи, вузы и др.).

Функционирование учреждений социокультурной сферы направлено на создание условий для самореализации, самоактуализации и саморазвития каждого субъекта, а также на проявление творческого потенциала всех участников социокультурной деятельности. И если в начале 90-х гг. прошлого века в общественной практике наметилась тенденция переосмысления содержания социокультурной деятельности в сторону сужения ее функций до гедонистической и рекреационной, что отразилось и в появившемся тогда понятии “культурно-досуговая деятельность”, то в настоящее время формирование социокультурной сферы идет по другому пути. Отчетливо прослеживается тенденция к многоаспектному и полифункциональному ее развитию, где объединяются возможности различных сфер общественного бытия: образовательной, социальной, культурной, информационно-коммуникативной.

В современных условиях актуализируется проблема содержания, форм и методов культурно-досуговой деятельности, преодолевается барьер традиционных, искусственно зауженных целей и задач, осуществляются расширение диапазона ее воздействия на различные социальные группы и выход за рамки свободного времени. Сегодня реалии таковы, что активизировались интеграционные процессы в различных сферах жизнедеятельности общества, поэтому в силу расширения и обогащения содержания культурно-досуговой деятельности многие учреждения социокультурной сферы справедливо рассматриваются и как учреждения дополнительного образования. Более того, происходит расширение инфраструктуры социокультурной сферы за счет использования организационно-педагогического и воспитательного ресурсов учреждений системы образования (от дошкольного до вузовского уровней). Все эти трансформации, безусловно, требуют теоретического осмысления и научного прогнозирования нового знания, что собственно и наблюдается сейчас в культурологической и педагогической науках.

Интересны в этом смысле работы российских ученых – представителей московской и Санкт-Петербургской школ прикладной культурологии, посвященные разработке новых

социокультурных парадигм, обогащающие социально-педагогические и культурологические знания современной трактовкой социокультурной деятельности, новым видением культурно-досуговой работы с учетом изменившихся условий в глобализирующемся мире, где процессы гуманизации и демократизации общественной жизни являются определяющими, а личностная ценность и общечеловеческие приоритеты – доминирующими. Таковы исследования М.А.Ариарского, А.И.Арнольдова, Н.К.Баклановой, Т.И.Баклановой, Г.М.Бирженюка, Л.Г.Брылевой, Е.В. Великановой, А.Д.Жаркова, А.С.Запесоцкого, Т.Г.Киселевой, Ю.Д.Красильникова, А.П.Маркова, А.В.Мудрик, В.С.Садовской, Ю.А.Стрельцова, В.А.Суртаева, А.А.Сукало, В.Е.Триодина, Б.А.Титова, Н.Н.Ярошенко и др.

Анализируя основные трактовки понятия “социокультурная деятельность”, можно отметить разные подходы к его определению [186; 230]. В широком смысле “социокультурная деятельность предстает как наиболее фундаментальное понятие, отражающее существенные, закономерные связи, отношения реальной действительности и познания, воспроизводящие свойства и отношения бытия и познания во всеобщей и наиболее концентрированной форме”. По сути, как отмечает А.И.Левко, “социально-культурная деятельность – специфически человеческая форма активности, направленная на адаптацию к исторически сложившейся жизнедеятельности или практике и на ее преобразование в соответствии с теми или иными ценностями и нормами” [100, с.141].

Согласно мнению М.А.Ариарского, “социально-культурная деятельность – это обусловленная морально-интеллектуальными мотивами общественно целесообразная деятельность по созданию, освоению, сохранению, распространению и дальнейшему развитию ценностей культуры” [8, с.463].

Расширяя трактовку этого понятия, Я.Д.Григорович отмечает, что “социокультурная деятельность как процесс активного освоения, распространения и образования культурных ценностей в конечном результате ориентирована на формирование культурной среды жизнедеятельности человека, разработку механизмов его социализации, инкультурации и самореализации, создание технологий развития духовных ин-

интересов и потребностей людей с целью реализации сущностных сил и возможностей человека» [44, с.80].

Как педагогическая категория социокультурная деятельность «есть особая разновидность культурной практики, ее проектирование в виде классно-урочной или другой системы организации учебно-воспитательного процесса, досуговой деятельности и социально-педагогической работы в социальных общностях с разной субкультурой, в разных педагогических движениях, проектировании социально-педагогических и других комплексов. Начиная от детских яслей и кончая домами ветеранов, в производственных, учебных, развлекательных организациях, анимационных и рекреационных учреждениях, неформальных группах (от творческих союзов до преступных групп) существуют своя субкультура, свои правила “игры”, которые необходимо освоить для того, чтобы быть принятым в то или иное сообщество» [100, с.144–145].

Согласно мнению Т.Г.Киселевой и Ю.Д.Красильникова, “социально-культурная деятельность характеризуется как самостоятельная подсистема общей системы социализации личности, социального воспитания и образования людей”, где социальное воспитание следует понимать как “педагогически ориентированную и целесообразную систему помощи детям, подросткам, молодежи в период их включения в социальную жизнь” [74, с.12].

При этом социокультурная деятельность как “педагогический феномен обязательно должна подчиняться моральным императивам. Вот почему социокультурную деятельность нельзя ограничивать ни возрастом ее участников, ни местом или временем проведения. Она может проходить как с детьми дошкольного возраста, со школьниками, так и с молодежью, пожилыми людьми или пенсионерами, как на уроке, так и во внеклассное время, как в закрытом помещении, так и на открытом воздухе” [144, с.189].

Значит, существующие трактовки социокультурной деятельности как категории философской и педагогической существенно расширяют ее содержание и практическое применение по сравнению с термином “культурно-просветительная работа”, который предшествовал социокультурной деятельности и принципиально отличался от последней по содержанию, формам и методам.

Культурно-просветительная работа была составной частью идеологической работы и «рассматривала человека или группу людей, а чаще "советский народ" в качестве объекта воспитательных воздействий государства и принадлежащих государству общественных объединений (профсоюза, комсомола, партии) с целью образования, воспитания человека "коммунистического будущего"» [44, с.75]. Объектно-субъектная модель взаимодействия определяла цели, задачи, содержание, формы и методы культурно-просветительной работы. Демократизация общественной жизни, обретение государственной независимости в начале 90-х гг. прошлого столетия обусловили изменение социокультурных парадигм. На смену объектно-субъектному стилю взаимодействия пришел субъектно-субъектный, где в центре внимания находится личностная ценность каждого человека как активного участника культурной и общественной жизни.

Анализируя сущность социокультурной деятельности, мы разделяем точку зрения тех ученых, которые рассматривают термин «социокультурная деятельность» в широком смысле и не сводят его применение только к внеучебной и внутрудювой сферам человека или к досуговой сфере, где основными категориями являются свободное время, добровольный характер, свобода выбора. Здесь, на наш взгляд, идет необоснованное смешение сути двух родственных, но не тождественных понятий: социокультурная деятельность и культурно-досуговая (по разным источникам, социально-досуговая, досуговая) деятельность, где первая категория значительно шире по смыслу, чем вторая.

Рассматривая трактовку понятия «культурно-досуговая деятельность», можно отметить существование различных концепций [96]. Среди них выделяется исследование М.-Ф.Ланфан «Теория досуга. Социология досуга и различных идеологий», где представлен один из наиболее полных списков концепций досуга, включающий более тринадцати позиций. Анализ подавляющего большинства версий и интерпретаций досуга показывает, что систематизация досуговой деятельности отличается размытостью связей с различными формами общественного сознания, где не всегда понятно либо это одна из обязательных сторон всякой деятельности и форма общественного сознания, либо это какое-то автономное образование.

Культурно-досуговая деятельность как категория социальной педагогики и теории социальной работы тесно связана с понятием “свободное время”. Следует отметить, что сегодня вслед за изменяющимися социокультурными приоритетами осуществляется переоценка сущности категории “свободное время”. Анализируя суть смысловых тонкостей и дефиниций по проблеме свободного времени, Е.А.Макарова констатирует следующие варианты употребления этого понятия в науке: как форма жизнедеятельности человека; как сфера саморазвития личности и проявления ее сущности, способностей; как возможность самореализации и самоактуализации для каждого человека; как общественное достояние и явление культуры общества, подотрасль культуры; как относительно самостоятельная часть жизни общества; как сфера социально-культурной деятельности разных социальных групп населения; как социально организованная сфера, структурированная система; как сфера профессиональной деятельности специалистов [108].

Таким образом, культурно-досуговая деятельность как форма свободного, нерегламентированного проявления сущностных сил человека, осуществляющаяся в свободное время, носит развивающий, творческий и самореализационный характер и отличается по смыслу от понятия “социокультурная деятельность” главным образом несколько более узким проблемным полем реализации. Социокультурную деятельность следует понимать как разновидность культурной практики в различных социальных институтах, учреждениях культуры и образования, в разнообразных социальных общностях, где осуществляются социализация, инкультурация и креативная реализация личности. Поэтому применение этих понятий в научном обиходе должно сопровождаться осмысленностью и выборностью, поскольку они не являются синонимами и понятие “социокультурная деятельность” по своей смыслодержательной детерминанте включает понятие “культурно-досуговая деятельность”.

Современная социокультурная ситуация диктует необходимость более тщательного и вдумчивого подхода к определению функций социокультурной деятельности как формы общественной практики, поскольку они (функции) регулируют эффективность процессов создания и освоения куль-

турных ценностей и носят конкретно-исторический характер. В различных источниках описываются разнообразные функции социокультурной деятельности. Традиционно называются развивающая, рекреационно-оздоровительная, культурно-творческая и информационно-просветительная функции. В более поздних работах можно увидеть расширенный их перечень: адаптационная, образовательная, культуроориентирующая, культуросоздающая, культуроохранная, коммуникативная [43]. Безусловно, все эти функции составляют качественную характеристику социокультурной деятельности, что отражает объективные требования времени, но нам бы хотелось подчеркнуть ее педагогическую сущность.

Педагогическая эффективность социокультурной деятельности основывается на гуманистическом, воспитательном потенциале культуры, признании ее средством межличностного, межгруппового, межнационального общения и источником сохранения традиций и развития инновационных процессов в постоянно меняющейся реальности. Педагогическая функция социокультурной деятельности базируется на возможности решения множества развивающих, образовательных и воспитательных задач в ходе освоения человеком социокультурной действительности, в результате творческой активности, направленной на удовлетворение культурных потребностей личности и совершенствование общества.

Социокультурная деятельность человека формирует культуру его жизнедеятельности, что проявляется в создании собственной жизни и социально-культурном творчестве. Центральным звеном здесь оказывается личность со всем многообразием индивидуальных проявлений, осуществляющая различные виды творческой деятельности как проникновение в сущность культуры и развивающая свою креативность. Педагогическая функция социокультурной деятельности проявляется в данном случае как адаптация к существующей социально-культурной практике, как процесс идентификации с ценностями той или иной социальной группы и ее образом жизни. Поэтому и система образования, и система культуры как элементы социокультурной практики, где отражена структура ее ценностей, неизбежно способствуют духовному развитию личности, формированию ее креативности, но при создании определенных организационно-педагогических ус-

ловий и соответствии определенным принципам развертывания.

Значит, социокультурная деятельность представляет собой многофункциональный процесс освоения, сохранения, создания и трансляции общественно-исторической практики, культурных ценностей, норм, идеалов, обрядов, обычаев конкретной социальной общности, где решаются проблемы воспитания, образования, развития личности как субъекта деятельности, реализуется ее творческий потенциал и развивается креативность.

Социально-культурная деятельность регулируется принципами, определяющими ее с философской, социологической, культурологической, психологической, педагогической позиций. Основными принципами оптимизации социокультурной деятельности, подчеркивающими ее педагогическую сущность, являются:

- принцип свободного развития творческих интенций субъектов деятельности в социокультурной сфере, предполагающий максимальное раскрытие творческих возможностей человека как в социальных, так и в духовных процессах взаимодействия;

- принцип гуманизации и ориентации на демократические ценности, мировоззренческий плюрализм, высшие нравственные идеалы человечества, где стимулируется поиск синергетических подходов, конструктивных путей реализации социокультурной активности человека;

- принцип приоритета индивидуально-личностного созидания человека как субъекта социокультурного взаимодействия и творца всех социальных отношений на макро- и микроуровне культуры;

- принцип креативно-культурологического “наполнения” социокультурной деятельности, где процесс решения проблем осуществляется в атмосфере содружества, сотворчества и проявляется в обеспечении творческой целостности социокультурного взаимодействия всех субъектов активности;

- принцип профессиональной ответственности и компетентности организаторов различных видов социокультурной деятельности, где сочетаются адекватные потребностям практики знания, умения и навыки, приобретаемые в учебных заведениях, умноженные на творческие способности специалиста социокультурной сферы.

Итак, социокультурная сфера охватывает всю существующую систему общественной практики данной социальной группы в конкретный исторический период, имеет разветвленную инфраструктуру, где проявляются сущностные силы личности как субъекта социокультурной активности, и включает социализацию, инкультурацию, саморазвитие и реализацию креативности человека. Являясь пространством индивидуальной самореализации, социокультурная сфера через свою институциональную систему оказывает определяющее формирующее воздействие на личность в процессе социокультурной деятельности. В учреждениях социокультурной сферы осуществляется приобщение человека к различным видам социальной и культурной активности, что способствует проявлению творческого потенциала личности, которая не только обогащается достижениями и ценностями культуры в глобальном масштабе, но и самоактуализируется. В этом заключается педагогическая сущность социокультурной деятельности и проявляется проблемный характер реализации креативности личности в социокультурной сфере.

2.2. Социально-культурные аспекты формирования креативности в младшем, среднем и старшем школьном возрасте

Возрастные особенности различных периодов детства изучены в науке достаточно полно и многоаспектно. Работы российских ученых Л.И.Божович, Л.С.Выготского, П.Я.Гальперина, М.В.Ермолаевой, Н.С.Лейтеса, А.Н.Леонтьева, Д.И.Фельдштейна, Д.Б.Эльконина и других освещают проблемы возрастного развития человека, становления его личности, воспитания индивидуальности, развития способностей и дарований в дошкольном и школьном возрасте. В рамках нашего исследования интересны те особенности возрастного развития, которые существенным образом оказывают влияние на формирование креативности в условиях социокультурной среды. Рассмотрим социокультурные аспекты развития креативности в разном школьном возрасте.

Сменяющиеся периоды детства представляют собой этапы жизни человека с присущими только им неповторимыми возможностями, когда осуществляется последовательный ряд

переходов от одной качественной ступени развития к другой. Существенное значение при этом имеют возрастная чувствительность к окружающему влиянию и восприимчивость к направленным воздействиям, когда в период взросления неизменно наступают сензитивные периоды, сопровождающиеся появлением благоприятных условий для развития психики в тех или иных направлениях, но затем эти возможности постепенно ослабевают.

В широком смысле толкует понятие сензитивных периодов возрастного развития А.В.Запорожец, отмечая, что в каждом возрасте ребенок оказывается особо чувствительным к определенному роду воздействиям, в связи с чем у него на данной возрастной ступени при наличии соответствующих условий наиболее интенсивно развиваются определенные психические процессы [126]. Сензитивность возрастных периодов означает, что не только чувствительность детей, но и направленность активности изменяются с возрастом – на одних возрастных этапах наблюдается преимущественное внимание к одним сторонам действительности, на других – к другим. Поэтому все этапы детства в широком смысле этого слова сензитивны [101].

В современной трактовке под сензитивностью возраста понимается присущее определенному периоду оптимальное сочетание условий для развития определенных психических свойств и процессов. Сензитивность (от лат. *sensus* – чувство, ощущение) возраста – это повышенная восприимчивость, чувствительность индивида к различным воздействиям. Различается сензитивность возрастная как присущая всем детям данного возраста восприимчивость к развитию определенных психических качеств и свойств и характерологическая как высокая восприимчивость и эмоциональная чувствительность человека к разнообразным воздействиям. Сензитивные периоды указывают на качественное своеобразие отдельных этапов развития и огромные потенциальные возможности детского возраста.

Объясняя природу сензитивных периодов прежде всего социальными факторами, Л.С.Выготский отмечал, что в сензитивный период определенные условия, известного рода обучение могут оказать свое влияние на развитие, когда соответствующие циклы развития не завершены, а как только

они закончены, эти же условия могут оказаться нейтральными. Незавершенность определенных процессов развития является необходимым условием для того, чтобы данный период мог оказаться сензитивным по отношению к определенным условиям [29].

Для развития креативности сензитивными являются все школьные возрастные периоды, где по-разному проявляются особенности каждого возраста и специфика направленного формирующего воздействия. У младшего школьника очень важно сформировать (закрепить) творческий навык на основе спонтанного и стимулированного творчества разных видов, у подростка необходимо развивать этот творческий навык, т.е. научить ребенка “включать” его с помощью волевых усилий в зависимости от потребностей и интересов, в юношеском возрасте целесообразно формировать творческий стиль во всех видах деятельности на основе выработанной ранее потребности в творчестве, инициативности, активности, нестандартного отношения к жизни.

Как отмечала Л.И.Божович, каждый школьный возраст характеризуется качественно своеобразной структурой своих особенностей, где переход от одного возрастного этапа к другому представляет собой диалектический скачок к новому качеству личности [23]. В детские годы на каждом возрастном этапе возникают своеобразные “временные состояния”, отражающие ту или иную сторону возможностей психического развития.

Так, у младших школьников с расширением социальных контактов, связанных с появлением в качестве нового вида деятельности – учебной, проявляется выраженное стремление к тому, чтобы занять более взрослое положение в жизни и выполнять важную для них деятельность. Это реализуется в стремлении к новому социальному положению – статусу школьника – и к учению как новой социально значимой деятельности. Появление такого стремления подготавливается всем ходом психического развития ребенка и возникает на том уровне, когда ему доступно осознание себя как субъекта в системе человеческих отношений. Все это становится возможным потому, что ребенок начинает осознавать свой новый социальный статус, который определяет поведение и деятельность его, а также отражается на всей системе отно-

шений к действительности, к самому себе и к окружающим людям.

Под воздействием этого нового вида деятельности меняется характер мышления младшего школьника, т.е. развивается способность логически мыслить, совершенствуются основные характеристики внимания (объем, концентрация, устойчивость), восприятия, памяти, развивается интеллект, совершенствуется двигательная активность. Наряду с учебной деятельностью значительное место в жизни младших школьников занимает игровая деятельность. Постоянное соприкосновение детей этого возраста с миром взрослых и психологическая настройка на усвоение и изучение нового приводят к характерному для детей этого возраста наивному игровому отношению к знаниям. Им свойственно не задумываться о каких-либо сложностях и трудностях. Они легко и беззаботно относятся ко всему, что связано с их непосредственными делами. Приобщаясь к сфере познания, они продолжают играть, а усвоение многих понятий в значительной степени внешнее, формальное.

Младший школьный возраст – это период накопления знаний. Важными условиями умственного развития в эти годы являются подражательность многих действий и высказываний, повышенная впечатлительность и внушаемость, направленность умственной активности на повторение, внутреннее принятие. Каждое из этих условий выступает с положительной стороны, что благоприятно для обогащения и развития психики. В этом возрасте дети вбирают и впитывают знания благодаря свежести и остроте восприятия, направленности их умственной активности на повторение, принятие и подражательность.

В младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей, т.е. той, в которой формируются основные психологические новообразования этого периода: теоретическая форма мышления, познавательные интересы, способность управлять своим поведением, чувство ответственности за свои поступки и другие качества ума и характера, отличающие детей этого возраста от детей дошкольного возраста. При этом существенное значение имеет развитие мышления в ходе усвоения научных знаний, поскольку возникающие здесь новообразования составляют суть тех изменений, кото-

рые происходят в сознании и личности детей следующего подросткового возраста. Учебные занятия служат новым источником роста познавательных сил младших школьников, где формирующее влияние оказывает выполнение действий “про себя”, во внутреннем плане. Кроме того, развиваются волевые качества, проявляются особенности саморегуляции. Важно использовать для обогащения психики присущие детям этого возраста яркое воображение и эмоциональность, которые наиболее полно развиваются и проявляются в процессе художественной деятельности.

При недостаточности жизненного опыта и зачаточном состоянии способности анализировать очевидно выступает их особая расположенность к усвоению. Младшие школьники удивительно легко осваивают очень сложные умственные навыки и формы поведения (чтение, счет в уме), что свидетельствует об огромных резервах детской восприимчивости и больших возможностях игрового способа восприятия окружающей действительности. Им свойственна рассудительность, способность к умозаключениям, но у них еще отсутствует рефлексия. Совмещение в умственной деятельности младших школьников формальной отчетливости суждений и одновременно односторонности, а нередко и нереальности, т.е. наличие наивно-игрового отношения к окружающему, склонность к выдумке, – необходимый этап возрастного развития, который позволяет безболезненно приобщаться к жизни взрослых, не замечая трудностей. Самооценка младшего школьника во многом зависит от оценок значимых взрослых – учителей и родителей. Она конкретна, ситуативна и отличается переоценкой достигнутых результатов и возможностей.

Исследователи отмечают наличие противоречия в умственном развитии младших школьников: несоответствие между тем, чему учат детей, и степенью сформированности их интеллектуально-нравственных качеств. Это проявляется в том, что, приходя в школу с определенным жизненным опытом, дети начинают с азов приобщаться к человеческой культуре, осваивая навыки письменной речи, в то время как совершенно свободно они владеют разговорной речью. Несответствие между проявлениями интеллекта младших школьников в коммуникативной и игровой деятельности, с одной

стороны, и в учебной деятельности на занятиях по письму и счету, где они лишь начинают овладевать навыками – с другой, указывает на противоречие между содержанием учебных занятий и реальными возможностями детей. Это противоречие успешно преодолевается в условиях социокультурной сферы в результате приобщения младших школьников к различным видам досуговой деятельности, когда на основе способности к творчеству различных видов формируется навык творческого отношения к действительности.

В этом возрасте большое значение имеет развитие нравственных и эстетических качеств (долг, ответственность, чувство прекрасного, эстетический вкус). Существенное значение в эстетическом и нравственном воспитании младших школьников принадлежит школе, семье, а также учреждениям социокультурной сферы. Эстетически воспитанный человек умеет чувствовать, находить и создавать прекрасное в повседневной жизни и в искусстве, способен оценивать явления окружающей действительности по законам красоты. Это особенно важно воспитывать на ранних возрастных этапах жизни человека, так как эстетические чувства требуют постоянного развития и совершенствования, а естественная для ребенка дошкольного возраста непосредственная реакция на красоту постепенно исчезает без специального тренинга. Высокий уровень развития эстетических качеств детей младшего школьного возраста поможет им в дальнейшем понять и осознать красоту созидательной деятельности, ощутить потребность в творческой активности различных видов, что показывает связь эстетического и нравственного воспитания школьников.

Значит, одна из важнейших педагогических задач данного периода состоит в том, чтобы создать условия для формирования нравственных и эстетических качеств детей в процессе созидательной активности по законам красоты, выработать навык творческой деятельности, который в последующие возрастные периоды проявится в креативности и сформирует творческий стиль поведения и деятельности. Это становится возможным в ходе направленного педагогического воздействия в учреждениях социокультурной сферы, где максимально используются возможности продуктивного развития способностей детей в процессе включения их в разные виды

деятельности на основе создания ситуации успеха. Особенно наглядно проявляется креативность младших школьников в занятиях, связанных с разными видами искусства, в силу сензитивности детей этого возраста к художественному воспитанию и творческому развитию, что показала и наша опытно-экспериментальная работа.

По результатам проведенного нами анкетного опроса детей младшего школьного возраста, занимающихся исполнительскими видами искусства (пение, игра на инструменте, танцы), 53% указали на возможность заниматься любимым видом искусства как на осуществленную мечту в данном коллективе, 47% указали на возможность развивать свои творческие способности, 43% – на возможность выступать на концертной эстраде, т.е. коллектив любительского художественного творчества предоставляет возможности для реализации интересов младших школьников, что делает его притягательным для детей этого возраста. Поэтому создание условий для развития и комфортного пребывания детей в социокультурной среде – одна из насущных педагогических задач, решению которой будут посвящены последующие разделы нашей работы.

Итак, психолого-педагогические особенности развития детей младшего школьного возраста оказывают определяющее влияние на формирование личностных качеств, способностей и возможностей детей, обуславливают дальнейший ход общего развития и являются факторами становления креативности как общей универсальной способности к творчеству в социокультурной среде.

Подростковый возраст характеризуется неравномерностью становления различных систем организма. С физической точки зрения – данный период интенсивного роста, повышенного обмена веществ, резкого усиления деятельности желез внутренней секреции. Это одна из критических стадий в развитии организма, обусловленная разрывом между завершением полового созревания и наступлением гражданской, социальной зрелости, получила в психологии название “подросткового кризиса”.

Среди факторов, влияющих на образование подросткового кризиса, исследователи называют как внешние, так и внутренние. Внешние факторы заключаются в постоянном кон-

троле со стороны взрослых, от которого подросток стремится освободиться, считая себя достаточно взрослым, чтобы принимать решения самостоятельно и действовать по своему усмотрению. Внутренние факторы состоят в привычках и чертах характера, мешающих подростку осуществить задуманное (внутренние запреты, привычка подчиняться взрослым и др.). Причиной большей продолжительности подросткового кризиса является несоответствие быстрого темпа физического и умственного развития образованию таких потребностей, удовлетворение которых невозможно по причине недостаточной социальной зрелости детей этого возраста [23].

Физиологические изменения в подростковом возрасте диктуют перестройку в когнитивной, психологической, волевой, социальной и деятельностной сферах личности. Развитие когнитивных процессов и интеллекта рассматривается педагогами и психологами с точки зрения количественных и качественных изменений. Суть количественных изменений – в новой ступени и уровне развития интеллекта (интеллектуальные задачи решаются легче, быстрее, эффективнее). Качественные изменения определяются структурой мыслительных процессов. В трудах Ж.Пиаже подростковый возраст назван периодом рождения гипотетико-дедуктивного мышления, которое характеризуется склонностью к отвлеченному теоретизированию, созданию абстрактных теорий, усилению философских настроений [163]. На такую же особенность мышления подростков указывают Н.С.Лейтес [101], В.А.Сухомлинский [198] и др.

Развитие интеллекта в подростковом возрасте тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание субъективно нового. Пик интеллектуального развития, по мнению Я.А.Пономарева, достигается уже в 12 лет. Однако его нельзя смешивать с кульминацией творческой продуктивности, которая зависит от багажа знаний, жизненного опыта, целеустремленности и ряда других качеств, которыми еще не обладает подросток. Поэтому формирование творческих способностей и интеллекта не может рассматриваться изолированно от содержания деятельности, которая существенно изменяется с возрастом.

Развитие самостоятельности мышления, активность в постановке исследовательских задач и поиске их решения связаны с психофизиологическим развитием в переходный период и определяют появление особых условий для развития креативности, т.е. подростковый возраст следует считать сензитивным периодом развития творческих качеств личности. В подростковый период происходит глубокое преобразование воображения, которое из субъективного превращается в объективное. Кроме того, по Выготскому, творчество – норма детского развития, особенно характерная для подростков, где внутренняя тяга к воплощению, внутренняя тенденция к продуктивности – отличительная черта переходного возраста.

Творчество как условие продуктивного личностного развития в подростковом возрасте зримо проявляется в процессе художественной деятельности на материале различных видов искусства. Художественное воспитание подростков предполагает формирование потребности в общении с искусством, понимание специфического языка различных видов искусства. При целенаправленном формирующем воздействии подросток способен понять условность поэтического слова, художественного языка песни, танца, сценического действия, живописного полотна, поэтому воспитывать эстетический вкус, приобщать к различным видам искусства, развивать навыки творческой деятельности средствами искусства необходимо в этом возрасте также интенсивно, как и в предыдущие возрастные периоды. Эффективность такого воздействия усиливается в социокультурной сфере в силу самодеятельного, свободного характера общения и деятельности.

Это подтвердилось в ходе нашей опытно-экспериментальной работы, где наибольшую динамику развития креативности в процессе художественной деятельности показали именно подростки. При исследовании уровней проявления креативности на первом этапе экспериментальной работы в ходе констатирующего эксперимента 23% испытуемых показали высокий уровень, 48% – средний и 29% – низкий. В то же время на заключительном этапе формирующего эксперимента 42% подростков показали высокий уровень креативности, 52% – средний и 6% – низкий уровни, т.е. увеличение количества исследуемых по высокому уровню составило 19%, а снижение по низкому уровню – 23%. На втором этапе экспе-

риментальной работы в подростковой возрастной группе 31% испытуемых показали высокий уровень, 58% – средний и 11% – низкий уровни креативности. А на завершающей стадии только 6% подростков продемонстрировали низкий уровень, в то время как 43% – высокий и 51% – средний. Очевидна устойчивая положительная динамика уровневой реализации креативности подростков на различных этапах исследования, что объясняется сензитивностью этого возраста к развитию креативности на материале различных видов искусства, а значит, возникает необходимость включения детей среднего школьного возраста в процесс художественной деятельности в социокультурной среде.

В психологическом плане при повышенной жизнедеятельности и активности подростки отличаются эмоциональной неустойчивостью, импульсивностью, яркой выраженностью эмоциональных реакций, немотивированными колебаниями настроения, скачкообразным и разнонаправленным развитием эмоциональной сферы, расширением интересов. В поведении подростков отмечаются повышенная нервозность, несдержанность, неустойчивость эмоциональных реакций. Особенности эмоциональных реакций переходного возраста коренятся в гормональных и физиологических процессах. Физиологи объясняют подростковую психическую неуравновешенность и характерные для нее резкие смены настроения, переходы от экзальтации к депрессии и наоборот нарастанием в этом возрасте общего возбуждения и ослаблением всех видов торможения.

Индивид в подростковом возрасте, по мнению Д.И.Фельдштейна, выходит на качественно новую социальную позицию, когда формируется его сознательное отношение к себе как к члену социума. В качестве ведущей деятельности в этом возрасте исследователь рассматривает усвоение норм взаимоотношений в общественно полезной деятельности [207]. И не случайно многие исследователи указывают на то, что центральный психический процесс переходного возраста – развитие самосознания, в основе которого лежит открытие подростком своего внутреннего мира [81; 82]. Возникновение нового уровня самосознания порождает стремление к самоутверждению и самовыражению, т.е. проявлению себя в тех качествах, которые он считает наиболее ценными. В основе

механизма развития самосознания лежит рефлексия. Под влиянием растущих требований со стороны окружающих к учению, трудовой деятельности, социальной и бытовой сферам подростки начинают осознавать две системы отношений – со сверстниками и со взрослыми – и по-разному проявляться в них.

В.А.Сухомлинский очень точно подметил основное противоречие внутренней позиции подростка: с одной стороны, стремление к самостоятельности, протест против мелочной опеки и недоверия, с другой – тревога, опасения и боязнь не справиться с новыми задачами, ожидание помощи и поддержки от взрослых. Такое своеобразное положение в обществе (уже не ребенок, но еще не взрослый) порождает многие трудности, с которыми необходимо считаться, работая с детьми этого возраста.

Таким образом, критичность, кризисность, противоречивость, дисгармония, переходный характер развития – все это является сутью подросткового возраста. Кардинальная перестройка всех сфер жизнедеятельности личности в отрочестве позволяет говорить об этом периоде как о сензитивном для развития креативности на материале различных видов искусства. Причем природа этой сензитивности связана главным образом с изменениями в психофизиологии и социальном статусе подростка, что необходимо учитывать при работе с детьми подросткового возраста.

Старшим школьным возрастом завершается переход от детства к взрослости, когда основные процессы биологического созревания в большинстве случаев завершены, поэтому дальнейшее физическое развитие можно рассматривать как принадлежащее к периоду взрослости. Юность является завершающим этапом первичной социализации, а главная социальная задача в этом возрасте – профессиональное самоопределение.

Промежуточность социального статуса юношества определяет и некоторые особенности его психического развития. Социальное и личностное самоопределение старших школьников предполагает развитие интегративных механизмов самосознания, выработку мировоззрения и жизненной позиции, определение своего места в жизни. В это время происходят существенные изменения, характеризующие переход само-

сознания на качественно новый уровень. Меняется характер отношения к себе: в отличие от прежнего двухполюсного (хороший – плохой) появляются дифференцированная самооценка, умение отделять успех или неуспех в конкретной деятельности от общего отношения к себе.

Важнейшее новообразование этого периода – потребность в неформальном, доверительном общении со взрослыми. Старшеклассники испытывают потребность в идеалах, легко проникаются верой в чьи-то особые достоинства, поэтому они склонны увлекаться людьми и доверять им, а отношение старшеклассников к значимым взрослым пристрастное и лично заинтересованное.

Главное психологическое приобретение ранней юности – это открытие своего внутреннего мира. Для старшеклассников внешний физический мир – только одна из возможностей субъективного опыта, средоточием которого являются они сами. Обретая способность погружаться в себя, в свои переживания, старшеклассники открывают целый мир эмоций, красоту природы, звуки музыки, новые краски. Мечты о будущем занимают одно из центральных мест в переживаниях старшеклассников. Формирование чувства взрослости особенно интенсивно проявляется через восприятие себя как человека определенного пола, включая специфические для юношей и девушек потребности, мотивы, ценностные ориентации, отношения к представителям другого пола и соответствующие формы поведения.

По сравнению с учениками средних классов у старшеклассников заметно активизируются теоретическое мышление и самостоятельность в обсуждении различных проблем. Споры друг с другом, дискуссии, участие в школьных диспутах составляют насущные потребности возраста. Наряду с нередким проявлением признаков безразличия к собственным успехам и явной склонностью к безделью части старших школьников, отмечаются возросшая пытливость мысли и новые возможности развития теоретического мышления. У старшеклассников с легкостью возникают неожиданные сопоставления и обобщения, рождаются оригинальные идеи, что объясняется способностью к продуцированию нового и новизной такого рода мыслительной работы. Активность мысли в этом возрасте и своеобразная продуктивность мыш-

ления (легкость возникновения новых идей) проявляются в догадках, предположениях, самостоятельных суждениях.

Ж.Пиаже также указывает на склонность юношеского стиля мышления к отвлеченному теоретизированию, созданию абстрактных теорий, на увлеченность философскими построениями, что неизбежно рождает интеллектуальное экспериментирование, игру в понятия и формулы. Широта интеллектуальных интересов часто сочетается в ранней юности с отсутствием систематичности в познавательной деятельности и методах познания. Многие ребята юношеского возраста склонны преувеличивать уровень своих знаний и умственных возможностей. Появляется немалое число безразличных, скучающих старших школьников, которым учеба кажется прозаичной по сравнению с воображаемой настоящей жизнью.

Умственное развитие старшеклассников заключается не столько в накоплении умений и изменении отдельных свойств интеллекта, сколько в формировании индивидуального стиля умственной деятельности. В познавательных процессах он выступает как стиль мышления, т.е. устойчивая совокупность индивидуальных вариаций в способах восприятия, запоминания и мышления, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления, переработки и использования информации. Стиль мышления старшеклассника зависит от типа его нервной системы, поэтому необходим индивидуальный подход в обучении и воспитании, который стимулирует самостоятельность и творчество старших школьников.

По мнению Н.С.Лейтеса, в этом возрасте привлекают к себе внимание умственные черты, казалось бы, указывающие на тяготение к так называемому “мыслительному” типу, но многие признаки указывают на то, что ранняя юность является благоприятным периодом и для приобщения к искусству [101]. С одной стороны, старшеклассники склонны к оперированию абстрактными понятиями, к рассуждениям, философствованию, с другой – к повышенной эмоциональности, увлеченности чувственным восприятием. В этом смысле эмоциональный заряд и новизна впечатлений, которые несут в себе произведения искусства, соответствуют настрою ожидания, предчувствию чего-то значительного впереди, что характерно для ранней юности.

Склонность к художественному творчеству проявляется в эти годы в самых разных направлениях. Это и писание стихов, песен, рассказов, сценариев, и расположенность к изобразительному искусству, театральному творчеству и т.д. Такие особенности свидетельствуют о том, что данный возраст включает в себе исключительно благоприятные предпосылки для широкого, многостороннего развития и проявления специальных способностей, которые наиболее эффективно развиваются в условиях социокультурной деятельности с ее нерегламентированным, неформальным характером взаимодействия. Осуществляя свободно выбор деятельности, проявляя свои склонности и способности, старшие школьники получают возможность сформировать творческий стиль деятельности, который наиболее полно проявляется в различных видах искусства, и затем творческий навык переносится на другие сферы жизни и деятельности.

По данным нашего исследования, среди старших школьников, занимающихся разными видами искусства, доминирующие профили креативности составили: чувственные (36%), любознательные (24%), усердные (18%). А такие профили, как нуждающиеся в гармонии, любители открытий, критически мыслящие, стратегически мыслящие, аналитически мыслящие, показали примерно по 4–5% участников любительских художественных коллективов. Это говорит о широком диапазоне возможностей и специальных способностей школьников юношеского возраста и индивидуально своеобразной форме проявления творческой активности, где преобладают чуткое отношение к прекрасному в жизни и в искусстве, развитый художественный вкус и творческое воображение.

Юношеский возраст по сравнению с подростковым характеризуется большей дифференцированностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также повышением самоконтроля и саморегуляции. Кроме того, по результатам экспериментальных исследований старшеклассники обнаружили самый высокий по сравнению с другими возрастными уровнями тревожности во всех сферах общения, но особенно резко возрастает тревожность в общении с родителями и теми взрослыми, от которых они в какой-то мере зависят.

В качестве новообразования этого периода возникает самоопределение, которое характеризуется пониманием самого себя, своих возможностей и стремлений, своего места в обществе и своего назначения в жизни. Апеллируя к творческим потенциям старших школьников, необходимо заботиться о повышении их самоуважения и чувства собственного достоинства, а также о формировании положительной самооценки и Я-концепции, о развитии способностей и склонностей. Старшим школьникам свойственна огромная внутренняя работа: поиски перспективы жизненного пути, развитие чувства ответственности и стремление управлять собой, обогащение эмоциональной сферы. Все это создает внутренние условия для развития креативности в этом возрасте.

Итак, к концу периода юности завершаются процессы физического созревания человека, формируется самосознание, решаются задачи профессионального самоопределения. В старшем школьном возрасте формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, общественная активность, нравственные ценности, идеалы, мировоззрение, преодолевается зависимость от взрослых, утверждается самостоятельность личности. Социальная ситуация развития определяется тем, что в этом возрасте вырабатываются личностные качества и свойства, стабилизируются все психические процессы и личность приобретает устойчивый характер. Усваивая знания, умения и навыки, старшие школьники не просто реализуют их на практике, но и приносят свое новое, оригинальное, неповторимое, тем самым творчески совершенствуя и преобразуя жизнь. Поэтому так важно сформировать творческий стиль деятельности и развивать креативность в юности.

Таким образом, психолого-педагогические особенности развития в каждом школьном возрасте, возрастные этапы формирования креативности личности свидетельствуют о том, что необходимо осуществлять целенаправленное педагогическое воздействие на школьников с тем, чтобы способствовать формированию творческого навыка в процессе общения к разным видам деятельности, в результате чего развивается креативность как способность к творческому стилю в любом виде деятельности личности. Формирование личности осуществляется не в условиях приспособления к

требованиям окружающей среды, а в условиях постоянной творческой активности индивида, направленной на перестройку и окружающей среды, и самого себя. Поэтому приобщение школьников к различным видам социокультурной деятельности в учреждениях социокультурной сферы рассматривается как эффективное средство формирования креативности и реализации творческих качеств личности на разных этапах школьного детства по причине сензитивности возраста.

2.3. Социально-педагогическая характеристика художественной деятельности человека

Художественная деятельность представляет собой одну из наиболее доступных и действенных форм эстетического освоения мира, эффективное средство развития интеллектуальных и творческих способностей личности, поскольку в процессе ее осуществления человек получает возможность выразить собственное отношение к увиденному, услышанному, прочитанному в самостоятельно созданных образах танца, живописи, музыки, литературы, в импровизациях, в восприятии и творческой интерпретации художественных произведений. В процессе художественной деятельности проявляется весь диапазон мыслей и чувств человека, выражается нравственно-эстетическое отношение к действительности, осуществляются эстетическое и художественное воспитание личности и развитие творческого потенциала.

Эстетически воспитанный человек составляет непреходящую ценность общества и цель деятельности учреждений социокультурной сферы, поскольку он способен находить, чувствовать, воспринимать и создавать прекрасное в жизни и в искусстве, оценивать красоту явлений и фактов окружающей действительности, применять в своей повседневной жизни чувство прекрасного и развитый художественный вкус для эстетизации собственной среды обитания. Эстетическое воспитание очень важно осуществлять с самого раннего возраста и на протяжении всей жизни, поскольку эстетическое чувство нуждается в постоянном развитии и совершенствовании, так как естественная позитивная реакция ребенка на красоту без специальной тренировки превращается в обыденное чувство

и постепенно утрачивается [32; 38; 97]. Теория и практика эстетического воспитания базируются на общепедагогической теории воспитания, основанной на гуманизме, природосообразности, ненасилии, активности субъекта воспитательного процесса, чему посвящены работы Ю.П.Азарова, Ш.А.Амонашвили, Л.В.Занкова, Я.Корчака, О.В.Лишина, В.А.Сухомлинского, К.Д.Ушинского и др.

Особую значимость приобретает эстетическое воспитание в век современных коммуникаций и информационных технологий, так как высокий уровень развития эстетических чувств и вкусов человека неизбежно способствует формированию потребности в созидательной деятельности по законам красоты и преобразовательной активности в разных сферах жизни. Значит, сущность эстетического воспитания личности проявляется в возможности видеть красоту человеческого общения, в умении создавать и поддерживать красоту быта и окружающей среды, в умении эстетически воспринимать природу, искусство и жизнь, в потребности художественной деятельности и развитии творческих способностей в процессе общения с искусством.

Основой и ядром эстетического воспитания человека является искусство, посредством которого раскрывается творческий потенциал личности, поэтому приобщение к искусству важно не само по себе, а в качестве одного из мощных средств воздействия на становление и развитие личности. Подчеркивая все многообразие влияния искусства, Д.С.Лихачев указывал, что для человека важна не только познавательная сила искусства: “Произведение искусства в акте своего творения рассчитано не только на пассивное восприятие, но и на активное соучастие. В этом коренное отличие искусства, скажем, от науки, которая в своих отдельных дисциплинах может ограничиваться извлечением информации” [103, с.433–434]. В этой связи искусство предстает как одно из наиболее эффективных средств воспитания творческой личности, а также способствует выявлению уникального личностного “Я”, эмоциональному раскрепощению, предоставляет возможность самостоятельной реализации креативности в процессе художественной деятельности.

Выполняя познавательную функцию, развивая стремления и чувства личности, формируя ее взгляды и ценности, искус-

ство создает образную модель человеческой жизнедеятельности, воспроизводит личность во всей ее многогранности и целостности [11; 56; 64; 87; 98; 102]. Становится очевидным существование взаимосвязи креативности как интегративной качественной характеристики личности и искусства во всем многообразии видов и жанров как средства ее развития, что подчеркивают исследователи разных стран. Так, К.Тейлор утверждает, что “художественное воспитание, возможно, более ценно в век науки, чем это обычно признают. В противоположность воспитанию научному, именно художественное воспитание всегда ставило поощрение и развитие креативности как свою центральную или одну из центральных задач” [245, с.12].

Сходные с этими выводы получены в опытно-экспериментальной работе Э.Н.Горюхиной, которая считает, что сочетание научного и художественного мышления лежит в основе творческих способностей старшеклассников. Тот факт, что художественная деятельность ребенка действительно стимулирует развитие определенных интеллектуальных и творческих способностей, отражающихся на успешности научно-технической деятельности, убедительно доказала экспериментальная работа, проведенная Л.А.Пийрсалу в 80-х гг. прошлого века. Суть этой работы в том, что в начальных классах эстонских школ увеличение количества часов на уроки изобразительного искусства при соответствующем сокращении часов на математику стимулировало не только формирование эстетических качеств личности, но и привело к повышению успеваемости по математике и другим точным наукам. В.А.Крутецкий, изучая одаренных в математике детей, обнаружил их предрасположенность к различным видам искусства: чаще к музыке и изобразительному искусству, реже – к литературе [92].

Крупнейшие ученые-физики и математики не случайно считают определенные произведения искусства, имена любимых авторов источником творческого вдохновения, сосредоточенности всех сил интеллекта, ярких эмоциональных впечатлений. Так, А.Эйнштейн отмечал, что ощущение высшего счастья дают ему произведения искусства, в которых он черпает духовное блаженство, как ни в какой другой области. Эти и другие факты подтверждают уникальную роль искус-

ства как средства стимулирования образного мышления, духовного обогащения, эмоциональной разрядки и катализатора потребностей в самых разных видах творчества.

Исследователь и практик эстетического воспитания детей Е.К.Чухман считает, что “наибольшее значение как для художественного развития, так и его влияния на индивидуально-творческое развитие школьников имеет такая структура художественно-творческой деятельности, когда восприятие произведений искусства вызывает потребность эмоционально-художественного осмысления, оценивания, развивает художественное исполнительство и творчество” [219, с.110].

Сила искусства как средства воспитания и художественной деятельности в процессе приобщения к искусству проявляется в возвышении человека над повседневностью, обыденностью, в погружении в особый мир художественных ценностей, что стимулирует мыслительный и творческий процессы личности. Исследователи рассматривают искусство как фактор интеллектуально-творческого развития школьников, а также доказывают, что оригинальное образное мышление, воображение, фантазия, интуиция не только даются в дар человеку от природы, но и могут быть развиты под воздействием творческого потенциала искусства [66; 105; 135; 184]. Необходимость художественного воспитания всех детей подтверждают и современные научные данные о локализации функций левого и правого полушарий мозга и связи одного из них преимущественно с эмоциональной, образной особенностью мышления, а другого – с логически-мыслительной деятельностью [38; 155; 206].

Изучение формирования креативности на материале искусства, проведенное В.Лоунфельдом и К.Бейтеллом, а на материале точных наук – Дж.Гилфордом, убедительно доказывает уникальную роль искусства и художественной деятельности в развитии креативности личности. На основании полученных результатов исследователи сделали вывод о том, что креативность в искусстве и науке имеет общие признаки. По замечанию В.Лоунфельда, “теперь доказана необходимость художественного опыта для всех детей, особенно тех, в ком не удастся развить креативность на научном материале, ведь творческая способность может быть перенесена с одного материала на другой. Это должно упрочить позицию художественных предметов в системе школьной работы” [239, с.8].

Таким образом, последствия общения человека с искусством можно рассматривать не только как источник побуждения способности воспринимать и создавать прекрасное, но и гораздо шире. Искусство трактуется как средство развития и “специфической”, и “всеобщей” универсальной творческой способности, которая, будучи развитой, реализуется в любой сфере человеческой деятельности и познания: и в науке, и в политике, и в быту, и в непосредственном труде [134; 240].

Все это показывает необходимость и большие перспективы художественного воспитания в развитии творческих качеств личности и убедительно доказывает существование возможности переноса творческой способности с одного вида деятельности на другой. Специфика этого явления изучалась многими выдающимися представителями науки, искусства и культуры. Так, популярный итальянский детский писатель Дж.Родари писал: “Воображение ребенка, побуждаемое к придумыванию новых слов, потом применит тот же метод ко всем другим видам опыта, требующим творческого подхода” [179, с.164]. Способность к переносу знаний и умений в новую ситуацию позволяет акцентировать внимание педагогов на преимущественном развитии наиболее выраженных творческих качеств личности в той или иной деятельности, которая в силу своей притягательности будет более полно развивать и креативность. Решая какую-либо новую проблему, человек способен использовать знания и умения, усвоенные ранее, для поиска нового решения.

Сформулировать исчерпывающее определение того, что такое искусство, достаточно сложно в силу полифункциональности и многофакторности значения самого этого термина. Показательно одно из них, где указывается, что искусство – это «специфический вид объединяющей людей и формирующей сознательного человека духовной деятельности, для которой характерны восприятие, творческое преломление и передача другим людям посредством чувственного “заражения” облика окружающего мира в преимущественно образных формах, в соответствии с чувством красоты» [129, с.162].

В широком и многозначном понятии “искусство” можно выделить наиболее существенные черты и отметить несколько значений. Во-первых, искусством называется высокий

уровень или мастерство выполнения разных видов деятельности человека; во-вторых, искусство – это вид деятельности человека, где проявляется художественное творчество по законам красоты; в-третьих, искусство употребляется как разнообразие видов и жанров художественного освоения действительности. И в этом смысле искусство понимается как часть духовной жизни и форма общественного сознания.

Искусство полифункционально по своей сущности. Оно имеет одновременно социальное, психологическое, нравственное, эстетическое и даже бытовое назначение. Существует множество концепций, теоретических построений, гипотез о природе и специфических функциях искусства, их обусловленности социальными отношениями и человеческими потребностями. Назовем наиболее известные из них.

Э.В.Соколов выделяет две основные функции искусства – преобразовательную (освоение мира) и коммуникативную. Ю.Б.Борев, раскрывая полифункциональную природу искусства, выделяет десять его функций: общественно-преобразующую (искусство как деятельность); компенсаторную (искусство как утешение); познавательно-эвристическую (искусство как знание и просвещение); художественно-концептуальную (искусство как анализ состояния мира); функцию предвосхищения (искусство как предсказание); коммуникативную (искусство как общение); информационную (искусство как сообщение); воспитательную (искусство как катарсис); внушающую (искусство как суггестия); эстетическую (искусство как формирование творческого духа и ценностных ориентаций); гедонистическую (искусство как наслаждение) [24, с.256–279]. Генеральная цель искусства, по его мнению, заключается в социализации личности и утверждении ее самооценности.

Систематизирующим признаком для определения функций искусства Л.Н.Столович рассматривает его структуру. Каждый элемент структуры имеет определенное функциональное значение, поэтому устанавливается определенная последовательность перехода от одной функции к другой. Так, познавательная функция неразрывно связана с оценочной, прогностическая занимает промежуточное положение между познанием и ценностными ориентациями. Компенсационная функция связана с катарсической, снимающей духовное напряже-

ние человека. Выполняя гедонистическую функцию, искусство может являться также средством отдыха и развлечения, одновременно оно может пробуждать высшие способности и силы человека, побуждая его к творчеству. Коммуникативная функция связана с социально-организаторской, социализирующей, воспитательной и просветительной.

Изучая возможности искусства в духовном развитии личности, Ю.У.Фохт-Бабушкин считает социальную функцию искусства главной [208]. Исследования, проводимые НИИ художественного воспитания и НИИ искусствоведения Академии педагогических наук РФ, показали, что многогранные проявления творческих способностей школьников в области искусства формируют не только художественно-познавательную и эмоциональную сферы, но и оказывают влияние на духовный мир школьников [181; 200; 225].

Значит, функции искусства связаны с формированием образных, эмоционально окрашенных, гибких представлений о ситуациях существования людей в мире, а само искусство рассматривается как эффективное средство воздействия на личность, способствующее развитию творческих качеств, воображения, интуиции, чувственного мировосприятия, логического мышления.

В последнее время в научных исследованиях и практической деятельности все чаще используется терапевтический и реабилитационный потенциалы искусства, которые реализуются в рамках арттерапии и в более широком смысле – в “креативной терапии” [61]. Основным принципом арттерапии является синтез различных видов деятельности, когда художественное и физическое развитие, эстетическое воспитание и оздоровление осуществляются через единую систему художественной деятельности [25; 79; 136; 142; 147]. Интегративный подход в терапии искусством используется для саморазвития и самопознания личности с помощью синтеза изобразительного искусства, театра, танца и музыки. Художественно-эстетическое воздействие арттерапии развивает чувство ритма, способность выразительно двигаться в соответствии с образом, ощущать в музыке, движениях и речи экспрессивность, формирует умение перевоплощаться.

Социально-психологическое развитие в рамках арттерапии ориентируется на нравственно-волевое воспитание, форми-

рование чувства коллективизма, умение сопереживать, сотрудничать, готовность прийти на помощь. Следует отметить, что речь идет не только о терапии телесной, избавлении от соматических состояний, которые еще со времен Аристотеля и в древнем Китае лечили музыкой, вокалом, специальными вибрационными упражнениями. Речь идет об использовании различных аспектов искусства с целью врачевания недугов душевных или для расширения границ самопознания.

В современной арттерапии происходит перенос акцента с использования искусства как средства психофизической регуляции на его использование как средства поддержания и коррекции межличностных отношений. Поэтому в рамках арттерапии решаются проблемы самовыражения и самоактуализации личности, стимуляции творческого потенциала, катарсического высвобождения подавляемых чувств и отношений, коррекции системы отношений личности и отношений в группе. Среди используемых в современной социокультурной практике видов арттерапии можно назвать музыкотерапию – врачевание музыкой; танцевально-двигательную терапию – врачевание танцем; сказкотерапию – врачевание сказкой; терапию пением и фольклорную арттерапию; терапию театром, драматерапию и психодраму; цветотерапию и костюмотерапию; терапию рисованием и лепкой; библиотерапию – врачевание книгой.

В более широком смысле арттерапию как метод психодиагностики, психокоррекции и реабилитации индивида с помощью различных видов искусства можно рассматривать как креативную терапию, понимаемую как процесс воспитания и развития души, повышение уровня осознанности событий, приобретение знаний о законах жизни и способах социального проявления созидательной творческой энергии [61].

Итак, реабилитационный потенциал искусства и художественной деятельности, реализуемый в явлениях арттерапии и терапии творчеством, распространяется как на детей, так и на взрослых; как на людей с ограниченными возможностями, так и на людей, не имеющих проблем со здоровьем, что проявляется в психофизической коррекции и в социально-психологическом развитии человека. Художественное творчество разных видов как средство реабилитации развивает и

личность в целом, и разные органы и системы организма. В учреждениях социально-культурной реабилитации арттерапевтические программы можно использовать в кружковой работе, в студиях, мастерских и коллективах любительского творчества. Эффективность коррекционных занятий обеспечивается объективными возможностями художественной деятельности, особенно в ее коллективных формах, и с учетом индивидуальных возможностей каждого участника.

Сила воздействия искусства на человека во многом зависит от того, в какой мере он способен глубоко чувствовать и понимать его. Учеными была выявлена связь между отношением к искусству в детстве и уровнем духовного развития взрослых и сделан вывод о том, что сформированные в детстве основы художественной и общей культуры человека во многом определяют его взрослое будущее. Реализация потенциалов искусства зависит также от этапа личностного становления. На этапе первичной социализации искусство предоставляет человеку возможность интериоризации всеобщих способов деятельности и общения, транспонируя их в индивидуальные свойства и качества личности. Затем искусство позволяет человеку в идеальной плоскости проиграть социальные роли, посредством которых он интегрируется в социум. Этап личностной смыслоориентации обеспечивается инновационным потенциалом художественной деятельности (создания и потребления), ее возможностями реализации творческих способностей личности.

Залогом личностной значимости контакта с произведениями искусства являются адекватное понимание и интерпретация художественного текста, что предполагает соответствующий уровень личностного развития и владение техникой работы с текстами, поэтому человеку необходимо получить соответствующие навыки восприятия искусства и знания различных средств его выразительности. Специфика понимания художественного текста заключается в том, что процесс познания и его адекватность во многом определяются способностью человека к эмпатии, эмоциональному проникновению в его сокровенный смысл, недоступный рациональным способам извлечения содержащегося в естественных науках знания [187].

При этом необходимо владеть технологией понимания и использования различных уровней постижения художественного текста. Это восприятие, предполагающее его прочтение в форме непосредственного отображения образа; переживание, представляющее собой индивидуальное восприятие образа в соответствии с жизненным опытом, включение его в свое смысловое поле; понимание и интерпретация художественного образа, т.е. перевод его в плоскость духовного бытия. Всему этому нужно учиться специально, приобретая знания, вырабатывая определенные умения и навыки. И здесь ресурсы социокультурной сферы с ее разнообразной инфраструктурой от учреждений образования до учреждений культуры и досуга особенно ценны, поскольку она обладает серьезным художественно-творческим потенциалом в деле общения человека к различным видам искусства.

Специфика искусства проявляется и в том, что оно для реализации своих функций предполагает создание разветвленной инфраструктуры с многочисленными институтами социально-культурной сферы, которые выполняют определенные задачи и реализуют конкретные цели. К современной инфраструктуре искусства относятся:

а) учреждения культуры, занимающиеся созданием и пропагандой произведений искусства разных жанров (художественные музеи, кинотеатры, видеотеки, музыкальные салоны, концертные залы, галереи, выставки, театры, филармонии, цирки, киностудии, художественные мастерские, Дома художественного творчества, Дома народных ремесел и декоративно-прикладного творчества и т.д.);

б) культуроохранные учреждения (дворцово-парковые, ландшафтные, историко-культурные заповедники, реставрационные мастерские и т.д.);

в) образовательные учреждения художественного профиля (школы ИЗО, музыкальные школы, школы искусств, хореографические школы, средние специальные и высшие учебные заведения культуры и искусств);

г) учреждения дополнительного образования и внешкольная работа общеобразовательных школ художественного профиля (школы и студии по хореографии, изобразительному искусству, декоративно-прикладному искусству, музыке; центры внешкольной работы, коллективы художественного

творчества различной жанровой направленности при Домах и Дворцах культуры, в учреждениях образования; культурно-массовая работа школ и учреждений культуры);

д) учреждения, создающие предметы искусства и технические средства для трансляции и хранения произведений искусства (фабрики по производству музыкальных инструментов, выставочного оборудования и др., изготовление аудио, видео и другой аппаратуры, компьютеров и программного обеспечения и т.д.);

е) научно-исследовательские учреждения, занимающиеся изучением и сохранением произведений искусства (НИИ, сектора при академии наук по изучению этнографии и фольклора, народного творчества, лаборатории народных музыкальных инструментов, народного танца, народного костюма).

Рассматривая искусство как средство развития креативности личности, нельзя обойти вниманием существование многообразия его жанров и видов, а также наличие трех его форм: профессиональное, любительское, фольклорное [72]. Каждая из этих форм имеет свою специфику, отличительные особенности, качественную характеристику, механизмы функционирования. Анализируя воспитательное воздействие их на личность, развитие творческих способностей и креативности, можно говорить об идентичности проявления этих трех форм. Поэтому искусство, художественную деятельность мы рассматриваем с точки зрения разнообразия видов и жанров, а также с учетом специфики воздействия отдельных видов искусства на человека. В этом смысле художественно-творческая деятельность в социокультурной сфере обладает большим воспитательным и развивающим потенциалом в силу своего самостоятельного и творческого характера, где доминирующими принципами организации являются добровольность участия и доступность для разных социальных групп. Очень важно приобщение человека к художественно-творческой деятельности на ранних возрастных этапах (дошкольное и школьное детство).

Л.С.Выготский убедительно показал, что искусство вызывает художественные эмоции, которые отличаются осмысленным восприятием окружающего мира, носят социальный характер, поскольку искусство характеризуется обобщающим

стилем отражения действительности, и что посредством искусства самые интимные сферы личности вовлекаются в процесс осуществления общественных целей и задач. Так как искусство – своеобразная модель человеческой культуры, концентрированное выражение идеала эпохи, поэтому приобщение к художественным ценностям способствует развитию потребности в активной деятельности по законам красоты. И это последнее особенно важным представляется в школьном возрасте.

Потребность в практическом действии и активно-творческое отношение к жизни наиболее полно реализуются в художественно-творческой деятельности школьников. В определении этого понятия мы солидарны с мнением Я.Д.Григорович, которая считает, что “под художественно-творческой деятельностью понимается особая форма созидательной продуктивной деятельности по законам красоты в области различных видов искусства, отвечающая требованиям эстетического воспитания и образования, направленного на воспитание гармонически развитой личности” [42, с.38].

Участие школьников в художественно-творческой деятельности предполагает развитие активности, самостоятельности мышления, воображения, воспитание эмоциональной и волевой сфер в процессе общения с искусством. Приобретение знаний, развитие умений и навыков в области художественной деятельности осуществляются с учетом формирования потребности и проявления способности самостоятельно решать творческие задачи, что активизирует развитие креативности.

Поэтому приобщение школьников к искусству в самых разных формах и непосредственно в форме художественно-творческой деятельности является актуальной задачей современной системы воспитания и образования главным образом потому, что в процессе художественной деятельности:

- развивается креативность как общая универсальная способность к творчеству, необходимая для успешной реализации любой продуктивной деятельности;
- постигается сущность процесса создания художественного произведения и происходит познание его глубинных идей, адекватное восприятие;
- углубляется изучение программного материала предметов эстетического цикла;

- преодолевается школьная перегрузка, поскольку она носит количественный, а не качественный характер;
- повышается уровень духовной культуры;
- совершенствуются нравственно-эстетические качества личности, обогащенной общением с шедеврами мирового искусства;
- эффективнее и плодотворнее осуществляется процесс саморазвития, самовоспитания и самоактуализации личности школьников.

Таким образом, социально-педагогические особенности художественной деятельности человека проявляются в том, что в процессе творческой деятельности на материале искусства происходят своеобразное осмысление отношения человека к действительности, осознание социальной значимости его как члена общества, укрепляется уверенность в себе. Знания, навыки, приобретенные в процессе художественного творчества, человек может переносить в трудовую, учебную, социально значимую деятельность, сферу быта и общения, доводя их до уровня эстетической. Процесс художественного воспитания включает знакомство с художественными произведениями (восприятие искусства), приобретение знаний об искусстве, формирование умений и навыков художественной деятельности и собственно творчество на материале искусства. Успешность развития креативности в процессе художественного воспитания будет зависеть, кроме всего прочего, и от сбалансированного сочетания всех видов художественной деятельности.

Приобщение человека к искусству и художественной деятельности стимулирует развитие способности к творчеству по законам красоты, поскольку искусство выступает, с одной стороны, как средство активизации творческого потенциала личности, с другой – искусство – это специфическая форма познания действительности, неотъемлемая часть художественной культуры, без овладения которой невозможно как общее, так и специальное плодотворное развитие человека, что составляет суть социально-педагогической характеристики художественной деятельности личности.

2.4. Реализация креативности личности средствами разных видов искусства

В процессе художественного воспитания не только формируется творческий потенциал личности, но и осуществляются познание сложных и противоречивых явлений культурной жизни, развитие интереса и художественного вкуса человека, вырабатываются умения воспринимать явления духовной культуры и искусства, наслаждаться подлинными творениями человеческого гения и отвергать любые формы псевдоискусства, а также стимулируются потребности создавать художественные произведения и формируются навыки творческого нестандартного отношения к искусству и к жизни. Художественное воздействие особенно ценно в разном школьном возрасте в силу его сензитивности к творческому развитию и формированию креативности.

Многообразие форм освоения действительности, богатство человеческого духа и культурных традиций, разнообразие средств художественной выразительности, всепроникающий характер способностей и дарований человека обусловили существование многообразия видов искусства и их постоянное увеличение в связи с изменением и модернизацией жизни общества.

В теории художественного воспитания существует точка зрения (Л.Выготский), согласно которой различные виды искусства оказывают воспитательное и развивающее воздействие на ребенка в тот или иной возрастной период [29]. Исследователи указывают, что “в каждом школьном возрасте есть вполне определенные виды искусства, преимущественный интерес к которым особенно эффективен для художественного развития учащихся... Но, развивая у ребенка преимущественный интерес к каким-то определенным видам искусства, надо помнить, что школьник при этом не должен утрачивать интерес ко всем другим искусствам, т.е. необходимо постоянно обогащать его впечатлениями во всех искусствах” [181, с.142].

Рассмотрим специфику выразительных и воспитательных средств разных видов искусства. Истоки каждого из них можно сформулировать в одном главном качестве и использовать его в основе воспитательного воздействия на человека.

В.Н.Холопова отмечает, что “танец – игра радостных сил, пение – выражение радости, грусти; стихи – воспевание, восхваление; драма, театр – показ столкновения конфликтных сил; проза, роман – показ человека в реальной жизни; скульптура – увековечивание достойного; архитектура – возведение величественного и стройного” [213, с.33].

Изучая влияние разных видов искусства на человека, Б.М.Бим-Бад приходит к выводу, что “музыка – самый человеческий из видов искусства. И самый непостижимый, таинственный, еще никем и никак не объясненный. Музыка делает человека невосприимчивым к культурным суррогатам” [160, с.108]. О силе музыкального воздействия писал А.Блок: “Музыка – высшая ценность, не требующая для своего обоснования ссылок на какие-то более высокие ценности, поскольку таковых просто нет; вначале была музыка”. Воздействуя на орган слуха, музыкальные звуки способны вызывать определенные чувства и переживания, создавать настроение. Следовательно, музыка возбуждает мир чувств, вызывает мысли, способствует выработке определенного миропонимания. По определению О.Бальзака, музыка “вызывает чувства и мысли в их целостной форме”.

Очевидно, что диапазон связей музыки как вида искусства с человеком, его жизнью, мышлением, эмоциональными переживаниями, духовным миром велик. Музыка представляет собой художественный язык, пониманию которого необходимо учиться, поскольку в нем сочетаются и оригинальные, эвристические элементы, и динамическое единство традиционного с новаторским, и лексическое богатство музыкальных интонаций различных стилей и эпох [60; 145].

В настоящее время в науке музыка как часть духовной культуры рассматривается в четырех аспектах: а) как естественно-природное явление (звук, звучание); б) как отражение общественной жизни; в) в общекультурном контексте – как бытийное явление; г) в контексте искусства – как художественное явление. Эти контексты трактуются как последовательно возникающие стадии развития, эволюции человека и социума, а музыка рассматривается как явление, существующее одновременно во всех контекстах. “Музыку необходимо понимать как звуковое явление, возникшее на определенном этапе эволюции звуковой материи мира, переходя от

физико-акустического к коммуникативно-интонационному и далее к человеческому, социальному, художественно-образному пониманию” [138, с.8].

Музыкальное искусство и музыкальное воспитание в наше время становятся обязательными фактами социокультурной жизни общества. Такое широкое понимание обусловлено тем, что, получив новые формы трансляции, музыка способна объединить людей, сформировать представление о культурных канонах современности и предшествующих эпох, приобщить к миру гармонии и целостного восприятия действительности. Музыкальное искусство до недавнего времени преимущественно рассматривалось в контексте деятельности композитора, музыканта-исполнителя и слушателя в известной социокультурной триаде: композитор – исполнитель – слушатель. В современной музыкальной культуре происходит расширение данной последовательности по двум направлениям: во-первых, за счет включения остальных участников музыкально-реципиентных социальных связей (звукорежиссеров, менеджеров, искусствоведов, фольклористов, хранителей музыкальной информации в библиотеках и аудиотеках, исследователей); во-вторых, за счет изменения представления об активности слушателя, где он выступает как участник музыкально-творческой деятельности. Но приобщиться к развивающему потенциалу музыкального искусства может человек, понимающий его специфику, тонко чувствующий его особенности, имеющий развитый эстетический вкус.

Особенно актуально музыкальное воспитание в детском и подростковом возрасте. Ведь музыкальный опыт приносит детям внутреннее успокоение – состояние, которого трудно достичь в наше бурное время. Музыка – это радость деятельности, радость активной вовлеченности в творческий процесс. По мысли В.Сухомлинского, музыкальное воспитание представляет собой не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека. О воспитательной силе музыки Д.Кабалевский писал, что она активно вторгается во все области воспитания и образования школьников, являясь могучим и ничем не заменимым средством формирования духовного мира [67].

Современные исследования показывают, что музыка является важнейшим проявлением сознания человека, особого

рода мышлением и на ранних возрастных этапах развития человека предъязыком, поскольку мозг человека способен к ее восприятию уже с момента рождения и даже раньше – во внутриутробный период развития. По данным российских ученых, музыкальное воспитание способствует активному развитию высших когнитивных функций: при статистических наблюдениях выявляются опережающий темп возрастного развития у детей на один год в результате фонового слушания классической музыки, увеличение показателей умственной работоспособности, объема перерабатываемой информации на 35–50%, скорости переработки информации на 25–35% и коэффициента продуктивности на 35–40% [138].

Значит, ценность музыкального воспитания школьников заключается в том, что музыка выступает как средство самовыражения, выражения эмоций и чувств, развития духовной культуры и интеллекта, реализации креативности, полифункционального назначения, взаимопонимания между людьми.

Одна из главных задач музыкального воспитания – развитие творческих качеств личности – будет успешно решена, если основой музыкального воздействия на всех этапах обучения станет главный принцип, определивший развитие человечества, – творчество [178]. Проблема развития творческих качеств личности, реализации креативности может быть решена достаточно успешно при условии тесного взаимодействия музыкального языка с другими видами искусства. Все виды искусства, соприкасающиеся с музыкой и основанные на единстве с ней, весь мир музыки, пронизывающий нашу жизнь, представляет собой сложнейшую, разветвленную информационную систему, объединяющую сообщества людей вплоть до целой страны и всей планеты. Приобщение человека к этой информационной системе искусства, постижение ее, интериоризация и активная деятельность по созданию произведений искусства и составляют воспитательный, развивающий и креативный потенциалы художественной деятельности, где каждый вид искусства имеет свою специфику.

Возможности театра как мощного средства воспитания издавна привлекали к себе внимание видных деятелей культуры, образования, ученых-исследователей. Ведь театральное искусство во всем многообразии своих средств и форм оказывает огромное влияние на сознание, чувства, вкусы, фор-

мирование эстетического отношения к действительности, развитие творческих качеств личности. Театр – искусство синтетическое, одновременно воздействующее на зрителей словом, действием и пластикой актера, цветом, светом, музыкой, изобразительно-выразительным решением пространства и другими средствами [194]. Эта возможность многостороннего воздействия в театральном искусстве, подкрепленная непосредственностью контактов между создателями спектакля и зрителями, коллективностью творческого процесса, обуславливает главные специфические черты театрального творчества как средства воспитания [41; 80; 200].

Современный театр отличается органичным сочетанием эмоциональных и интеллектуальных способов воздействия, последовательностью развития языка художественных условностей и образных обобщений. Отсюда вытекает возможность активного влияния театрального искусства на эмоционально-нравственную сферу личности. Непосредственное участие детей и подростков в создании театрального спектакля очень близко внутренней позиции личности в переходном возрасте. Это объясняется двумя основными причинами. Во-первых, театральный спектакль, основанный на действии, совершаемом самими школьниками, наиболее близко и непосредственно связывает художественное творчество с личными переживаниями, где образ, созданный из элементов действительности, воплощается и реализуется снова в действительность, но уже условную. Здесь “стремление к действию, к воплощению, к реализации, которое заложено в самом процессе воображения, находит свое полное осуществление” [31, с.61].

Во-вторых, театральная постановка больше, чем любой другой вид творчества, непосредственно связана с игрой – основой детского творчества, – и поэтому наиболее синкретична, здесь органично сочетаются элементы различных видов творческой деятельности (технической, словесно-поэтической, драматической, музыкальной, декоративно-изобразительной).

Л.С.Выготский отмечает, что “в настоящей детской постановке все – от занавеса до развязки драмы – должно быть сделано руками и воображением самих детей, тогда только драматическое творчество получит все свое значение и всю свою силу в приложении к ребенку” [31, с.64]. Он подчерки-

вал и другую сторону детского театрального творчества, где ценность его заключается не в результате или продукте творчества, а в процессе. Когда дети стремятся воспроизвести формы взрослого театра, заучивая чужие слова, как это делают профессионалы-актеры, то это развивает двойственность личности, сковывает детское творчество и превращает ребенка в проводника чужих слов. Поэтому при выборе произведения для детского театрального спектакля необходимо, чтобы сами дети принимали активное участие в сочинении отдельных элементов спектакля и импровизации в процессе театрального действия.

Современная теория педагогики и психологии, практика театрально-творческого воспитания и обучения указывают на высокую художественно-воспитательную эффективность занятий театром. Такие исследования проводились применительно к разным возрастным периодам: младшие школьники (Т.Завадская, А.Михайлова и др.), подростки (Ю.Рубина, В.Шильгави и др.), старшеклассники (Ю.Анатольев, Е.Сазонов и др.).

Исследователи выделяют театральное искусство по специфике воздействия в процессе его восприятия и в попытках практического овладения им. Проводится мысль о том, что ни один другой вид художественного творчества не имеет таких естественных и многогранных связей с повседневной жизнью человека, как театральное искусство, которое, вплетаясь в жизнь школьников, развивает и укрепляет такие универсально полезные качества личности, как произвольное и концентрированное внимание, ассоциативное мышление, навыки общения, внешнюю и внутреннюю собранность. Следовательно, участие школьников в создании театрального спектакля при условии квалифицированного художественно-педагогического руководства ведет к росту духовной культуры личности, эффективно служит эстетическому, нравственному, умственному, физическому, социальному, художественному становлению и тем самым способствует саморазвитию, самореализации и самоактуализации личности, что в конечном итоге означает высокий уровень развития креативности.

Среди других видов театрального творчества особое место, на наш взгляд, занимает музыкальный театр, где два основ-

ных вида искусства, музыка и театр, соединяясь в единый организм, образуют мощное средство развития творческих качеств, особенности влияния которого на детей и подростков слабо изучены. Б.Покровский так описывает специфику музыкального театра: “Для меня опера – искусство, которое рождено взаимовлюбленностью музыки и театра. Театральное искусство самое конкретное, самое осязаемое, самое непосредственное и действенное; и музыкальное искусство – самое эмоциональное, самое душевное, непосредственно проникающее в наши сердца. Эти два искусства очень разные по своим выразительным средствам, по характеру воздействия на человека, может быть, самые диаметрально противоположные, вдруг проявили взаимное влечение, плодом которого стала опера. Она похожа и на театр, и на музыку, но не является ни тем, ни другим. Опера есть театр, выраженный музыкой” [166, с.30–31].

Музыкальный театр, будучи синтетическим видом творческой деятельности, где увлекательный сюжет, сценическая речь, живописное оформление подчинены главному – музыке, открывает совершенно новые возможности для развития креативности детей во всей глубине и многогранности. Именно синтетическая природа музыкального театра позволяет говорить о его универсальных воспитательных возможностях, где приобщение школьников сразу к нескольким видам художественного творчества способствует наиболее полному развитию креативности, проявлению таланта.

Об эффективности занятий пением, вокалом, хоровым искусством написано достаточно много, подробно и убедительно относительно всех возрастных периодов, особенно много работ посвящено периоду школьного детства. Диапазон включения пения в жизнь человека широк – от учебной дисциплины в школе до любительского пения в кругу друзей или участия в ансамблевом или хоровом коллективе во внешкольной и досуговой деятельности. Песня сопровождает человека на протяжении всей жизни, начиная с колыбельной мамы или бабушки. Воспитательное воздействие пения зависит от глубины чувств поющего, поскольку как бы хорошо ни был развит голос, он никогда не передаст изящество и красоту мелодии, если не будут развиты эстетическое чувство и художественный вкус исполнителя.

Среди всех видов пения особое место занимает песенный фольклор. По силе и глубине эмоционального воздействия на человека, развивающему потенциалу и способности гармонизовать отношения человека с окружающим миром традиционный песенный фольклор, включающий единство музыкальной, вокальной, танцевально-двигательной, изобразительной и драматической составляющих, не имеет себе равных. Народная песня – это образец целостного мировоззрения и мироощущения, который, будучи освоенным человеком, оказывает на него самое благотворное влияние. Особенно продуктивным в современной науке и практике признаются терапевтическое влияние фольклора, его широкие возможности в психокоррекции и врачевании психики человека.

Терапевтическая функция фольклорного пения базируется на его синкретизме, где переплетены изобразительное искусство, драматизация, танец, музыка, сюжетно-ролевая игра. В песнях все это настолько органично сочетается, что нет смысла специально заботиться об интеграции различных видов искусства, поскольку сама суть фольклора уже заключает в себе единство изнутри. Пение само по себе преобразует человека, а фольклорная песня по праву может считаться своеобразной лабораторией воспитания человеческой души, развития духовности в русле народных традиций, обычаев, народной педагогики. Российский исследователь Л.Д.Назарова установила, что при работе с песенным фольклором происходит коррекция отдельных черт личности, сопряженных с нежелательными для социума явлениями, “замкнутость, стеснительность, агрессивность постепенно нивелируются и переходят в свою противоположность” [142, с.14].

Итак, благодаря освоению старинных обычаев, обрядов, песен, человек учится ощущать мир во всей полноте его взаимосвязей, единым целым, а себя – составной частью этого мира, способной преобразовывать и видоизменять его по законам красоты. Постигание тайн народного пения, его глубинной сути активизирует свободу самовыражения и способствует реализации креативного потенциала.

Творчество как способ самореализации создает условия для раскрепощения, снятия стрессов, самовыражения, внутренней свободы человека, что проявляется посредством танца и хореографического искусства. Сегодня существует

весьма противоречивое представление о танце, его сущности, причинах возникновения, функциях. По мнению Ю.Б.Борева, “танец – мелодичный и ритмичный звук, ставший мелодичным и ритмичным движением человеческого тела, раскрывающим характеры людей, их чувства и мысли о мире” [24, с.544]. Другие исследователи трактуют танец и как “телесное выражение различных эмоциональных состояний”, при котором “ребенок или взрослый начинает чувствовать свое тело и лучше владеть им” [61, с.166–167], и как “спонтанную трансформацию внутреннего мира в движение, в процессе которой будет пробужден творческий потенциал и потенциал к изменению старого образа жизни” [221, с.152].

Приведенные определения далеко не исчерпывают всего многообразия взглядов на природу и функции танца. Кроме биологических, психофизиологических, психологических и социально-психологических функций танца, в исследованиях встречаются идеи “космического”, “сакрального”, “эзотерического” смысла танца, которые основаны на понимании танца как “движения особого рода”, выражающего ритмы самой жизни [221]. Танец рассматривается как сложный, многофункциональный феномен, в котором соединены биологические, психологические, социокультурные, социально-психологические и философские аспекты. Полифункциональная природа танца связана с реализацией различных потребностей человека в обществе. Особый интерес представляет терапевтическое назначение хореографического искусства.

В зарубежной литературе достаточно часто встречается упоминание о специальном направлении в танце – о так называемом “educational dance”, что буквально означает “обучающий”, “воспитывающий” или “образовательный танец”. Это понятие обозначает особое явление, суть которого заключается не в овладении техникой танцевального искусства, а в познании человеком самого себя и в самосовершенствовании с помощью танца. При этом танец используется для педагогических и терапевтических целей и подразумевает проживание в процессе танца свойств личности, их раскрытие и осмысление. Танцевальное исполнение оказывается тесно связанным с “танцевальной экспрессией”, подразумевающей сиюминутное высвобождение эмоций в танцевальных движениях.

Одна из первых попыток серьезного подхода к проблеме танцевальной терапии была осуществлена австрийским хореографом, педагогом и теоретиком танца Р.Лабаном, разработавшим программу “Modern Educational Dance” (“Современный обучающий танец”), в которой представлено практическое использование благотворного влияния танца на физическое и душевное здоровье людей. Пробуждение дремлющих сил и восстановление потерянных относится Р.Лабаном к существенным заслугам терапевтического танца, а также подчеркивается возможность его использования для улучшения межличностных взаимоотношений.

В современных исследованиях представлены новые разработки терапевтической функции танца в виде танцевально-экспрессивного тренинга, который можно определить как “групповую психотерапию танцем, в ходе которой профессионально подготовленный психотерапевт использует танец как форму самовыражения и невербального общения в специально созданных группах с целью развития личности и системы ее отношений” [221, с.53]. В современной танцевальной терапии происходит смещение акцента с использования танца как средства психофизической регуляции на его использование как средства установления, поддержания и коррекции межличностных отношений. Отсюда следует, что хореографическое искусство способствует самовыражению и самоактуализации личности, стимуляции творческого потенциала, катарсическому высвобождению подавляемых эмоций и чувств, коррекции системы отношений личности.

Суммируя различные представления о танце как социокультурном явлении, можно выделить следующие его функции: психофизиологическую и психотерапевтическую, включающие оздоровление, саморегуляцию, перераспределение избыточной энергии, моторно-ритмическое выражение, уменьшение тревожности и агрессии; коммуникативную, предусматривающую познание людьми друг друга в процессе невербального общения, организацию межличностного взаимодействия; социально-психологическую, включающую возможность выразить личные чувства и отношения, устанавливать и регулировать отношения, а также возможность самопознания и познания других; социокультурную, включающую ценности и установки разнообразных эпох и поколений

с учетом специфики хореографии как вида пространственно-временного искусства, где художественные образы создаются средствами эстетически значимых, ритмически систематизированных движений и поз; воспитательную и развивающую, предполагающие приобщение к эстетическим ценностям хореографического искусства в процессе обучения танцевальному мастерству в специализированных учебных заведениях или любительских коллективах, что способствует саморазвитию и самоактуализации личности, реализации креативности вне зависимости от возраста и социального статуса человека.

Последнее положение особенно ценно для нашего исследования, поскольку позволяет выделить из сложной природы танцевального искусства, возникающего на пересечении личностных, социокультурных и социально-психологических координат, его огромное значение в жизни человека и дает возможность использовать танец как средство самореализации, самоактуализации, самовоспитания по законам красоты и развития творческих качеств личности в процессе приобщения к хореографическому искусству как наиболее загадочному явлению художественной культуры.

Итак, одним из средств развития креативности личности является ее приобщение к различным видам искусства и художественной деятельности. Объясняется это следующим.

1. Искусство, запечатлевая жизнь целостно, во взаимосвязи всех ее сторон, точно выражая духовные особенности каждой конкретной социальной, исторической, национальной ее модификации, представляет собой язык межнационального, межкультурного диалога в глобализирующемся мире, поэтому является одним из наиболее действенных средств диалога культур.

2. Искусство как важнейшая часть культуры проявляет себя в огромном разнообразии конкретных видов художественного творчества, количество и сложность которых неуклонно увеличивается по мере роста эстетического сознания человечества. Современная классификация включает изобразительное, декоративно-прикладное, музыкальное, синтетическое, техническое и другие виды искусства, функции и специфика воздействия которых изучены в неодинаковой степени.

3. Воспитательный потенциал искусства базируется на полифункциональной его сущности, возрастных особенностях

школьного периода жизни и проявляется не только в художественном, но и в общем развитии личности. Различные виды искусства оказывают плодотворное влияние на человека в разные возрастные периоды, поэтому приобщение к искусству особенно плодотворно в условиях социокультурной среды в разных формах и по трем каналам: восприятие искусства, получение знаний об искусстве и собственно художественное творчество.

* * *

Таким образом, рассматривая социокультурную сферу как пространство для реализации креативности личности, очевидно, что проблемный характер культуры становится движущей силой психического развития ребенка, который в соответствии со своей субъективной познавательной способностью осваивает человеческий опыт в процессе его интериоризации. Собственной активностью человек привносит в культурные феномены незавершенность, придает оригинальность содержанию социокультурного опыта, самим предметам культуры, их социально закрепленным образцам, общественно заданным схемам действий с этими предметами, нормативным моделям построения человеческих отношений.

В процессе инкультурации и сопутствующего ему психического развития осуществляются творческое освоение индивидом мира культуры и одновременно создание внутреннего мира человека. Инкультурация – это процесс приобщения индивида к культуре, усвоения им существующих норм, привычек и стереотипов поведения, приобретение им культурной компетенции. Это такой же необходимый процесс личностного развития ребенка, как и социализация, и самореализация, поскольку именно культура для ребенка является решающим условием социально-культурной интеграции, а культурная деятельность выступает средством развития креативности.

Социокультурная сфера через свою институциональную систему оказывает формирующее воздействие на личность в процессе социокультурной деятельности и приобщения человека к разным видам социальной и культурной активности, способствуя при этом проявлению творческого потенциала личности, которая обогащается достижениями и ценностями

культуры в глобальном масштабе, самоактуализируется, саморазвивается. В этом проявляются педагогическая сущность социокультурной деятельности и проблемный характер реализации креативности личности в социокультурной среде.

Педагогическая направленность социокультурной деятельности проявляется и в гуманистическом, воспитательном потенциале культуры, в признании ее средством межличностного, межгруппового, межнационального общения и источником сохранения традиций и развития инновационных процессов в постоянно меняющемся мире. Педагогическая функция социокультурной деятельности базируется на возможности решения множества развивающих, образовательных и воспитательных задач в ходе освоения человеком социокультурной действительности, в результате творческой активности, направленной на удовлетворение культурных потребностей личности и совершенствование общества.

Социокультурная деятельность человека формирует культуру его жизнедеятельности в процессе создания собственной жизни и социально-культурного творчества. Педагогическая функция социокультурной деятельности проявляется в данном случае как адаптация к существующей социально-культурной практике и как процесс идентификации с ценностями той или иной социальной группы, ее образом жизни.

Социокультурную деятельность как разновидность культурной практики в разных социальных институтах и социальных общностях, учреждениях культуры, искусства и образования, сущностью которой является социализация, инкультурация и реализация креативности личности, следует отличать от культурно-досуговой деятельности, которая представляет собой форму нерегламентированного проявления сущностных сил человека, реализуемую в свободное время, носящую развивающий, творческий и самореализационный характер.

Художественная деятельность представляет собой форму созидательной продуктивной активности по законам красоты в области разных видов искусства, отвечающую требованиям эстетического воспитания, направленного на формирование гармонически развитой личности. Процесс художественной деятельности осуществляется в сфере искусства. Являясь средством эстетического воспитания человека и используя

феномен единства логического и эмоционально-образного воздействия, искусство интенсифицирует процессы восприятия действительности и ее эстетической сущности, способствует пониманию прекрасного в жизни, воспитывает художественную культуру, активизирует творческий потенциал личности, что весьма актуально в школьные периоды жизни индивида, поскольку одной из характеристик этих периодов является их сензитивность к развитию креативности.

Однако каждый школьный возраст отличается особенностями психоэмоционального, интеллектуального и физического развития, поэтому различна специфика направленного формирующего воздействия. Если у младших школьников необходимо сформировать творческий навык на основе спонтанного творчества, то подростков важно научить применять его в зависимости от потребностей и интересов, а в старшем школьном возрасте формируются творческий стиль во всех видах деятельности, потребность в творчестве, нестандартность в отношении к жизни.

Научные исследования трактуют искусство как часть совокупной идеализированной информационной культуры, выработанной человечеством, имеющей первостепенное значение как адаптационный механизм человека в социуме и в мире в целом. Искусство является эффективным средством воздействия на личность, способствует развитию интуиции, чувственного мировосприятия, логического мышления. Но особенно актуальным является реабилитационный потенциал искусства, реализуемый в арттерапии и креативной терапии, что проявляется в психофизической коррекции личности и в социально-психологическом развитии человека.

Последствия общения человека с искусством рассматриваются не только как источник побуждения способности воспринимать и создавать прекрасное, но и гораздо шире: искусство трактуется как средство развития универсальной творческой способности, которая проявляется в любой сфере человеческой активности и познания: в науке, политике, быту, в непосредственной практической деятельности. Это показывает большие возможности художественного воспитания в развитии творческих качеств личности и доказывает существование возможности переноса творческой способности с одного вида деятельности на другой.

Оптимальный контакт с произведениями искусства, адекватное понимание и интерпретация художественного текста предполагают определенный уровень личностного развития и освоение техники работы с художественными произведениями, поэтому человеку необходимо владеть соответствующими навыками восприятия искусства и понимания различных средств его выразительности. При этом необходимо знать технологию использования различных уровней постижения художественного текста. Это восприятие, предполагающее прочтение художественного текста в форме непосредственного отображения образа; переживание, представляющее собой индивидуальное восприятие образа в соответствии с жизненным опытом, включение его в смысловое поле личности; понимание и интерпретация художественного образа, т.е. перевод его в плоскость духовного бытия человека. Все это постигается в процессе специальной подготовки, по мере приобретения знаний, выработки определенных умений и навыков. И здесь ресурсы социокультурной сферы с ее разнообразной инфраструктурой от учреждений образования до учреждений культуры и досуга особенно ценны, поскольку она обладает серьезным художественно-творческим потенциалом в деле приобщения человека к различным видам искусства.

Искусство полифункционально по своей сущности, имеет разветвленную инфраструктуру и включает разные виды и жанры, которые оказывают развивающее воздействие на человека в различные возрастные периоды, поэтому приобщение к искусству важно в течение всей жизни человека и на различных уровнях. Процесс художественного воспитания следует рассматривать как сочетание трех основных видов деятельности: знакомство с художественными произведениями (восприятие искусства), потребление искусства и собственно художественное творчество.

Глава 3

ДИАГНОСТИКА И МОДЕЛИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧАСТНИКОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ

3.1. Тесты креативности как метод диагностики творческих качеств человека

Креативность как иерархическая система мыслительных и личностных качеств, способствующих становлению и проявлению творчества, реализуется в разных видах деятельности личности. При этом развитие креативности происходит неравномерно, и в разные возрастные периоды ведущими выступают различные стороны творческой одаренности, но без целенаправленного развития с возрастом показатели креативности снижаются (Н.Б.Шуманова, Е.А.Щебланова и др.). Изучая воздействие различных факторов на становление креативности, ученые разных стран Дж.Галлагер, А.М.Матюшкин, Д.Сиск, Дж.Фримен пришли к выводу, что этот процесс в меньшей степени зависит от наследственных факторов и в большей степени определяется социальным окружением и средовыми компонентами. Поэтому забота об организации интересной, разнообразной и продуктивной внешней среды с раннего детства плодотворно сказывается на развитии и формировании креативности в дальнейшем в более поздние периоды онтогенеза.

Как комплекс когнитивных и индивидуальных личностных свойств креативность требует сочетания разнообразных методов для изучения ее проявления в разных видах деятельности. Более того, область креативности остается и сегодня наименее обеспеченной валидными методами оценки в силу сложности диагностируемого феномена. Все это обусловило применение в нашей работе разнообразных теоретических, психологических и педагогических методов исследования.

Среди них анализ научных работ по проблеме и определение целей, задач и последовательности этапов исследования; разработка и апробация технологии исследования, методики проведения разных типов экспериментальной и опытно-экспериментальной работы; исследование структуры креативности как общей универсальной способности к творчеству

и процесса ее развития на материале разных видов искусства; изучение критериев и уровней проявления креативности посредством использования существующих и разработки новых надежных методик ее замера; исследование динамики возрастного развития креативности на разных этапах онтогенеза (младший, средний и старший школьный возраст), средств и методов развития творческого потенциала личности в социокультурной сфере. Кроме этого, нами применялись математическая обработка полученных данных с целью определения степени достоверности и надежности результатов, выявления корреляции креативности с другими личностными характеристиками; экспликация результатов и выводов об особенностях и условиях развития креативности личности в процессе художественной деятельности в социокультурной сфере.

Надежность и достоверность результатов обеспечивались, прежде всего, условиями проведения исследования: использовалась естественная обстановка на репетициях творческих коллективов в учреждениях культуры и образования во внеурочное время, а также на занятиях по предметам художественного цикла. У респондентов формировалась установка на ответственные и искренние ответы, что подкреплялось анонимностью и независимостью высказываний; использованием комплекса взаимодополняющих и взаимоконтролирующих методов и методик; длительным и регулярным контактом исследователя с участниками творческих коллективов в процессе включенного наблюдения за ходом репетиций, подготовкой различных концертных программ и выступлений. Надежности и достоверности результатов способствовали работа в качестве члена жюри на различных смотрах-конкурсах любительского творчества, а также непосредственное общение со студентами и слушателями курсов повышения квалификации на занятиях по профессиональной педагогике, специальными дисциплинам и спецкурсам, что обеспечивало возможность лонгитюдного наблюдения в разных видах деятельности.

Исследование проводилось с 1991 г. и включало два этапа: 1991–1995 гг. и 1998–2005 гг. И если на первом этапе экспериментальной работы объектами исследования стали младшие школьники и подростки общеобразовательных школ с художественным уклоном г. Минска, то на втором – участни-

ки разных по возрасту и жанру творческих коллективов учреждений культуры и образования Октябрьского района г. Минска, т.е. возрастной диапазон расширился и включал младших, средних и старших школьников.

При изучении динамики развития креативности в социокультурной среде и организационно-педагогических условий подготовки кадров для социокультурной сферы проводились констатирующие исследования в учреждениях культуры Брестской области, в БГУ культуры и искусств, Гродненском государственном колледже искусств, Республиканском институте высшей школы. В проведении исследовательской работы участвовали руководители творческих коллективов и учреждений культуры и образования Октябрьского района г. Минска, начальник отдела культуры администрации Октябрьского района г. Минска, студенты и аспиранты, которые проводили научную работу под руководством автора.

Предварительный источниковедческий анализ показал, что комплексное исследование развития креативности в процессе художественной деятельности в социокультурной сфере в нашей стране не проводилось, хотя и имеются работы по исследованию и диагностике творческой активности, одаренности и творческого развития детей в учебной деятельности [85; 137]. В России и других постсоветских государствах эта проблема затрагивалась при изучении влияния разных видов искусства на детей школьного возраста (главным образом младшие школьники и подростки, реже старшие школьники) в рамках учебных дисциплин. К сожалению, приходится констатировать, что методики исследования разработаны слабо. Мы использовали комплекс различных методов педагогического исследования: наблюдение, беседа, опрос, анализ документов, анализ продуктов творческой деятельности, экспертная оценка результатов творческих работ, анкетирование, тестирование, интервьюирование, ранжирование, разные виды эксперимента (констатирующий, поисковый, формирующий) и др.

Прежде чем рассмотреть методики диагностики креативности, обратимся к анализу тестов интеллекта, которые предшествовали тестам креативности и из которых, собственно, возникли методики замера креативности. В отечественной педагогической практике до середины 30-х гг.

прошлого столетия главным инструментом оценки умственного развития выступали тесты, среди которых наибольшее распространение получили психометрические шкалы, например шкала Бине-Симона [18]. Позже количественные методы оценки интеллекта были запрещены и исключены из практики. В современных условиях тестовые методики становятся все более популярными и с определенными оговорками признаются приемлемым методом диагностики умственного развития человека.

Среди используемых в практике методов диагностики интеллекта широко распространены тесты Векслера, прогрессивные матрицы Равена и другие, с помощью которых определяется коэффициент интеллекта – IQ, вычисляемый в процентах. За нормативный показатель принят IQ, равный 100%. Превышение этого показателя свидетельствует об умственной одаренности. Интеллект, определяемый коэффициентом 70–80%, характеризуется как субнормальный и показывает пограничное состояние между нормой и патологией. Все показатели ниже этого свидетельствуют о различных формах патологии интеллекта.

Первым в научный обиход ввел понятие коэффициента интеллектуальности (КИ, или IQ) Л.Термен в 1916 г. По его мнению, коэффициент интеллектуальности показывает отношение между умственным (полученным в тестах) и фактическим (хронологическим) возрастом. Первый тест интеллекта, известный под названием шкалы Бине-Симона, появился в 1905 г. Для обозначения психодиагностических методик слово “тест” впервые использовал американский психолог Дж.Кеттел. В современном словоупотреблении тестом называют систему заданий, позволяющих измерить уровень развития определенного психологического качества (свойства) личности. Все существующие тесты интеллекта можно условно разделить на две группы: тесты скорости и тесты уровня. Если при проведении первых вводится жесткий лимит времени, то при проведении вторых – возрастает трудность заданий [6; 173].

В дальнейшем в структуре интеллекта наряду с так называемым фактором общего интеллекта стали выделять отдельные факторы, соответствующие специфическим способностям к тому или иному виду познавательной деятельности.

Это способность к пространственному мышлению, вербальные, счетные способности и др. Позже, когда в структуре интеллекта стали выделять особый фактор – способность к творчеству – и разрабатывать процедуры его измерения, получило распространение сравнение общего IQ с показателями креативности, а последних – с успешностью в деятельности. В качестве критериев способности к творчеству называли и способность порождать необычные идеи, и способность отклоняться от традиционных схем мышления, и бисоциацию как умение объединять идеи, находящиеся в разных плоскостях мышления, и “янусианское мышление” как одновременное удержание в сознании противоположных образов, идей и др. В итоге получалась мозаика, отдельные элементы которой существовали независимо друг от друга.

И только появление в 60-х гг. прошлого века трехмерной модели интеллекта, предложенной Дж. Гилфордом, и создание на ее основе тестов креативности внесло некоторую ясность в проблему взаимодействия интеллекта и творческих способностей. Исследователь представил структуру интеллекта как отдельные специфические способности. Он полагает, что любой мыслительный процесс может быть представлен в системе трех координат: содержание – то, о чем мы думаем; операции – то, как мы об этом думаем; результат – то, что при этом получается. Комбинируя 4 типа содержания мышления (образное, символическое, семантическое и поведенческое), 5 типов операций мышления (познавательные функции, память, оценка, конвергентное и дивергентное мышление) и 6 типов результатов (элементы, классы, отношения, системы, преобразования и применение), Гилфорд описал 120 умственных способностей, 24 из них имеют прямое отношение к творчеству и являются необходимыми условиями креативности.

Ядром способности к творчеству исследователь считал дивергентное мышление, при котором человек ведет поиск решения задачи по нескольким возможным направлениям, а не концентрируется на каком-то одном способе решения. Исходя из этого были сконструированы специальные тесты творческих способностей (тесты креативности), в основе которых лежала оценка умения предложить как можно больше нестандартных решений в единицу времени. Однако если вы-

полнение тестов креативности и может приниматься как одно из свидетельств наличия творческих способностей у человека, то их невыполнение еще не является доказательством отсутствия таковых. Следовательно, человек, давший оригинальный, творческий ответ, заведомо обладает креативностью, но если человек не дает творческого ответа в ситуации тестовых заданий, то это не свидетельствует об отсутствии у него таковой.

Таким образом, с помощью тестов креативности можно выявить уровень проявления креативности, но нельзя точно определить не способных к творчеству людей, поскольку креативность характеризуется спонтанностью проявлений и слабой возможностью внешней и внутренней регуляции. В настоящее время тесты интеллекта и креативности применяются в научных исследованиях и играют роль исследовательского инструмента в комплексе с другими психологическими методиками.

Среди современных методов диагностики креативности наиболее широко применяются тесты творческого мышления Торранса; батарея креативных тестов, созданная на основе тестов Гилфорда; адаптированный вариант опросника Джонсона, который отражает оценку и самооценку качеств творческой личности; креативные тесты Вильямса; креативный тест “чернильные пятна” Роршаха и др. Тест дивергентного мышления Гилфорда предназначен для взрослых испытуемых, и на его основе был разработан российскими исследователями вербальный тест творческого мышления “Необычное использование”, который определяет 3 параметра креативности: беглость как количество названных вариантов использования предметов, гибкость как количество функционально различных применений предметов, оригинальность как частота появления конкретного варианта употребления предмета. Тест творческого мышления Торранса отличается большой трудоемкостью при проведении и обработке данных и существует в виде адаптированного варианта, выполненного Е.Е.Туник, а также в виде вербального теста творческих способностей, апробированного Е.Г.Григоренко в 1990–1991гг. на широкой выборке школьников Москвы и Воронежа.

В нашем исследовании использован набор креативных тестов Ф.Вильямса Creativity Assessment Packet – CAP, модифи-

цированный и адаптированный Е.Е.Туник [204]. Предназначен он для детей от 5 до 17 лет и состоит из трех частей. Первая часть – тест дивергентного мышления – представляет собой задания на завершение двенадцати предложенных рисунков в течение 20–25 минут. Форма проведения – групповое занятие. Тест предназначен для измерения когнитивной составляющей, связанной с креативностью, т.е. диагностирует комбинацию вербальных левополушарных и правополушарных визуально-перцептивных показателей. Результаты выполнения теста оцениваются с помощью четырех факторов дивергентного мышления (беглость, гибкость, оригинальность и разработанность), полученных Дж.Гилфордом при исследовании интеллекта. Эти факторы являются когнитивными по сути и классифицируются как дивергентные трансформации образов. Кроме этого, оцениваются названия каждой картинки, что отражает вербальные способности испытуемых и классифицируется как дивергентные семантические трансформации (по Гилфорду), т.е. полный тест диагностирует когнитивно-аффективные процессы синхронной деятельности правого и левого полушарий мозга.

Вторая часть тестов Ф.Вильямса представляет собой закрытый опросник личностных творческих характеристик, состоящий из 50 утверждений, на которые даны 4 варианта ответов: в основном верно (да), отчасти верно (может быть), в основном неверно (нет), не могу решить (не знаю). Опросник направлен на самооценку тех качеств личности, которые являются показателями креативности. Это любознательность, воображение, умение разбираться в сложных идеях, склонность к риску. Результаты выводятся в виде общего “сырого бала” и четырех отдельных оценок по факторам. Эти факторы являются индивидуально-личностными по сути и представляют собой чередование левополушарного вербального анализа с правополушарным, что определяется как дивергентные семантические системы. Форма проведения – групповая. Время заполнения опросника не ограничено.

Следовательно, обе тестовые методики позволяют провести диагностику креативности по восьми факторам, а также оценить те изменения, которые произошли со школьниками после применения экспериментальной технологии. Анализируя качественную характеристику этих восьми факторов

креативности, можно отметить деление их на две группы. Первая группа – когнитивно-интеллектуальные показатели: а) беглость мышления – предполагает генерирование большого количества идей, предъявление нескольких уместных ответов, придумывание как можно большего количества вариантов решения проблемы; б) гибкость мышления – включает разнообразие типов идей, способность переходить от одной категории к другой, использование различных подходов к решению проблемы; в) оригинальность мышления – предполагает необычные ответы, нестандартные идеи, новые способы мышления; г) разработанность мышления – включает способность облагородить идею, преобразить простой ответ, сделать его более интересным, добавить что-то свое к основной идее.

Вторая группа – личностно-индивидуальные показатели креативности: а) способность пойти на риск – включает умение конструктивно воспринимать критику, достойно переживать неудачи, строить предположения и догадки, действовать в незнакомых условиях, защищать собственные идеи; б) способность исследовать неизвестное – предполагает умение поиска нескольких альтернатив, умение привести в порядок неупорядоченное, разбираться в сложных проблемах, сомневаться в единственно верном решении; в) любознательность – включает умение играть идеями, проявлять интерес к загадкам и головоломкам, умение найти выход из сложных ситуаций, размышлять над скрытым смыслом явлений; г) воображение – включает умения строить мысленные образы, доверять интуиции, выходить за границы реального мира.

Очевидно, эти две методики исследования креативности, предложенные Ф.Вильямсом, представляют собой валидную процедуру оценки измерения креативных факторов, с помощью ее определяется уровень креативности участников, что способствует стимуляции их творческих возможностей. Кроме того, в данный набор тестов включена и третья методика – рейтинговая шкала, представляющая опросник, предназначенный для учителей и родителей, которые посредством наблюдений оценивают творческий потенциал школьников по тем же восьми факторам, что использовались в первом и втором тестах. Мы также сравнивали экспертное оценочное мнение родителей и учителей с показателями первых двух

тестов, отражающими уровень креативности школьников. Использование всех трех методик в комплексе на разных этапах опытно-экспериментальной работы дало возможность проследить динамику развития креативности каждого участника эксперимента.

Рейтинговая шкала Вильямса включает диагностику креативности по восьми показателям, каждому из которых соответствует шесть утверждений. Проводится индивидуально неограниченное количество времени. В конце опросника имеются четыре дополнительных открытых вопроса, модифицированных нами, для получения более полной информации о ребенке.

Оценка результатов рейтинговой шкалы осуществляется как по количественному, так и по качественному показателям. Количественный показатель включает суммарный “сырой балл”, равный сумме баллов по каждому параметру в соответствии с выбранными ответами (“часто” = 2 баллам, “иногда” = 1 баллу, “редко” = 0 баллов), а максимально возможный суммарный балл – 100. Суммарные баллы участников ранжировались от большего показателя к меньшему. Качественный показатель складывался из анализа примечаний и комментариев, содержащихся в четырех последних вопросах. Оценка осуществлялась с помощью ранжирования частоты встречающихся одинаковых или похожих комментариев. Наиболее часто встречающаяся характеристика оценивалась как высший ранг для данной группы детей. Достоверность различий оценивалась с помощью t-критерия Стьюдента ($t = 0,01$ статистически значимый показатель). Надежность определялась с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (от 0,25 до 0,91).

Таким образом, диагностика креативности в современных условиях осуществляется с помощью тестовых методик, которые, появившись в начале прошлого столетия, широко используются в научных исследованиях. Однако говорить о надежности и валидности многих из них во всех случаях применения преждевременно, поэтому объективности ради необходимо использовать комплексную методику замера креативности, что и было предпринято нами.

3.2. Диагностика уровней креативности младших, средних и старших школьников на разных этапах исследования

Диагностика уровней креативности в нашем исследовании проводилась на разных этапах и преследовала различные цели. На первом этапе в начале опытно-экспериментальной работы она применялась для определения исходных уровней реализации креативности испытуемых, а в ходе формирующего эксперимента и по его завершении – для изучения динамики развития креативности реципиентов. На втором этапе исследования диагностика уровней креативности проводилась для определения эффективности нашей модели развития креативности.

На первом этапе экспериментальной работы определение уровней креативности младших и средних школьников проводилось в ходе констатирующего эксперимента: в начале исследования – как изучение исходной качественной характеристики креативности участников, в середине – для замера промежуточных показателей данной качественной определенности, в конце – для выявления степени эффективности применения развивающей методики. Сами по себе показатели уровней констатируют и фиксируют определенную степень выраженности того или иного качества личности, в частности креативности, и поэтому имеют смысл только в строго означенном контексте данного исследования. На этом этапе в нашей работе были использованы диагностические методики, направленные на измерение интеллектуального, творческого и личностного развития детей. Для сравнения привлекались данные контрольных групп, в которых развивающая методика не применялась.

Предложенная нами концепция креативности как реализации общей универсальной способности к творчеству значительно шире традиционных представлений о креативности. Изменения, являющиеся результатом реализации методики, затрагивают многие сферы жизнедеятельности школьников. Поэтому та креативность, которая привносится детьми в различные сферы жизнедеятельности (например, в отношения друг с другом, со взрослыми, в общее отношение к жизни), не отражается показателями тестов и творческих заданий.

В связи с этим, чтобы представить как можно более полную картину, мы привлекаем данные наблюдений, самоотчетов детей и экспертные оценки педагогов.

Уровень креативности школьников на первом этапе исследования проверялся с помощью применения системы тестовых заданий, разработанных нами. Система включала, помимо непосредственного выполнения творческих заданий, вопросы, отражающие уровень знаний в области музыкального искусства. Данный метод даёт возможность проследить функционирование дивергентного мышления, воображения и фантазии на диагностическом этапе исследования, что является качественной характеристикой креативности. Кроме этого, выявляется продуктивность деятельности, которая выражается в оригинальности и уникальности ее продукта и отражает вариативность поиска, а это является количественной характеристикой креативности.

Все использованные нами на первом этапе исследования творческие задания можно условно разделить на два блока. Задания первого блока представляют собой модификацию тестов на креативность, где испытуемые должны были из десяти сказок выбрать те, которые, на их взгляд, можно переложить на музыку (количество вариантов не ограничено). Затем необходимо было назвать одну любимую сказку и сочинить музыкальный отрывок, который по своим образным характеристикам соответствовал бы содержанию названной любимой сказки. Время проведения теста ограничено и равнялось одному академическому часу, 45 мин (приложение 13). Учитывая психолого-педагогические особенности школьников, в качестве базисного был использован материал известных сказок, в которых проявляются яркая образность и широкий эмоциональный диапазон, что позволило наглядно проследить работу ассоциативного мышления, воображения, фантазии.

Во второй блок заданий были включены вопросы, позволяющие констатировать уровень знаний в области музыкального искусства и особенности интеллектуального развития. Задания этого блока построены на использовании конкретных знаний в области музыкального искусства, а диагностика уровня знаний о музыке необходима для выяснения некоторых характерных особенностей креативности школьников,

что было осуществлено в процессе дальнейшего формирующего этапа эксперимента.

Условием валидности служила строгая индивидуальная выраженность представлений, исключающая контактное общение во время выполнения заданий. Ответы, полученные на задания первого блока, анализировались по трехуровневой шкале. Качественные показатели определялись по параметрам *образность*, *импровизационность*, *оригинальность* и сравнивались с результатами применения модифицированной нами методики компетентного судейства экспертов. Сущностными характеристиками выделенных параметров стали оригинальность мышления, своеобразие, необычность видения, образная гибкость; точность, глубина и масштабность мысли, отказ от стереотипов и шаблонов; продуцирование уникальных идей, воплощение образов в конкретных продуктах деятельности (сочинение мелодий по мотивам любимой сказки); самобытное воображение и фантазия (как способность моделировать различные модификации заданных представлений); отсутствие ригидности во включении элементов художественной образности; легкость и точность в использовании ассоциаций и воспроизведении действий.

Параметр “образность”

(качественно-количественная характеристика):

1-й уровень – пассивный (низкий) – характеризуется заземленностью образов, бедностью ассоциаций, отсутствием творческого поиска в выборе названий сказок, шаблонностью представлений;

2-й уровень – стимульно-продуктивный (средний) – характеризуется яркой образностью в сочетании с инертностью ассоциативного мышления и бедностью содержания деятельности;

3-й уровень – креативный (высокий) – характеризуется гибкостью, эмоциональной насыщенностью образного строя представленных модификаций, самостоятельностью и самобытностью продуктов деятельности.

Параметр “импровизационность”:

1-й уровень – низкий – отличается самостоятельностью комбинаций ранее известного музыкального материала для создания своего образа сказки;

2-й уровень – средний – представляет попытку видоизменения ранее знакомой мелодии, которая по образному строю близка названию сказки;

3-й уровень – высокий – характеризуется наличием объективно новой мелодии, которая точно отражает содержание любимой сказки.

Параметр “оригинальность”:

1-й уровень – низкий – характеризуется тем, что представленные мелодии отдаленно соответствуют образному строю названной сказки, и повторяются более чем у 40% опрошенных;

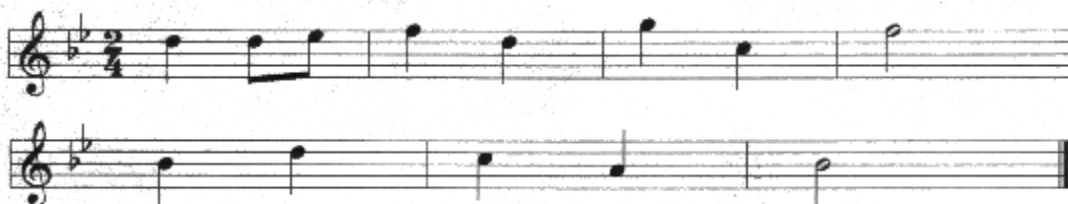
2-й уровень – средний – характеризуется достаточной оригинальностью мелодии при слабом соответствии содержанию сказки и низкой повторяемостью модификаций (менее 10%);

3-й уровень – высокий – отличается тем, что представленная мелодия является оригинальным сочинением автора, отражающим яркую образность сказки.

Качественный анализ результатов (проявление по уровням) также отражает некоторые тенденции и закономерности проявления креативности школьников. Нами было выделено три качественно разных уровня исходных проявлений креативности: пассивный, стимульно-продуктивный и креативный, которые получили свое название в зависимости от степени активности индивида в процессе художественной деятельности.

1-й уровень – пассивный. К работам данного уровня отнесены модификации, отражающие отсутствие творческого поиска в выборе сказок, которые можно переложить на музыку, следование шаблону в выборе музыки для любимой сказки. Варианты отличаются инертностью мышления, проявляющейся в небольшом количестве предложений по переложению на музыку данного перечня сказок (из 10 предложенных назывались 1–2). В качестве любимой сказки называлась одна из предложенного перечня, а мелодия к этой сказке не адаптировалась с образным строем и содержанием и состояла из известных музыкальных отрывков. Примером могут служить ответы вариантов № 1, 2.

Вариант №1. Музыка к сказке "Дюймовочка".

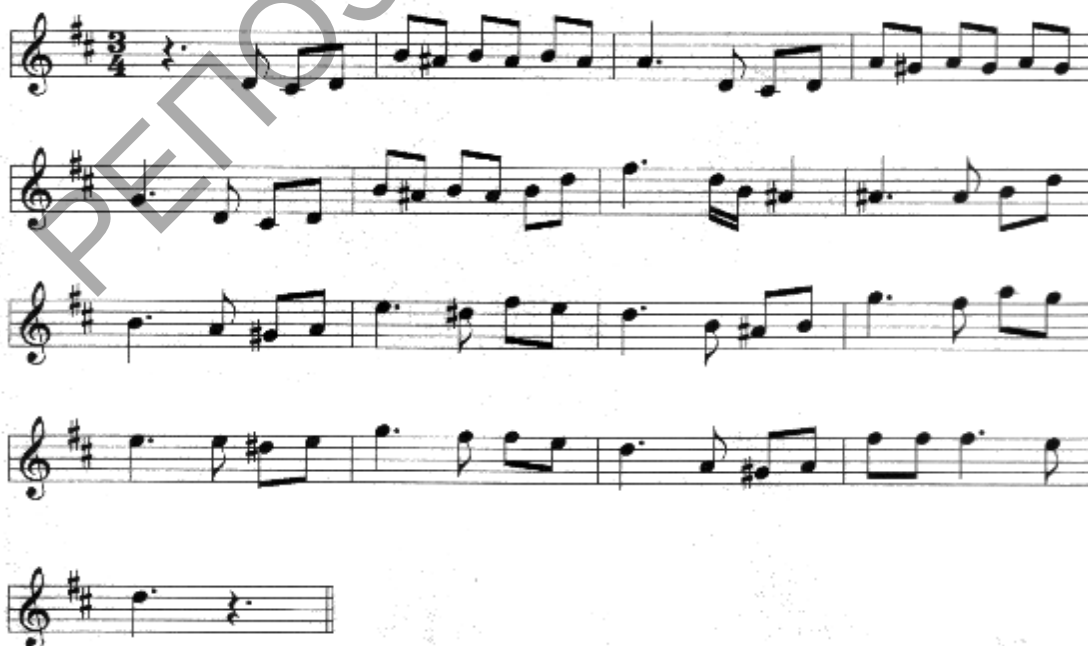


Вариант №2. Музыка к сказке "Бременские музыканты"

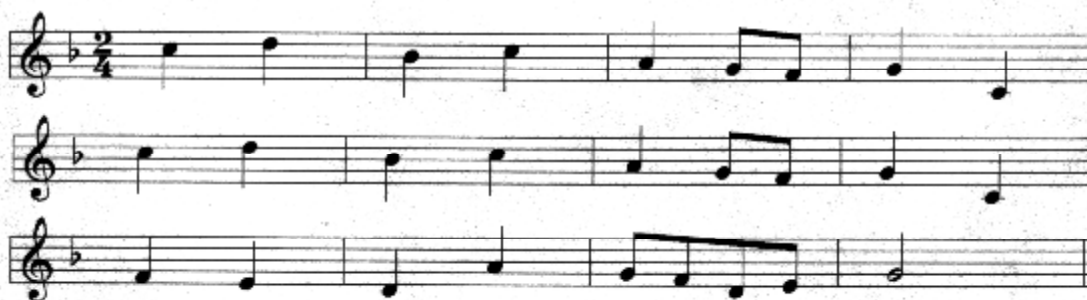


2-й уровень – стимульно-продуктивный. Работы этого уровня отличаются оригинальностью мыслительной деятельности, яркой образностью содержания избранных сказок. Но обыденность ассоциативного ряда, очевидность принадлежности к музыкальной образности, адекватность образного строя сказки отражают функциональный подход к выполнению задания (например, варианты № 3, 4, 5).

Вариант №3. Музыка к сказке "Дюймовочка".



Вариант №4. "Ветер по морю гуляет".



Вариант №5. "Волк и семеро козлят".



3-й уровень – *креативный*. К этому уровню мы относили ответы, которые отличались глубиной и масштабностью образного содержания, самобытностью и оригинальностью. Работы этого уровня представляют собой совершенно новый музыкальный материал, основанный на импровизационности или представляющий собой вариации на известные мелодии. Такова музыка к сказке «Три поросенка» (вариант № 6).

Вариант №6. Музыка к сказке "Три поросенка".



Все фрагменты этого уровня адекватно отражают содержание и образный строй названной сказки. Сюда мы относили интерпретации, отличающиеся свободой полета воображения, точностью и легкостью в воспроизведении, охватом широкого круга явлений, предметов и ассоциаций, что проявляется в выборе наиболее понравившейся сказки (вариант № 7).

Вариант №7. Музыка к сказке "Дюймовочка".



Ответы школьников характеризуются наличием творческого поиска в выборе музыкального материала по мотивам любимой сказки. Параметр "оригинальность" проявляется в самобытности сочиненной мелодии, включающей как импровизацию, так и цитаты знакомых музыкальных фрагментов. Активность творческого поиска заключается в соответствии представленной мелодии образному строю и содержанию сказки, включает широту ассоциаций и отсутствие ригидности, т.е. прикованности к уже найденным образам, быстрый переход от одного образа к другому, моделирование разных модификаций исходных образов. Таков следующий музыкальный фрагмент, изложенный в варианте № 8.

Вариант №8. Музыка к сказке "Белоснежка и семь гномов".



Количественные показатели по уровням креативности в начале эксперимента представлены в таблице 3.2.1. В экспериментальной и в контрольной группах они приблизительно одинаковы. Так, высокий уровень показали 23% испытуемых в экспериментальной группе и 21% – в контрольной; средний уровень – соответственно 48% в экспериментальной и 46% в контрольной; низкий уровень – 29% опрошенных в экспериментальной и 33% в контрольной группах. Следовательно, констатирующая диагностика показала, что при равных усло-

виях проведения эксперимента количественные показатели уровней реализации креативности в экспериментальной и контрольной группах примерно одинаковы. Причем и в том, и в другом случае преобладающим был средний уровень развития креативности (табл. 3.2.1).

Таблица 3.2.1

Количественные показатели исходных уровней проявления креативности школьников, % (выборка 120 чел.)

Группы	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Экспериментальная	23	48	29
Контрольная	21	46	33

Эти результаты были подтверждены с помощью применения модифицированной методики компетентной независимой экспертизы. В качестве экспертов выступали педагоги и руководители групп из всех школ-участниц эксперимента, имеющие высшее музыкальное образование и стаж работы по специальности более 10 лет. Каждый из представленных фрагментов оценивался экспертами по двум параметрам – “адекватность” и “оригинальность” – и ранжировался по трем уровням – высокий, средний и низкий. Общие показатели уровней по группам складывались из суммы показателей по параметрам. Все модификации предъявлялись анонимно каждому эксперту в индивидуальном порядке. Итоговые показатели по уровням отражают мнение большинства компетентных судей. Количество предъявлений во внимание не принималось.

Параметр “адекватность”:

1-й уровень – низкий – ассоциативные образы представленной модификации не соответствуют содержанию названной сказки;

2-й уровень – средний – содержание сказки отдаленно прослеживается в музыкальных образах представленной мелодии;

3-й уровень – высокий – музыкальный материал точно отражает образное содержание названной сказки.

Параметр “оригинальность”:

1-й уровень – низкий – предъявленная мелодия представляет собой случайный набор звуков, лишенный всякого смысла;

2-й уровень – средний – данная мелодия представляет повторение известных музыкальных тем, логично завершена и соответственно оформлена;

3-й уровень – высокий – музыкальный материал точно отражает образное содержание названной сказки, и представления отличаются объективной новизной.

Анализ полученных результатов показал, что креативность школьников проявляется очень неоднородно и развита не в одинаковой степени. Количественная характеристика уровней креативности младших школьников и подростков на начальном этапе по оценке экспертов представлена в таблице 3.2.2.

Таблица 3.2.2

Количественные показатели исходных уровней креативности школьников по оценке компетентных судей, %

Группы	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Экспериментальная	25	50	25
Контрольная	20	65	15

Как видно из представленной таблицы, количественные показатели уровней развития креативности на начальном этапе исследования, по оценке компетентных судей, в экспериментальной и контрольной группах отражают неравномерность проявления исходных показателей исследуемого феномена. Результаты, отраженные в таблице 3.2.2, положительно коррелируют с цифровыми показателями таблицы 3.2.1, что подтверждает надежность данного метода исследования. Следовательно, констатирующая диагностика на начальном этапе исследования показала, что школьники экспериментальной и контрольной групп имеют примерно одинаковые уровни проявления креативности, где преобладает средний уровень, что было подтверждено экспертной оценкой.

Результаты второго блока заданий, определяющих уровень знаний в области музыкального искусства, оценивались по параметрам *точность* и *полнота*. Полученные ответы также анализировались по трехуровневой шкале. Сущностными характеристиками выделенных параметров выступали: а) легкость, гибкость и точность мышления; б) полнота воспроизведения изученного материала; в) особенности функционирования долговременной памяти, проявляющиеся в правильности формулировок, верности определений; г) общий уровень музыкальной эрудированности.

Параметр “точность”:

1-й уровень – низкий – характеризуется неточностью предъявленных ответов или отказом от ответа на вопрос, модификации далеки от искомых параметров;

2-й уровень – средний – отличается тем, что предъявленные модификации лишь отдаленно соответствуют необходимым формулировкам;

3-й уровень – высокий – отличается точностью воспроизведения материала с привнесением индивидуальной трактовки.

Параметр “полнота”:

1-й уровень – низкий – отличается поверхностным знанием материала; модификациям этого уровня, оформленным в письменной форме, свойственны бедность и скудость определений;

2-й уровень – средний – варианты содержат неполный ответ на вопрос при общем правильном направлении движения мысли, наблюдаются “провалы” в памяти;

3-й уровень – высокий – характеризуется полнотой воспроизведения материала в сочетании с точностью и правильностью интерпретации.

Качественный анализ результатов (проявление по уровням) отражает некоторые тенденции и закономерности проявления знаний школьников в области музыкального искусства.

1-й уровень (низкий)

К работам этого уровня мы относили модификации, содержащие ошибочные ответы, поверхностное знание материала или отсутствие ответа вообще. В качестве примера показательны следующие варианты ответов.

Вариант 1. “Этюд – это упражнение для рук. Квартет – это когда люди играют на разных инструментах. Рондо – это танец. Вариации – тоже упражнение для рук”.

Вариант 2. “Этюд – играется без двойных нот. Квартет – играют четыре человека. Рондо – все повторяется. Вариации – нет двойных нот”.

2-й уровень (средний)

Работы отличаются неточным воспроизведением материала, недостаточной полнотой информации, а в некоторых случаях – ошибочностью интерпретации.

Вариант 3. “Этюд – быстрое, очень четкое, ритмичное произведение. Квартет – исполняют четыре человека. Рондо основано на чередовании неизменной темы. Вариации – тема несколько раз повторяется с изменениями в фактуре, ладе, тональности, мелодии, гармонии”.

Некоторые модификации этого уровня отражают вместе с общим правильным направлением движения мысли и логической целесообразностью отчетливо выраженную словесную “пробуксовку” и ограниченность в вербальных средствах для выражения содержания. В качестве примера показательны следующие варианты ответов.

Вариант 4. “Вариации – изменение темы в мелодии. Рондо – основная мелодия идет по кругу...”.

Вариант 5. “Этюд – упражнение для пальцев. Вариации – тема, повторяющаяся с изменениями”.

3-й уровень (высокий)

К этому уровню отнесены ответы, которые отличались необходимой полнотой, точностью, правильностью формулировок, развернутым и логичным изложением материала с ярко выраженным личностным подходом к интерпретации заданий.

Вариант 6. “Этюд – виртуозное произведение для технического развития. Квартет – когда принимают участие четыре исполнителя”.

Вариант 7. “Этюд – произведение для освоения музыкантами различных технических приемов игры. Вариации – произведение, в котором основная тема повторяется с изменениями темпа, ритма, гармонии”.

Вариант 8. “Квартет – ансамбль из четырех участников. Вариации – начальная тема в следующих разделах повторя-

ется с некоторыми изменениями темпа, ритма, мелодии и т.д.». Количественные показатели по уровням знаний о музыке представлены в таблице 3.2.3.

Таблица 3.2.3

Количественные показатели уровней знаний школьников о музыке, %

Группы	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Экспериментальная	35	21	44
Контрольная	50	28	22

Как видно из таблицы 3.2.3, количественные показатели по уровням знаний о музыке у испытуемых экспериментальной и контрольной групп свидетельствуют о разных уровнях интеллектуального развития школьников. Так, если в экспериментальной группе высокий уровень знаний показали 35% испытуемых, то в контрольной – 50%. Средний уровень знаний о музыке продемонстрировали в экспериментальной группе 21% опрошенных, а в контрольной – 28%. И низкий уровень знаний проявили при выполнении творческих заданий в экспериментальной группе 44% испытуемых, а в контрольной – 22%.

Таким образом, при прочих равных условиях показатель высокого уровня знаний в контрольной группе оказался гораздо выше соответствующего показателя в экспериментальной группе, а показатель низкого уровня знаний о музыке в экспериментальной группе вдвое больше соответствующего показателя в контрольной. Это говорит о том, что в контрольной группе преобладающим является достаточно высокий уровень знаний о музыке (средний и высокий уровни отмечены у 78% школьников), в то время как в экспериментальной группе только чуть больше половины (56%) испытуемых проявили знания о музыке как высокие и средние, т.е. здесь достаточно велико количество испытуемых (44%) с низким уровнем знаний о музыке.

Итак, диагностический проективный этап исследования, целью которого было изучение закономерностей реального взаимодействия выделенных интегративных показателей

креативности (см. схему 1), выявил одностороннюю связь этих параметров с уровнем интеллектуального развития, неравномерность их проявления в целом по группам испытуемых (см. табл. 3.2.1, табл. 3.2.3).

Исследуя динамику процесса развития креативности школьников, мы провели промежуточные замеры уровней проявления творческих качеств. По результатам анализа уровней проявления креативности в процессе создания, подготовки и исполнения музыкального спектакля «Волшебник» была получена информация об особенностях развития творческих качеств участников, о характере склонностей школьников к разным видам художественной деятельности и специфике реализации креативности в процессе художественно-творческой деятельности.

Анализ промежуточных замеров креативности показал, что в каждой группе участников выделяются две наиболее показательные подгруппы. Первая и наиболее многочисленная подгруппа (до 50%) – это испытуемые со средними показателями креативности и средним уровнем самооценки личного участия в создании спектакля. Вторая и гораздо меньшая по численности подгруппа (до 25–35%) – это испытуемые с показателями креативности выше среднего и высоким уровнем самооценки личного участия. Школьники с низким показателем креативности и низким уровнем самооценки в нашем исследовании встречались реже (менее 15%), чем испытуемые с высоким уровнем выборности и адекватной оценкой способностей претендентов, осуществленной педагогами в школе.

Такое неравномерное распределение творческого потенциала среди участников экспериментальных и контрольных групп нашло отражение и в результатах деятельности, и в процессе репетиционной подготовки, и в характере уровневой реализации творческих способностей подростков, и при самооценке личного участия в создании спектакля. Анализируя данные, касающиеся уровня самооценки личного участия в создании спектакля, мы получили следующие результаты: положительно оценили свое участие в спектакле 35% от общего количества участвующих, т.е. школьники отметили высокий уровень собственной активности в сочинении сюжета, музыки, подборе декораций, оформлении сцены, исполнительской деятельности и др. Уклонились от ответа на вопрос

47% участников, и не принимали участие в процессе создания спектакля, а были пассивными исполнителями чужих проектов 18% опрошенных.

Таблица 3.2.4

Количественные показатели промежуточных замеров проявления креативности школьников, % (выборка 100 чел.)

Группы	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Экспериментальная	35	49	16
Контрольная	20	47	33

Как видно из таблицы 3.2.4, количественные показатели уровневой реализации креативности в результате промежуточных замеров на первом этапе исследования значительно изменились по сравнению с исходными данными в экспериментальной группе и остались примерно одинаковыми в контрольной (см. табл. 3.2.1). Так, в экспериментальной группе средний уровень креативности показали 49% испытуемых, что соответствует исходным данным, а показатели высокого и низкого уровней значительно изменились: 35% против 23% по высокому уровню и 16% против 29% по низкому, т.е. количество высоко креативных участников в экспериментальной группе увеличилось за счет снижения количества испытуемых с низким уровнем развития креативности. В то же время в контрольной группе все показатели по уровням остались без изменений (см. табл. 3.2.4). Сходные с этими данные были получены и на заключительном срезе первого этапа исследования, где также определялись количественные и качественные показатели уровней креативности.

На втором этапе экспериментальной работы, когда объект исследования значительно расширился и включал участников творческих коллективов различной жанровой направленности младшего, среднего и старшего школьного возраста, возникла необходимость исследования творческого потенциала у юношеской возрастной группы и поиска соответствующих диагностических методик замера этого феномена. В нашей работе для этих целей были использованы тест дивергентно-

го мышления Вильямса, представленный в предыдущем параграфе, и тест на креативность, разработанный немецким исследователем Карлом Венкером, основателем «Инновационной мастерской» в Мюнхене. Тест состоит из 48 утверждений, на которые необходимо дать один из следующих вариантов ответов: полностью согласен, согласен, не могу ответить, не согласен, совершенно не согласен. Каждый из вариантов соответствует цифровым показателям от 5 до 1 (приложение 1).

С помощью теста Венкера можно определить коэффициент креативности и профиль креативности, т.е. преобладающие стороны творческой направленности человека. Коэффициент креативности складывается из суммы баллов, полученных при ответах на все вопросы теста. Чем больше сумма, тем выше коэффициент (средняя величина равна 100). Автор выделил и описал 8 различных профилей креативности. Это тип А – любители открытий, тип В – критически мыслящие, тип С – стратегически мыслящие, тип D – аналитически мыслящие, тип Е – усердные, тип F – нуждающиеся в гармонии, тип G – любознательные, тип H – чувственные. Суммируя результаты по колонкам в листе ответов, можно определить профиль креативности, соответствующий наиболее высокому цифровому показателю. Объективность результатов обеспечивается анонимной формой проведения теста и неограниченным временным диапазоном.

Результаты теста на креативность Венкера сравнивались с результатами теста дивергентного мышления Вильямса, а также соотносились с результатами наблюдения и экспертной оценкой продуктов деятельности в социокультурной среде. Для исследования динамики креативности на втором этапе нами было проведено несколько срезов: первый был осуществлен в 1999г., второй – в 2001г., третий – в 2004г. Это позволило проследить тенденции развития креативности участников художественных коллективов, специфику проявления творческих профилей исследуемых на разных возрастных этапах личности в социокультурной сфере, а также изучить динамику проявления творческих способностей в художественной деятельности у разных возрастных групп в условиях свободного времени.

С помощью показателей коэффициента творческих способностей были выделены три уровня креативности: низкий, средний и высокий. К среднему уровню мы относили участников, набравших 100+/- 20 баллов по тесту Венкера, к низкому уровню – набравших менее 80 баллов, к высокому – набравших более 120 баллов. Уровни развития креативности участников любительских коллективов разных возрастов показаны на рис. 1.

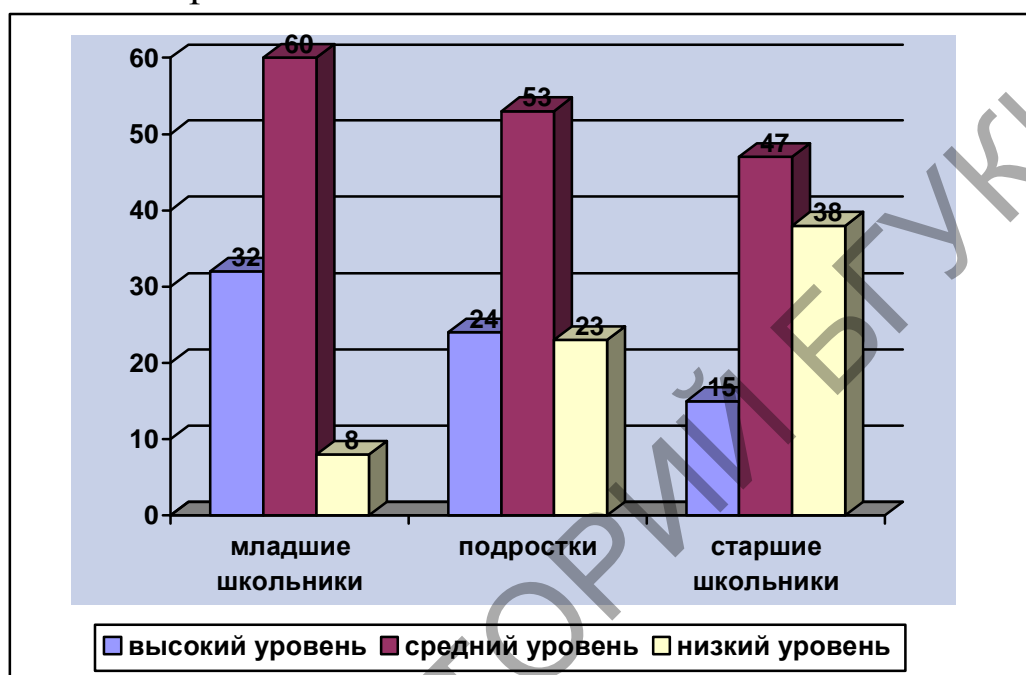


Рис.1. Количественные показатели уровней креативности в начале второго этапа экспериментальной работы (в %)

Представленная диаграмма показывает, что в начале второго этапа опытно-экспериментальной работы показатели уровней креативности по возрастам распределились весьма неоднозначно. Так, у младших школьников коэффициент творческих способностей, соответствующий высокому уровню креативности, показали 32% участников, соответствующих среднему уровню – 60% и низкому – 8% исследуемых. В подростковом возрасте высокий уровень креативности зафиксирован у 24% респондентов, средний – у 53% и низкий – у 23% участников любительских художественных коллективов. В юношеской группе коэффициент творческих способностей, соответствующий высокому уровню креативности, отмечен у 15% исследуемых, среднему уровню – у 47% и низкому – у 38% участников.

Анализируя полученные результаты, можно отметить, что участники младшего школьного возраста продемонстрировали более высокий уровень развития креативности. Объясняется это тем, что младший школьный период онтогенеза сензитивен к развитию творческих способностей средствами различных видов искусства в условиях нерегламентированной деятельности в социокультурной сфере.

Наименьший показатель уровня креативности зафиксирован у участников старшего школьного возраста, где почти у 40% был отмечен низкий коэффициент креативности, что соответствует специфике возрастных проявлений творческих способностей. Однако активное участие в любительских художественных коллективах в условиях социокультурной сферы способно значительно видоизменить ситуацию в этой возрастной группе. Исходные данные по уровням креативности в выборке респондентов подросткового возраста соответствуют характеристикам возрастных особенностей креативности, где чуть более половины исследуемых показали средний уровень, а примерно по $\frac{1}{4}$ от общего количества в группе показали высокий и низкий уровни.

Обобщая результаты, касающиеся профиля креативности, можно отметить, что в младшем школьном возрасте доминируют любознательные и усердные типы творческой направленности (по 21% соответственно). Это объясняется наличием ведущего вида деятельности в данный период, связанного с усвоением и накоплением знаний, информации, развитием навыка учебной деятельности. Значительно меньшее количество респондентов этого возраста были отнесены к типам любителей открытий (15%), нуждающихся в гармонии (13%), чувственных (10%). Незначительное количество младших школьников (от 6% до 8%) показали типы творческой направленности, соответствующие критически мыслящему, стратегически мыслящему и аналитически мыслящему профилям. При этом показатели уровней креативности и профилей творческих проявлений слабо коррелируют между собой в данной выборке.

В подростковом возрасте наиболее часто встречающиеся типы творческой направленности следующие: любители открытий (23%), критически мыслящие (20%), аналитически мыслящие (18%), нуждающиеся в гармонии (15%), чувствен-

ные (13%). Незначительное количество (менее 4%) показали участники, соответствующие стратегически мыслящему, усердному и любознательному типам креативности. Такие результаты объясняются доминирующими видами деятельности, связанными с преимущественным развитием определенными качествами личности, что и отразилось в соответствующих профилях креативности. В выборке респондентов юношеского возраста наиболее часто встречаются следующие типы творческих проявлений: чувственные (26%), нуждающиеся в гармонии (24%), усердные (18%), любознательные (15%). Это связано, прежде всего, с основными сферами деятельности исследуемых этого возраста, когда на первый план выступают проблемы профессионального самоопределения, трудоустройства, выбора основной сферы деятельности, подготовки к будущей семейной жизни.

Отслеживая динамику развития креативности, нами были проведены на втором этапе исследования промежуточный и заключительный (констатирующий) срезы уровней проявления творческих качеств участников любительских художественных коллективов в разных возрастных группах (рис. 2; 3).

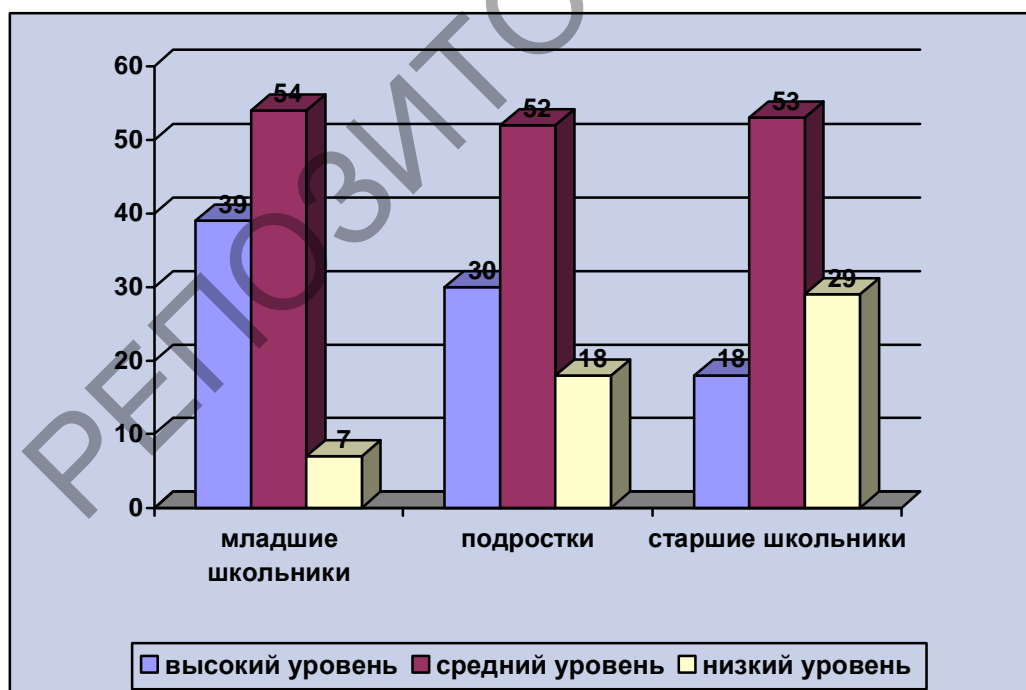


Рис.2. Количественные показатели уровней креативности на промежуточном срезе второго этапа экспериментальной работы (в %)

Как показывает диаграмма (рис. 2), на промежуточном срезе второго этапа практически во всех возрастных группах увеличилось количество участников, показавших высокий уровень креативности за счет снижения количества респондентов, продемонстрировавших низкий и средний уровни. Особенно динамичные изменения происходили в выборке респондентов юношеского возраста, где высокий уровень на промежуточном этапе показали 18%, средний – 53%, низкий – 29% против – 15%, 47% и 38% соответственно на начальном этапе эксперимента.

Анализируя динамику уровневой реализации креативности на разных этапах исследования, можно отметить, что в выборке респондентов младшего школьного возраста на заключительном срезе второго этапа чуть меньше половины (48%) исследуемых показали высокий уровень креативности, 49% – средний уровень и только 3% – низкий против 32%, 60% и 8% соответственно на начальном этапе эксперимента (см. рис.3). Это говорит об устойчивом положительном росте коэффициента творческих проявлений у этой возрастной группы школьников, занимающихся в различных любительских художественных коллективах во внеурочное время, поскольку, развивая творческие качества в одном определенном виде деятельности (в частности, художественной), происходит их перенос на любые другие сферы деятельности личности, что было показано на первом этапе экспериментальной работы и подтвердилось результатами второго этапа. Активное участие в работе творческих коллективов разной жанровой направленности положительно сказывается на развитии креативности школьников, динамике творческого роста и реализации творческого потенциала.

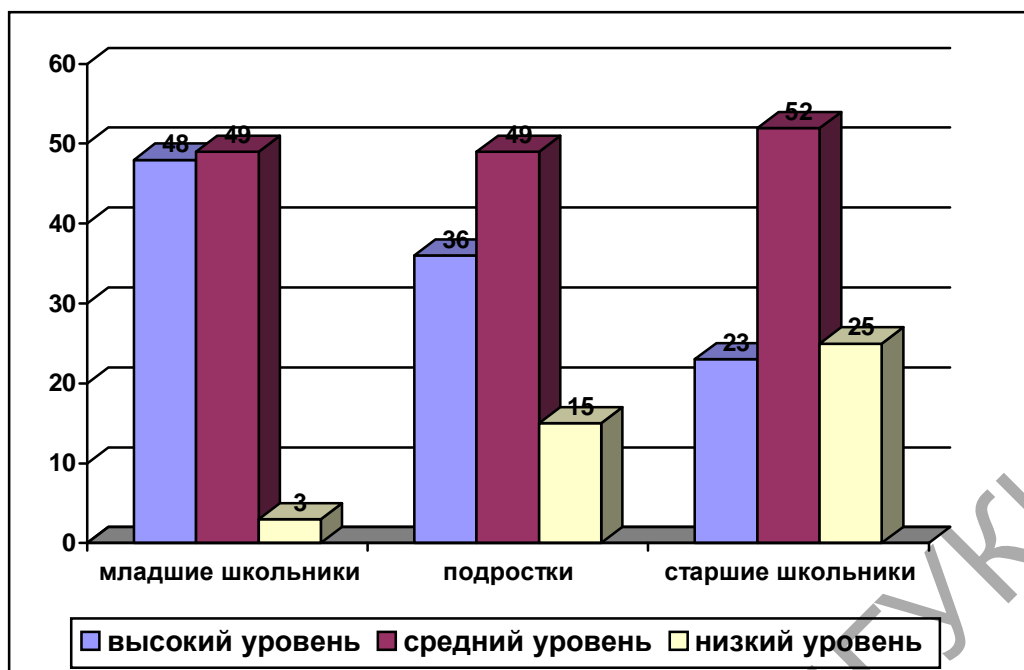


Рис.3. Количественные показатели уровней креативности на заключительном срезе второго этапа экспериментальной работы (в %)

Результаты диагностики свидетельствуют, что в группе испытуемых подросткового возраста произошли существенные позитивные изменения. Так, на заключительном срезе второго этапа исследования высокий уровень креативности показали 36%, средний – 49% и низкий уровень 15% против 24%, 53% и 23% соответственно на начальном этапе (см. рис. 1; 3), т.е. значительно возросло количество респондентов с высоким уровнем креативности за счет преимущественного снижения по низкому уровню и незначительного снижения по среднему.

Отсюда следует, что, получая возможность творческой реализации в любительском художественном коллективе в свободное время, подросток проявляет свои сущностные силы и возможности, развивает потенциальные способности, “тренирует” креативность, которая, будучи развитой, проявляется во всех сферах деятельности личности. Значит, социокультурная среда является продуктивным полем реализации творческих качеств человека в силу свободного, нерегламентированного характера проявления межличностных отношений в подростковой группе респондентов, о чем было сказано в предыдущих главах.

Диагностика уровневой реализации креативности в выборке респондентов старшего школьного возраста свидетельствует, что на заключительном этапе высокий уровень продемонстрировали 23% реципиентов, средний – 52% и низкий – 25% (см. рис.3). Полученные результаты показывают устойчивую положительную динамику на всех этапах исследования в этой возрастной группе. Увеличение количественных показателей по высокому и среднему уровням произошло за счет существенного снижения показателя по низкому с 38% в начале эксперимента до 25% в конце. Это стало возможным благодаря тому, что старшие школьники занимались любимым видом деятельности (художественным творчеством) в зависимости от личностных предпочтений в условиях социокультурной сферы, когда сняты ограничительные, регламентирующие социально-коммуникативные барьеры, и творческие проявления в разных видах искусства компенсировали учебную перегрузку в условиях общеобразовательных школ.

Очевидно, что участие в любительском художественном коллективе благотворно сказывается на физическом, моральном, нравственном самочувствии участников юношеского возраста, способствует эстетическому и культурному росту, личностной самореализации, духовному обогащению, повышению творческого потенциала каждого участника художественной деятельности.

Анализируя результаты диагностического этапа исследования, мы пришли к выводу, что участие человека в художественно-творческом коллективе в любом школьном возрасте положительно сказывается на росте творческих качеств, самореализации и саморазвитии личности. Диагностика уровней проявления креативности на разных возрастных этапах показала устойчивую позитивную динамику творческого развития всех участников любительских коллективов в силу специфических особенностей проявления креативности в социокультурной среде, связанных со свободным, нерегламентированным характером коммуникации и деятельности.

3.3. Создание модели развития креативности личности в социокультурной среде

Социокультурная сфера с ее свободной, нерегламентированной формой проявления активности людей, на наш взгляд, наиболее эффективно развивает и реализует креативность на материале различных видов искусства. Причем креативность – это такое качество человека, которое требует постоянной тренировки в разных видах деятельности, главным образом в тех, к которым у человека есть предрасположенность. И, развиваясь в одном определенном виде деятельности, креативность может переноситься на другие ее виды (учебную, трудовую, коммуникативную, социально-бытовую и т.д.), доводя их до уровня творческой, что способствует решению одной из актуальнейших задач современной системы образования и социокультурной сферы – развитию творческого потенциала человека.

Рассмотрим специфику моделирования как общенаучного метода познания явлений действительности. В ходе развития науки метод моделирования прошел длительную эволюцию от первых применений в области строительного дела до современных абстрактно-логических моделей микрофизики и кибернетики. В течение продолжительного времени модели использовались без специального теоретического обоснования в архитектуре, скульптуре, технике. Это так называемый дотеоретический этап. Наступившая затем эпоха философского осмысления моделирования делает применение моделей в практической деятельности очень распространенным.

В современном научном познании обобщается сам метод моделирования, исследуются его новые черты, многообразие форм моделей, но вместе с тем сохраняется единая общая основа всех типов и видов моделирования. Главное качество модели – это ее соответствие, подобие системе-оригиналу. Различают полное, неполное, приближенное, математическое, кибернетическое подобие. Подобие модели может быть структурным или функциональным. Существует и системно-коммуникативное подобие, когда взаимодействие оригинала со средой отражается во внешних проявлениях модели. Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, воспроизводя

объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об объекте.

В основе моделирования как метода познания лежат выводы по аналогии, анализ и обобщение, функциональный подход, а наглядность и простота рассматриваются как наиболее характерные свойства модели. Кроме того, модель предполагает философское осмысление, абстрагирование от большего или меньшего числа параметров оригинала, упрощенное, схематизированное его отражение, но, будучи упрощенным воспроизведением целостного оригинала, модель представляет собой единое целое. Коренное отличие моделирования от любого другого метода научного исследования состоит в том, что в процессе моделирования сознание временно переключается от интересующего объекта на исследование некоторого вспомогательного (модели), где выдвижение промежуточного звена – модели – не есть волевой субъективный акт, а является основным принципом подхода к моделированию.

Моделирование плодотворно используется в сфере культуры и как общенаучный метод познания, и как метод получения знания о конкретном объекте, и как своеобразная форма научного эксперимента. Философской основой моделирования в сфере культуры являются представления о единстве мира и причинно-следственных закономерностях его развития, согласно которым качественно разным системам присущи аналогичные структурные и функциональные закономерности.

Соответствие между моделирующим и моделируемым объектами выражается в их функциональном сходстве. Как метод познания моделирование внутренне противоречиво, поскольку исследователь стремится воспроизвести не только максимальное число параметров системы-объекта моделирования, но и процесс. С философской точки зрения процесс моделирования выступает как единство трех взаимосвязанных стадий: а) изучение параметров реальной системы и построение на этой основе ее модели; б) исследование модели; в) экстраполяция изученных свойств модели на ее оригинал. Ограниченность моделирования как метода познания вытекает из таких характеристик модели в сфере культуры, как неполнота имитации, разрыв между функциями целого и вос-

производимыми в модели функциями части, неспособность модели воссоздать историю развития системы.

Значит, моделирование представляет собой процесс практического или мысленного оперирования с любой реальной или воображаемой системой, называемой моделью, находящейся в определенном соответствии с исследуемым объектом, заменяющей его на определенном этапе познания и дающей в ходе ее исследования новую информацию о нем [148]. Модель – это реальная система, имеющая свой, специфический метод, который позволяет изучать все стороны этой системы, еще отсутствующие в действительности, а только созданные в воображении исследователя.

Наша модель развития креативности личности базируется на деятельностном подходе, который активно используется современными исследователями в разных отраслях науки и поэтому имеет весьма аргументированное научное обоснование. Мы исходим из понимания креативности как категории, обозначающей личностное качество, которое проявляется и реализуется в творческой деятельности. Значит, включение человека в творческую деятельность разных видов объективно будет способствовать и развитию индивидуальной креативности, которая затем может проявляться в разных сферах жизни личности.

Создавая гипотетическую модель развития креативности личности, мы исходили из того, что включение в творческую деятельность становится для человека потребностью в определенном функционировании и стиле деятельности, напряженном и направленном на решение новых задач. Такая потребность в творчестве является существенным показателем креативности. Вкусив однажды радость созидания, человек испытывает сильную потребность в познании и в творчестве, что является стимулом для творческого отношения к разным видам деятельности, да и к жизни в целом. Постепенно получение нового во всех сферах деятельности становится постоянной и необратимой потребностью и способностью человека выходить за рамки стандарта и шаблона, что особенно очевидно в социокультурной сфере. Поэтому, разрабатывая модель развития креативности в социокультурной среде, мы решали задачу создания механизма активизации творческих качеств человека средствами разных видов искусства.

В основе такого механизма лежат дифференциация и интеграция функций, поскольку все компоненты, входящие в структуру креативности, требуют специальной отработки. Это и специфика восприятия, и овладение языком конкретного вида искусства, и операции мышления, и навыки включения творческого начала в любой вид художественной деятельности. Для направленного развития креативности и активизации творческих задатков в художественной деятельности человеку необходимо получить определенный объем знаний в области искусства, сформировать творческие умения и автоматизированные креативные навыки в конкретном виде искусства.

Основными направлениями развития креативности личности в сфере искусства являются формирование потребности в творчестве на материале определенного вида искусства, творческого сознания в процессе художественной деятельности разных видов, формирование навыка управления творческим процессом. Прежде всего для развития креативности необходимо актуализировать потребность в творчестве, которая может быть сформирована в процессе освоения художественных навыков. Потребность в творчестве, как и способность к нему, формируется главным образом посредством решения нестандартных заданий, связанных с овладением языком художественной выразительности в определенном виде искусства через творческую деятельность. Для формирования потребности в творчестве важны частота упражнений, положительные результаты и организационно-педагогические условия осуществления художественной деятельности.

Вторым важным направлением развития креативности является формирование творческого сознания, в основе которого лежит осознание человеком своих созидательных возможностей в конкретном виде искусства, когда доминирует представление о себе как о творце, способном созидать, а не о ремесленнике, имеющем определенные художественные навыки. Творческому сознанию свойственно анализировать жизнь, изменения, происходящие в социуме, в искусстве, в окружающей среде с точки зрения творца, активно ищущего свое место в этом процессе, пытающегося найти свой стиль, утвердить свою жизненную позицию при помощи языка

искусства. Все это плодотворно осуществляется практически в любом возрасте в культурно-досуговой сфере путем участия в любительских художественных коллективах разной жанровой направленности, где репетиционный, художественный, коммуникативный и организационно-управленческий аспекты в комплексе дают положительные результаты в направленном развитии креативности участников.

Формирование навыка управления творческим процессом – это еще одно направление развития креативности личности в сфере искусства. Для этого необходимо выработать автоматическое его включение, которое возможно при сознательном контроле над действиями и выработке установки на поиск нового смысла, оригинального решения проблемы, отказе от шаблонов и штампов. В художественной деятельности вызвать творческое самочувствие бывает очень сложно, поскольку творческие эмоции блокируются множеством жизненных проблем и сложностей и человеку трудно абстрагироваться от них и погрузиться в мир художественного творчества, создавая музыкальные, танцевальные, песенные и другие произведения.

Когда такое погружение происходит на репетиции или во время концертного выступления, человек ощущает колоссальный заряд положительной эмоциональной энергии от общения и с искусством, и со зрителями, и с коллегами, и с руководителем коллектива, о чем свидетельствуют результаты нашего исследования. Однажды почувствовав радость творчества, человек стремится пережить это состояние снова и снова. Так, среди участников постановки оперы “Волшебник” 96% школьников выразили желание вновь участвовать в подобного рода представлениях, т.е. стремление творить, создавать новое, интересное присутствует в детях, необходимо только дать возможность раскрыться, почувствовать творческую свободу и вдохновение, а воображение и фантазия проявятся в полной мере.

Отвечая на вопросы анкеты участника творческого любительского коллектива, 43% респондентов подросткового возраста и 38% юношеского возраста среди множества других вариантов указали на возможность творческого самовыражения в искусстве как на доминирующий мотив своего участия в коллективе, 41% респондентов подросткового возраста и

36% участников юношеского возраста считают свой коллектив художественного творчества, прежде всего, средством приобщения к творческой деятельности (приложение 2). Это говорит о большой притягательности творчества в искусстве для разновозрастной аудитории и необходимости творческого самовыражения на разных этапах онтогенеза, поскольку участие в коллективе художественного творчества способствует, помимо всего прочего, и развитию креативности личности, что подтвердило наше исследование.

Итак, в основе предложенной нами модели развития креативности в социокультурной сфере на материале разных видов искусства лежит разработка механизма активизации отдельных творческих качеств человека, которые, в свою очередь, складываются из сочетания свойств и способностей, проявляющихся в творческой деятельности, и которые затем интегрируются в целостное комплексное образование, каковым является креативность. В основе механизма активизации творческих качеств участников любительских художественных коллективов лежат развитие потребности в творчестве, формирование творческого сознания, выработка навыков управления творческим процессом, создание специальных организационно-педагогических условий, способствующих развитию креативности.

Собственно **процесс создания модели развития креативности личности** средствами искусства в социокультурной сфере включал три этапа:

1-й этап – *подготовительный*, где осуществлялось пилотное исследование параметров творческой личности и специфики деятельности системы учреждений культуры и дополнительного художественного образования в Октябрьском районе г. Минска;

2-й этап – *созидательный*, где непосредственно конструировалась гипотетическая модель на основе изученных параметров и проводилось исследование структурно-функциональных характеристик полученной модели развития творческих качеств личности;

3-й этап – *результативный* – предполагал перенесение свойств модели на ее оригинал, где в условиях учреждений социокультурной сферы анализировались и апробировались пути эффективного развития креативности личности.

Рассмотрим более подробно этапы процесса моделирования развития креативности личности. Пилотное исследование, проведенное на *первом, подготовительном, этапе*, предполагало изучение практической работы учреждений культуры и образования по развитию креативности личности на разных ступенях ее онтогенеза в процессе художественной деятельности, а также теоретико-аналитическую деятельность по выявлению сути и структуры креативности. Все это и явилось *целью* подготовительного этапа.

Задача этого этапа – анализ существующей ситуации путем знакомства с реальным положением дел в социокультурной сфере по вопросу развития креативности личности.

Педагогический инструментарий – наблюдение (включенное и невключенное), беседы с руководителями коллективов, блиц-опрос участников, экспертная оценка результатов деятельности и творческих работ участников, анкетирование.

Содержание деятельности. На первом (подготовительном) этапе моделирования процесса развития креативности личности мы выбирали базу исследования, которой явились творческие коллективы разной ведомственной принадлежности Октябрьского района г. Минска. Этот выбор объясняется несколькими причинами. Во-первых, автор длительное время имел возможность осуществлять лонгитюдное наблюдение в процессе работы членом жюри на разных смотрах и конкурсах любительского творчества, в том числе и на минском городском смотре-конкурсе “Сузор’е”. Во-вторых, район занимает стабильно лидирующее положение в городе по организации культурно-массовой работы и любительского художественного творчества, о чем свидетельствуют награды, призовые места и лауреатские звания коллективов и участников, что само по себе заслуживает анализа, обобщения и распространения в качестве передового опыта в регионах страны.

Анализ статистических данных за 2004 г. показал, что в учреждениях культуры района работали 137 клубных формирований, в них участвовали 5456 человек. Эти формирования объединяли 64 кружка и творческих коллектива (1318 человек), из них 19 детских (415 участников). По жанрам наблюдалась следующая картина: 15 инструментальных коллективов (1299 человек), 1 из них детский; 22 хоровых и вокальных коллектива, 5 из которых детские, с общим количеством

участников 502; 15 хореографических коллективов, 10 из которых детские, с общим количеством участников 323 человека; 9 театрально-драматических коллективов, 3 из которых детские, с общим количеством участников 181 человек; 3 кружка художественной самодеятельности малых форм. Звания “народный” и “образцовый” имеют 16 коллективов художественной самодеятельности, объединяющие 494 участников.

Из результатов анализа статистических данных за 2005 г. следует, что в учреждениях культуры района работали всего 80 клубных формирований, в том числе 38 детских, с общим количеством участников 4278 человек, из них 1538 детей. При этом количество кружков и творческих коллективов было 43, в том числе 19 детских, общее количество участников – 3604 человека, 1123 из них – дети. Всего коллективов художественной самодеятельности вместе с коллективами на платной основе было 37, в том числе 19 для детей, общее количество участников художественной самодеятельности составило 700 человек, 415 из которых – дети.

Обобщая статистические данные за последние пять лет, можно отметить тенденцию роста общего количества клубных формирований и коллективов по жанрам и возрастным категориям. Особенно отчетливы показатели Дворца культуры и спорта железнодорожников, где клубных формирований в 2000 г. было 42 с количеством участников 1816 человек, в том числе 22 детских с количеством участников 1050 человек, а в 2004 г. клубных формирований стало 48, из них 25 для детей, общее количество участников составило 2952 человека, в том числе детей – 1384 человека.

Однако в отношении кружков и коллективов художественной самодеятельности наблюдается отчетливая тенденция к снижению их количества во всех учреждениях культуры района. Если в 2000 г. во Дворце культуры и спорта железнодорожников их было 21 с количеством участников 775 человек, из которых 13 коллективов для детей с количеством участников 625 человек, то в 2004 г. стало 18 коллективов художественной самодеятельности, 10 из которых детские, общее количество участников 485 человек, 335 из которых – дети. Тенденция к снижению общего количества любительских художественно-творческих коллективов наблюдается во многих

учреждениях культуры республики, что объясняется уменьшением финансирования и социокультурной ситуацией в целом, когда решение материальных проблем доминирует в бюджете времени большинства людей.

Степень участия творческих коллективов в различного рода концертах, праздничных мероприятиях и смотрах достаточно высока. И составляет в среднем 300 выступлений за год. Театрализованных праздников, обрядов, представлений с участием творческих коллективов проводилось за год 174, из них на платной основе – 122 мероприятия, которые посетили 127130 человек. Всего за год в клубных учреждениях района проводится около 1300 различных мероприятий.

Среди учреждений культуры в районе ведущее место занимают Дворец культуры и спорта железнодорожников, Дом культуры НПО “Интеграл”, Дом культуры ОАО “Керамин”. На территории района расположены специальные учебные заведения культуры и искусств: детская музыкальная школа №7, Минский государственный колледж культуры и искусств, Белорусский государственный университет культуры и искусств, общеобразовательные школы с разным художественным уклоном, центр внешкольной работы “Ветразь”.

Отличительными особенностями функционирования всей инфраструктуры социокультурной сферы в районе являлись разработка и внедрение “Программы развития культуры в Октябрьском районе на период 2001–2005 гг.” Этот документ направлен на реализацию конституционного права граждан на творчество и создание необходимых условий для выполнения законов Республики Беларусь “О культуре”, “Об охране историко-культурного наследия”, государственной программы “Функционирование и развитие культуры Республики Беларусь до 2005 года”. Программа по развитию культуры в Октябрьском районе хорошо структурирована и включает целый комплекс направлений. Среди них – укрепление материальной базы учреждений культуры; сохранение историко-культурного наследия; развитие и совершенствование библиотечного дела; развитие самодеятельного творчества, сохранение и распространение национальных традиций; совершенствование организации досуга населения; расширение платных услуг; повышение квалификации работников культуры и их материальное стимулирование.

Все это способствует воспитанию творческого потенциала личности, которая в конечном итоге определяет и уровень экономики, и качество производимых материальных и духовных благ общества. Программа содержала перечень конкретных видов деятельности по каждому учреждению культуры с указанием сроков исполнения, ответственных за выполнение и источников финансирования. Так, в разделе “Сохранение, пропаганда и распространение национальных традиций, фольклора, народно-прикладного искусства” предложено шесть ключевых направлений, среди которых – целенаправленная работа по возрождению коллективов самодеятельного творчества и любительских объединений на предприятиях; сохранение и развитие в учреждениях культуры, на предприятиях и в учебных заведениях сети любительских коллективов различной жанровой направленности, кружков художественно-эстетического цикла, клубов по интересам, студий декоративно-прикладного искусства.

Очевидно, что комплекс мероприятий, предложенных в программе, способствует оптимизации социокультурной ситуации в районе, динамичному развитию творческих коллективов и формированию креативности их участников, в чем мы убедились в процессе нашего исследования. Анализируя динамику развития креативности участников творческих коллективов, мы изучили деятельность нескольких художественных коллективов разных жанров и возрастов.

Цель второго, созидательного, этапа моделирования – разработка гипотетической модели развития креативности личности в процессе художественной деятельности в социокультурной сфере.

Задача этого этапа – изучить структурно-функциональные характеристики полученной модели развития творческих качеств личности и предложить пути ее апробации.

Педагогический инструментарий – аналитическая работа, конструирование, моделирование, прогнозирование.

Содержание деятельности. Создание модели развития креативности личности осуществлялось одновременно по двум направлениям: а) определение ее структуры и содержания; б) разработка путей ее реализации. Учитывая разножанровый характер деятельности коллективов и разновозрастной состав участников, мы предусмотрели два варианта экспери-

ментальной технологии, рассчитанных на школьников разных возрастов. Причем основным механизмом активизации творческих качеств личности на разных возрастных этапах явилось решение одной суперзадачи – создание произведения большой сценической формы. В одном случае это было создание детской оперы “Волшебник”, в другом случае участие в отборочном туре и гала-концерте фестиваля-конкурса любительского творчества “Сузор’е”. По нашему мнению, реализация таких важных в жизни любого творческого коллектива задач способна вызвать существенный рост показателей по уровням креативности у участников, стимулировать их творческую деятельность, воображение и фантазию, активизировать дивергентное мышление, что положительно сказывается на динамике индивидуальной креативности каждого исследуемого.

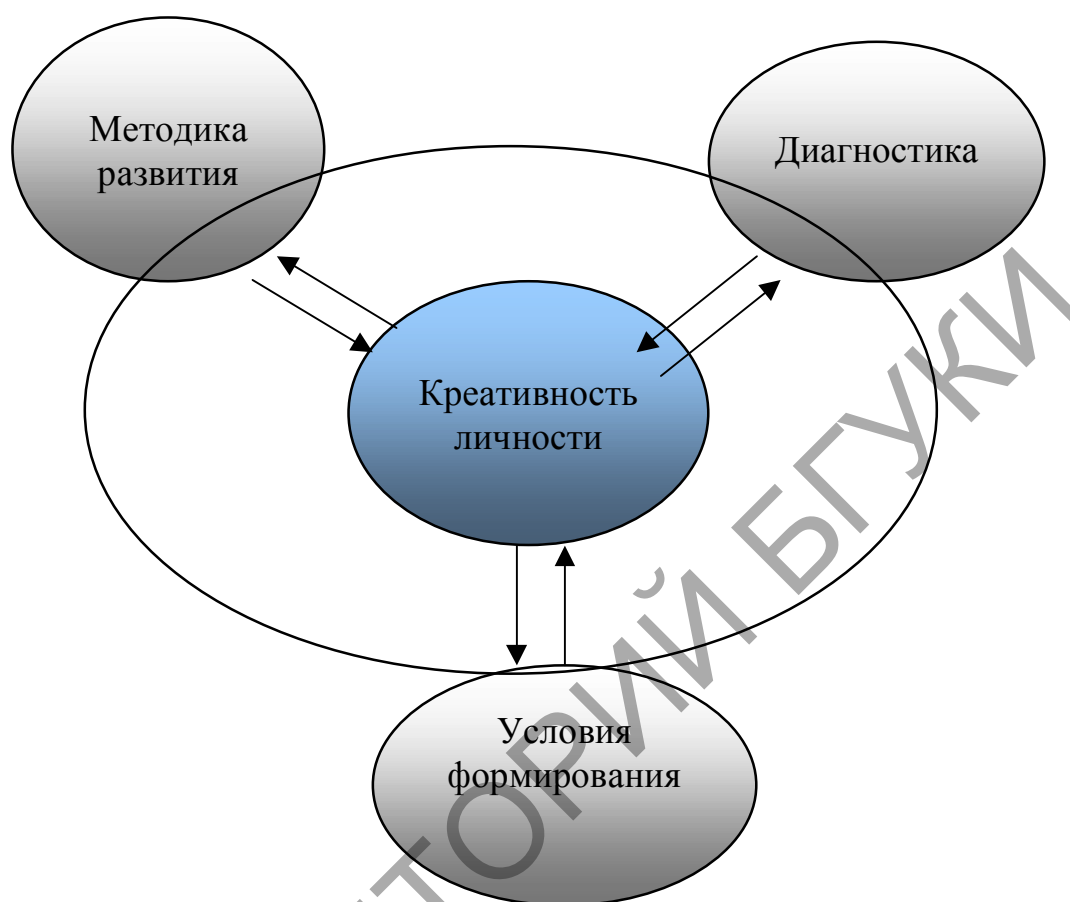
Наша гипотетическая модель развития креативности рассчитана на младших, средних и старших школьников, занимающихся разными видами искусства во внеурочное время и участвующих в разных художественных коллективах. Она состоит из следующих компонентов:

а) методика развития креативности личности, включающая две экспериментальные технологии: “Эвристические схемы развития креативности младших школьников и подростков средствами музыкального театра”, “Активизация креативности участников любительских художественных коллективов”;

б) диагностика, направленная на измерение уровней интеллектуального, творческого и личностного развития детей разного школьного возраста;

в) выработанные и апробированные в ходе исследования условия формирования творческого потенциала и развития креативности участников художественных коллективов в социокультурной сфере (схема 3).

Гипотетическая модель развития креативности личности в социокультурной сфере



Проанализируем все компоненты представленной модели. Наша развивающая методика базируется на теоретических положениях современной науки по проблемам художественного творчества и развития творческих способностей детей средствами искусства, анализе передового педагогического опыта в области художественного воспитания и профессиональной деятельности мастеров художественного творчества разных жанров, собственном исследовательском и педагогическом опыте диссертанта, а также учитывает специфику социокультурной среды как пространства для реализации творческих качеств человека. Мы исходили из того, что восприятие искусства, изучение особенностей его воздействия, активная творческая деятельность во всех его жанрах предоставляют возможность интенсификации креативных процессов человека.

Особенно актуально и эффективно воздействие искусства на личность именно в разном школьном возрасте, который является сензитивным периодом для развития творческих качеств в силу психофизических, интеллектуальных, эмоциональных, личностных и других изменений, происходящих в школьные годы.

Поэтому на первом этапе исследования мы предприняли попытку изучить особенности развития креативности младших и средних школьников в процессе создания произведения большой сценической формы (музыкального спектакля), а на втором этапе – исследовалась специфика развития креативности детей младшего, среднего и старшего возраста, занимающихся в разножанровых коллективах художественного творчества, в ходе подготовки и участия в фестивале-конкурсе “Сузор’е”. Отсюда и необходимость включения в развивающую методику двух технологий формирования креативности, которые реализовывались в процессе формирующих экспериментов на разных этапах исследования.

Апробация этих технологий позволила выявить закономерности в направленном развитии креативности школьников, изучить эффективные формы и методы работы, наметить организационно-педагогические направления и оптимальные пути формирования креативности детей младшего, среднего и старшего школьного возраста средствами искусства.

Экспериментальные технологии, составляющие основу методики и входящие в гипотетическую модель, направлены на выявление и развитие спонтанного творчества участников любительских художественных коллективов разных жанров, которые действуют самостоятельно, инициативно, не стандартно, а руководитель лишь направляет творческие проявления школьников. Роль руководителя коллектива в этом случае заключается в том, что он “управляет не управляя”, а посредством стимулов создает творческие проблемные ситуации, требующие разрешения и проявляющие инициативу детей.

Еще один важный момент в реализации развивающих технологий проявляется в необходимости творческого роста в ходе совместного творчества не только личности и способностей участников, но и педагогов, и руководителей творческих коллективов. Это объясняется тем, что новизна и оригиналь-

ность процесса и результатов творческой деятельности в сфере искусства предполагают достаточно высокий уровень креативности организатора этой деятельности, в противном случае произойдет рассогласование цели и средств воспитания и конечный результат – формирование креативности школьников – будет невозможно достичь.

Следует отметить, что наши технологии формирования креативности личности представляют собой динамично развивающееся взаимодействие множества переменных и звеньев. Используя их, руководитель коллектива художественного творчества должен учитывать несколько принципов в работе с участниками школьного возраста. Один из них, подробно описанный К.Роджерсом, заключается в том, что педагогу необходимо видеть способности ученика в неразвитой форме. Все живое начинает проявляться в своем развитии сначала не дифференцированно, сходно с другими, еле заметно, и потому действия руководителя должны быть направлены на то, чтобы лелеять, холить, восхищаться каждым “неопытным”, спонтанным проявлением творчества участников.

Вторым принципом деятельности руководителя являются положительная оценка, принятие и поддержка личности школьника. Поэтому во время репетиций исключалась всякая критика личности и деятельности детей, принимались и выслушивались все идеи участников. Оказалось, что самыми трудными для руководителя были проявление эмоционального сопереживания детям и необходимость восхищаться тем, что они делают в результате необычного для них творческого энтузиазма. Подобный эмоциональный контакт при игнорировании некоторых условий технологии способен надолго “эмоционально истощить” взрослого. Поэтому соблюдение названных принципов является залогом успешной деятельности руководителей художественных коллективов и позволяет добиться оптимальных результатов в направленном развитии креативности школьников при использовании описанных нами технологий.

Более детальное рассмотрение всей технологической и методической основы исследования будет представлено ниже, где описываются результаты формирующего эксперимента. А теперь заметим, что комплексная диагностика уровней развития креативности школьников на разных этапах исследо-

вания представлена в предыдущем параграфе, где описаны методики измерения интеллектуального, творческого и личностного роста участников любительской художественной деятельности и показана их положительная динамика. Разработка условий эффективного развития креативности младших, средних и старших школьников в социокультурной среде будет представлена в следующей главе нашей работы.

На третьем, результативном, этапе моделирования процесса развития креативности личности средствами различных видов искусства мы ставили *цель* апробации свойств предложенной модели в деятельности учреждений социокультурной сферы и рефлексии результатов формирующего воздействия на личность школьника.

Задача этого этапа работы – проанализировать качественные характеристики творческого развития участников любительских художественных коллективов и апробировать пути эффективного формирования креативности школьников в процессе художественной деятельности в социокультурной среде.

Педагогический инструментарий – включенное и невключенное наблюдение, аналитическая работа, оценка результатов творческой деятельности, экспертная оценка.

Содержание деятельности. На этом этапе моделирования была предпринята попытка внедрить созданную модель развития креативности в практику работы детских любительских коллективов разных жанров, а также апробировать механизм реализации модели и проанализировать полученные результаты с тем, чтобы выработать основные пути развития креативности личности школьников в социокультурной сфере средствами искусства. Для этого в разное время были проведены формирующие эксперименты и осуществлена рефлексия результатов. Целью одного из них было создание детского музыкального спектакля “Волшебник”, где участвовали младшие и средние школьники, а целью второго – подготовка гала-концерта фестиваля-конкурса “Сузор’е” и участие в нем. Делали это младшие школьники, подростки и старшие школьники.

Рефлексия результатов экспериментальной работы позволила выработать общие направления практической деятельности по формированию креативности личности средствами

искусства и распространить их на учреждения социокультурной сферы, занимающиеся художественным воспитанием школьников разных возрастов. Подробное описание полученных в ходе внедрения модели результатов будет дано в следующей главе.

Таким образом, моделирование процесса развития креативности личности в социокультурной сфере представляет собой поэтапное включение разных компонентов исследовательской работы и в целом требует творческого подхода к осмыслению, продуцированию и реализации результатов. Продуктивная работа на каждом из этапов создания модели неизбежно предполагала успешное продвижение к достижению цели всего исследования. Рассмотрим более подробно методические основания для формирования и развития креативности личности школьников.

3.4. Методика активизации креативности участников художественно-творческих коллективов

Одной из важнейших составляющих нашей гипотетической модели развития креативности личности в социокультурной сфере является развивающая методика, включающая две экспериментальные технологии формирования креативности. Проанализируем подробнее одну из них, названную “Активизация креативности участников любительских художественных коллективов” (схема 4). Она рассчитана на младших, средних и старших школьников и включает несколько последовательно вводимых компонентов, среди которых блок “Алгоритм развития креативности” занимает ведущее положение.

Рассмотрим структуру и содержание этого блока, но прежде отметим, что использование термина математической логики “алгоритм” в методике формирования креативности логически обосновано, поскольку наша система развития творческих качеств личности имеет строгую структуру и представляет собой совокупность необходимых действий для решения проблемы развития креативности в процессе продуктивной художественной деятельности, а материалом для этого может служить любой вид искусства. Понятие “алгоритм” предполагает точное предписание выполнения в определен-

ном порядке действий или операций, приводящих к решению тех или иных задач, и включает указание на необходимые для решения задачи исходные данные либо критерий, по которому при достижении результата процесс признается законченным.

В художественном обучении и воспитании особый интерес представляют технологии алгоритмизации, которые успешно используются как в учебной, так и в досуговой деятельности на материале разных видов искусства. Идеи алгоритмизации рассматриваются в работах Л.Н.Ланды, В.П.Беспалько и др. Современные диссертационные исследования Т.С.Левшенко, И.Л.Миронова, Н.М.Коваль посвящены технологии алгоритмизации применительно к различным видам искусства (музыка, изобразительное искусство, театр) при формировании тех или иных качеств личности: эстетических качеств учителя, музыкально-теоретических навыков и креативности школьников, навыков декоративно-прикладной деятельности у начинающих и др.

Использование термина “алгоритм” для обозначения основного компонента нашей технологии указывает на определенную последовательность действий по формированию креативности и процессуальную сторону самого результата этих действий, т.е. процесс развития креативности не имеет временных ограничений и может продолжаться сколь угодно долго. Строго математический смысл понятия в данном случае утрачивается, поскольку развитие любого личностного свойства бесконечно во времени и индивидуально по качественному наполнению, но сам процесс направленного развития креативности предполагает определенную последовательность этапов и наличие фиксированных результатов, а также средств, методов, форм работы, на что и указывает понятие “алгоритм”.

Реализация технологии осуществлялась в коллективах любительского художественного творчества разной жанровой направленности и разного возрастного диапазона участников в процессе подготовки к заключительному гала-концерту Минского городского фестиваля народного творчества “Сур’е”.

Активизация креативности участников любительских художественных коллективов



В Октябрьском районе г. Минска в отборочном туре свою конкурсную программу показали 30 детских дошкольных учреждений, 12 общеобразовательных школ, детская музыкальная школа №7, 5 средних специальных учебных заведений, 4 учреждения культуры. Всего в отборочном туре участвовали более 500 человек. В программу заключительного районного гала-концерта были включены 32 номера с общей численностью около 300 участников коллективов и индивидуальных исполнителей. Дипломы лауреата городского смотроконкурса “Сузор’е” получили 35 участников – индивидуальные исполнители, коллективы, студии и кружки любительского художественного творчества разной жанровой направленности (хореография, инструментальная музыка, декоративно-прикладное творчество, вокальное и хоровое пение).

Структуру блока “Алгоритм развития креативности” составляют семь последовательно вводимых звеньев, соответствующих разным направлениям работы. Каждое звено имеет свою внутреннюю организацию и логику. Так, направление деятельности, названное “Постановка руководителем суперзадачи”, отражает одну из специфических сторон профессиональной деятельности руководителя коллектива художественного творчества. В постановке актуальных целей и задач работы коллектива, выработке стратегии и тактики их достижения, реализации конкретного плана деятельности проявляется неотъемлемая управленческая функция любого руководителя творческого коллектива. Очень важно не просто озвучить цели и задачи, но и настроить коллектив на позитивную, поэтапную работу по их реализации. Особенно актуально это для любительского художественного коллектива, когда в результате его деятельности неизбежно проявляется личностный рост участников, осуществляются их самореализация и саморазвитие, формируется индивидуальная креативность на материале разных видов искусства.

Педагогический инструментарий руководителя включал встречи, беседы, обмен мнениями с участниками коллектива, разнообразные методы воспитательной работы. Необходимо было без преувеличения показать масштабы будущей деятельности коллектива, сложность и ответственность всей предстоящей работы в целом и проанализировать индивидуальный вклад каждого участника. При этом важно обратить

внимание на естественный ход течения событий, коллективный характер деятельности и решение всех возникающих проблем творческого и организационного характера. Постепенно, шаг за шагом, постигая суть своего участия и приоритетный характер отведенной им роли, участники творческих коллективов включались в сложный механизм подготовки и создания творческих отчетов своих коллективов в рамках фестиваля “Сузор’е”.

Следующим элементом технологии активизации креативности стало звено “Разработка и обсуждение стратегического плана действий участников коллектива”. Реализация его предусматривает тесную связь с предыдущим этапом и показывает дальнейшую персонификацию деятельности коллектива, когда каждый участник постепенно осознает свою роль и выполняемые им задачи в ходе подготовки к концерту. Здесь обсуждаются несколько вариантов развития событий. Так, при работе над конкретными произведениями программы каждый участник выполняет свои задачи, отличные от задач, выполняемых другим участником коллектива. Подбор программы осуществляется таким образом, чтобы раскрыть наиболее яркие стороны каждого участника, где сольные партии исполняют более опытные или более одаренные люди. Планирование предполагает не только вычленение определенных этапов работы над каждым конкретным произведением, но и определение времени, необходимого на подготовку программы.

Особенно ответственным видится нам выбор программы. Руководитель должен не просто учитывать мнение коллектива, опираться на вкусы и предпочтения участников, но и соблюдать определенные принципы подбора репертуара. Актуальность произведения, художественная и эстетическая ценность, содержательность, соответствие возрасту участников и их исполнительскому мастерству, уровень сложности, жанровое и стилевое разнообразие, воспитательные и развивающие возможности репертуара являются определяющими.

Коль подготовка к концертному выступлению не является самоцелью, а участники коллективов по условиям эксперимента выступают не потребителями готовых идей, знаний или продуктов деятельности, а создателями и творцами оригинальных решений, то главной целью всей системы подго-

товки стали пробуждение и поддержка в каждом участнике любительского художественного коллектива исследовательских интересов, инициативы, настойчивости и независимости суждений. Решению этой задачи были подчинены основные усилия руководителей коллективов и педагогов. В нашей технологии активизации креативности это направление деятельности отражено в звене “Создание творческого микроклимата и эмоционально комфортной ситуации” (см. схему 4).

Повсеместным и естественным элементом общения руководителей с членами коллективов стало использование творческих методов, основанных на стимулировании активной исследовательской деятельности. К ним относится метод открытий, позволяющий повысить вовлеченность детей и взрослых в творческий процесс, стимулировать интеллектуальные усилия на решении поставленной задачи, воспитывать независимость взглядов и уверенность в своих силах. Кроме создания атмосферы, способствующей развитию и проявлению креативности, не следует забывать и об использовании специальных методов, стимулирующих творческое мышление участников коллективов.

Так, нами был применен метод “мозгового штурма” при решении задач, связанных с сочинением, придумыванием каких-либо элементов программы. Функции руководителя в данном случае сводились к оказанию помощи участникам в выборе критериев оценки их предложений. Чтобы пробудить фантазию и воображение в работе с участниками школьного возраста, руководители использовали игровые ситуации, проводили диспуты, обсуждения и защиту предложенных школьниками работ, анализируя сильные и слабые стороны, выбирая наиболее приемлемые варианты. В процессе такой работы развивались критичность и оригинальность мыслительной деятельности, быстрота, точность и глубина мышления, способность анализировать и выбирать главное, адекватно оценивать результаты, что в конечном итоге способствовало развитию креативности участников.

Отдавая должное значению методов и технике обучения, следует отметить, что компетенция руководителя коллектива является не менее важным фактором, нежели используемые материалы и методы. Ведь именно он создает атмосферу, которая может вдохновить участника или разрушить его уве-

ренность в себе, поощрить или подавить интересы, развивать или игнорировать способности, активизировать или тормозить творческое начало, стимулировать или выхолащивать критичность мысли, приближать или отдалять успехи.

Использование личных наблюдений за процессом подготовки к концерту, результатов опроса руководителей коллективов, анкетирования учителей и родителей, интервью с преподавателями (приложения 3, 4, 5, 11) дает возможность указать следующие общие моменты по активизации творческого поиска участников любительских художественных коллективов:

- отсутствие любых наставлений и прямых инструкций относительно того, чем должны заниматься участники на репетициях;

- определение сильных и слабых сторон каждого из участников на основе наблюдений, отказ от необоснованных выводов;

- поощрение самостоятельности, инициативы участников, уважение желания работать самостоятельно;

- предоставление свободы выбора в области применения сил и способов достижения целей;

- умение воздерживаться от вмешательства в процесс творческой деятельности коллектива;

- исключение всякого давления на участников, создание раскрепощенной обстановки свободного обмена мнениями;

- одобрение результатов деятельности в какой-либо одной области с целью пробудить желание испытать себя в других видах деятельности.

Как видно, эффективность творческого процесса зависит в равной мере как от творческих способностей самих участников, так и от педагогического мастерства и уровня развития творческих качеств руководителя-организатора. Характер взаимоотношений в процессе творчества в системе “руководитель–участник” определяется не только целью деятельности, но и задачами и результатами совместной работы, а также особенностями социального и эмоционального развития обоих компонентов системы.

Для того чтобы практический результат творческой деятельности имел личную и общественную значимость, необходимо учитывать ряд условий. Одно из них заключается в создании атмосферы взаимопонимания, межличностного

взаимодействия, целеустремленности и способности идти на риск. С этой целью логичным является использование ролевых игр, где каждый участник отвечает за определенный участок работы и все обмениваются информацией друг с другом.

Другим важным условием успешности деятельности школьников, участвующих в коллективах любительского художественного творчества, является стимулирование настойчивости и упорства, т.е. способности работать над решением задачи в течение достаточно длительного периода времени. Целеустремленность у детей среднего и старшего школьного возраста имеет огромное значение, так как является залогом успехов во взрослой жизни. Как показывают результаты исследований, дети не могут в полной мере реализовать свои способности, если взрослые соответствующим образом не подкрепляют в них настойчивость и упорство.

По нашим наблюдениям, и в процессе подготовки к фестивалю “Сузор’е”, и в процессе работы над оперой “Волшебник” руководители коллективов, преподаватели и специалисты театра продемонстрировали удивительную чуткость и внимание к участникам. Ни одно большое или малое достижение школьников не прошло незамеченным со стороны взрослых, которые не скупилась на похвалу в адрес ребят, проявляющих упорство и целеустремленность. Дети, занятые интересным и сложным делом, проявили поразительную находчивость, энтузиазм, выдумку, смекалку, предлагая множество оригинальных и смелых идей. Этому в немалой степени способствовала атмосфера доброжелательности и раскованности, поощрения ребят независимо от конечных результатов деятельности.

Согласно наблюдениям специалистов, школьники охотнее всего идут на рискованные решения в тех областях, в которых они чувствуют себя уверенно, во всех других случаях это качество следует стимулировать. Поэтому, когда в процессе работы над оперой у участников проявились интересы и склонности к разным видам искусства (одному или нескольким), то они находили максимальную поддержку и поощрение со стороны педагогов.

Итак, одним из важнейших условий развития творческого мышления, активизации воображения и фантазии является создание атмосферы, благоприятствующей появлению новых идей и мнений, где руководитель фактически становится

консультантом и помощником участников. Оставляя за собой функцию общего контроля на репетиции, руководитель дает возможность школьникам строить творческий процесс самостоятельно.

Еще одним компонентом технологии является звено “Организация продуктивной репетиционной работы”, в ходе реализации которого совершенствовались исполнительское мастерство участников, их профессиональные умения и навыки, вырабатывались стабильность и уверенность в себе во время концертного выступления (см. схему 4). Всю репетиционную подготовку к гала-концерту можно условно разделить на два этапа:

1-й этап – репетиции в коллективах с руководителями на местах, т.е. в учебных заведениях, учреждениях культуры и др.;

2-й этап – сводные репетиции в театральном зале Дворца культуры и спорта железнодорожников.

Организация продуктивного репетиционного процесса тесно связана с умением анализировать свою творческую деятельность, необходимостью соблюдать определенную последовательность в работе. Здесь управленческое мастерство руководителей коллективов проявляется с наибольшей силой. Так, в коллективах с доминирующей исполнительской деятельностью (вокальные группы, хоры, фольклорные ансамбли, оркестры, инструментальные группы) работа над каждым произведением предусматривает: а) общее знакомство с произведением; б) работу над его частями, музыкальными фразами, предложениями, отдельными элементами музыкальной выразительности; в) отработку технически сложных моментов; г) работу над стилем и художественным языком произведения. На всех этапах репетиционного процесса шла работа над исполнительским мастерством участников, высший уровень которого характеризуется как импровизационная свобода. В ходе репетиций каждый школьник имел право высказывать свое мнение относительно происходящего, делать критические замечания, предложить свой вариант исполнения.

Безусловно, репетиционный процесс в каждом коллективе имел свою специфику и отличался по качеству, количеству занятий, содержанию деятельности, насыщенности програм-

мы, но в его основе лежало стремление дать возможность участникам разных возрастов для самореализации, самоактуализации и саморазвития потенциальных творческих способностей, что обеспечивает исполнительское мастерство. Следовательно, хорошо продуманная, логичная организация репетиционного процесса способствует активизации творческой энергии участников, стимулирует инициативность и находчивость, является прекрасной школой развития индивидуальных особенностей и коллективного творчества.

Реализация стратегии и тактики решения задач путем со-творчества – это еще один элемент нашей экспериментальной технологии, поскольку среди факторов, влияющих на результативность направленного развития креативности личности, немаловажное значение принадлежит межличностным отношениям и внутригрупповому общению сверстников в процессе творческой деятельности. Специфика отношений участников в процессе творческой деятельности определялась, с одной стороны, особенностями межличностного общения сверстников, с другой – общением участников коллективов с руководителями и преподавателями. Для организации плодотворного творческого процесса и решения главной задачи – развития креативности личности школьников – необходимо было создать атмосферу доверия, дружелюбия, взаимовыручки и взаимозаменяемости, т.е. атмосферу сотворчества, способствующую свободному выражению индивидуальных особенностей и творческих способностей каждого участника.

Весь репетиционный процесс протекал в свободное время и в неформальной обстановке, т.е. подготовка к заключительному гала-концерту явилась формой проведения досуга школьников – участников любительских художественных коллективов, что накладывало отпечаток на межличностные отношения и характер общения с педагогами и руководителями коллективов. В процессе работы над концертными программами в коллективах складывались совершенно иные, чем в рамках привычных школьных коллективов, отношения между участниками и руководителями. Ведь именно участники коллективов были главными инициаторами идей и предложений и вместе с руководителями принимали участие в создании концерта. В то же время роль руководителей заключалась в редактировании предложенных интерпретаций или со-авторстве.

Здесь были важны инициатива и творчество каждого школьника, а задача руководителей состояла в том, чтобы способствовать выкристаллизации их идей, всецело помогать воплощению их на сцене в концертной программе. Поэтому участники становятся активными творцами и создателями, что далеко не всегда возможно в повседневной жизни или в существующей системе школьного образования.

Интересно, что этот характер общения с руководителями и педагогами отметили сами участники. Анализируя ответы школьников на открытый вопрос о том, что больше всего понравилось на репетиции, 25% опрошенных указывают на доверительный характер общения с руководителями и сверстниками в неформальной обстановке, а также на особую заботу, теплоту и внимание педагогов, сплоченность коллектива в процессе подготовки концертного выступления. Возможность интересно и содержательно проводить свободное время отмечают 17% участников (приложения 2, 12). Среди ответов выборки респондентов старшего школьного возраста на вопрос: “Удовлетворены ли вы своим пребыванием в данном коллективе?” – 54% высказали удовлетворенность общением с руководителями коллективов, а 63% опрошенных уверены, что проводят свое свободное время интересно и комфортно в коллективах любительского творчества.

Следовательно, фактор неформального общения участников художественных коллективов в процессе подготовки к концерту составляет основу межличностного взаимодействия, которое стимулирует продуктивность творческого процесса, отражает специфику внутригруппового общения школьников. Как показывают наблюдения, в каждой из экспериментальных групп выделились 3–5 человек, которые наиболее активно участвовали в подготовке концерта. Вокруг них образовывалась своеобразная “творческая зона”, охватывавшая в разных коллективах от 30% до 90% участников, в которой и проходил процесс создания концертной программы.

Кроме того, названные школьниками наиболее активные сверстники являлись лидерами и с точки зрения преподавателей. В большинстве случаев (98%) преподаватели подтвердили лидирующее положение названных в анкетах участников, отмечая организаторские способности лидеров, их неис-

сякаемую творческую энергию и упорство, исполнительский талант, способность к продуцированию множества интересных предложений (приложения 3, 10). Такая разнообразная одарённость лидеров в нескольких видах художественной деятельности способствовала созданию и поддержанию атмосферы творческого поиска, полета фантазии, что стимулировало рост общего уровня творческой активности в коллективе, а также выступало в качестве катализатора уровневой реализации креативности каждого участника.

Таким образом, организация творческой деятельности школьников в разных видах искусства требует от педагогов и руководителей внимания не только к внешней стороне проявления креативности, но и к внутренним факторам успешности творческой деятельности, среди которых внутригрупповое общение и межличностные отношения участников занимают ведущее положение. При этом целесообразно содействовать проявлению способностей лидирующей группы участников и создавать все условия для наиболее полной реализации их таланта, поскольку образуемая вокруг лидеров “творческая зона” вовлекает все большее количество школьников со стороны так называемых равнодушных, способствуя тем самым развитию креативности каждого участника творческого процесса.

Заключительными элементами алгоритма развития креативности являются “Осуществление концертного выступления и рефлексия его результатов” и “Постановка новых целей и задач” (см. схему 4). Концертные программы коллективов как один из элементов нашей практической технологии следует рассматривать двояко. С одной стороны, это итог большого подготовительного этапа создания концерта, который включает и отработку отдельных элементов в каждом произведении, и разучивание произведений в целом, и выстраивание общей драматургии концерта. С другой – это начало нового этапа творческой деятельности, сутью которого является исполнительское творчество, базирующееся на импровизационной свободе участников коллективов.

Характерными особенностями концертных выступлений являются праздничность, приподнятость настроения, воодушевление и бурное выражение положительных эмоций, которые знаменуют собой торжество радости, счастья, улыбок,

смеха над обыденным бытием. Очевидно, вовлечение детей в процесс подготовки концертных программ развил в них чувство ответственности, понимание серьезности труда, затрачиваемого на создание произведений сценического искусства. Степень значимости для школьников таких мероприятий в наиболее общем виде отражена в следующем высказывании преподавателя: “Подобного рода мероприятия нужны детям в наше время. Это и эстетическое, и нравственное, и педагогическое влияние одновременно. С точки зрения поведения и дисциплины это мероприятие подтягивает детей, и нет необходимости делать замечания”.

Участие школьников в важном и ответственном мероприятии, каковым представляется концертное выступление коллективов любительского художественного творчества, способствовало не только развитию креативности школьников, но и повышению уровня самооценки, создавая позитивное самовосприятие, стабилизировало социокультурную адаптацию, активизировало резервные силы организма путем накопления положительных эмоций и самореализации личности. Обращает на себя внимание удивительная степень свободы и раскрепощенности школьников на сцене, что очень нелегко достичь даже взрослому профессиональному артисту. Уверенности и адекватному сценическому самочувствию способствовали возрастные психофизиологические особенности участников и кропотливая работа над нотным текстом и художественными особенностями произведений, а это содействовало свободному владению материалом.

Тот факт, что подавляющее большинство (96%) участников коллективов изъявили желание вновь участвовать в мероприятиях подобного рода, убедительно доказывает необходимость создания творческой атмосферы в процессе художественной деятельности подобно той, которая была на концертах фестиваля “Сузор’е”. Заключительный гала-концерт, являясь, по сути, завершающим этапом нашей технологии, на деле не только не завершает, но, наоборот, открывает новые возможности в неформальном и творческом общении его участников. Это способствует непрерывности саморазвития и самореализации индивида, углубляет процесс реализации сущностных сил личности, развивает креативность.

Итак, методика активизации креативности, которая представляет собой один из компонентов нашей модели развития креативности личности, и состоит из нескольких взаимосвязанных блоков, включающих последовательно вводимые звенья, реализовывалась в ходе формирующего эксперимента. Сутью ее применения стало стимулирование развития творческих качеств личности участников любительских художественных коллективов в процессе создания концертных программ и подготовки концертных выступлений в рамках фестиваля “Сузор’е”. Эффективность предложенной методики, ее апробация осуществлялись на заключительном этапе моделирования, где по результатам проведения диагностики креативности будут сделаны выводы о путях и условиях ее развития, о чем пойдет речь ниже.

* * *

Таким образом, процедура диагностики креативности остается и сегодня наименее обеспеченной валидными методами оценки в силу сложности диагностируемого феномена. Все это обусловило применение нами разнообразных теоретических, психологических и педагогических методов на разных этапах исследования. Для определения эффективности нашей модели развития креативности в условиях социокультурной деятельности на материале искусства были исследованы уровни реализации креативности школьников младшего, среднего и старшего возраста, изучена динамика их роста.

Диагностика креативности в нашем исследовании осуществлялась как с помощью разработанных нами, так и адаптированных методов, таких как тест дивергентного мышления, опросник и рейтинговая шкала Вильямса, тест на креативность К.Венкера, методика компетентного судейства экспертов, анкеты и творческие задания, разработанные нами.

Показателями креативности по тесту Вильямса стали беглость, гибкость, оригинальность, разработанность мышления, а также способность рисковать, исследовать неизвестное, любознательность, воображение. Качественные показатели креативности в тестах, разработанных нами, исследовались по параметрам образности, импровизационности, оригинальности. Сущностными характеристиками выделенных пара-

метров стали оригинальность мышления, образная гибкость, точность, глубина и масштабность мысли, отказ от стереотипов и шаблонов, продуцирование уникальных идей, воплощение образов в конкретных продуктах деятельности, самобытное воображение и фантазия, легкость и точность в использовании ассоциаций и воспроизведении действий. С помощью исследования этих параметров все участники эксперимента были отнесены к одному из трех уровней развития креативности, которые замерялись в ходе констатирующего, формирующего и поискового экспериментов на разных этапах исследования.

Анализируя результаты диагностического этапа исследования, мы пришли к выводу, что участие человека в художественно-творческом коллективе в каждом школьном возрасте положительно сказывается на росте творческих качеств, самореализации и саморазвитии личности. Диагностика уровней проявления креативности на разных возрастных этапах показала устойчивую позитивную динамику творческого развития всех участников любительских коллективов в силу специфических особенностей проявления креативности в социокультурной среде, связанных со свободным, нерегламентированным характером коммуникации и деятельности.

Исследование динамики уровневой реализации креативности школьников в процессе художественной деятельности на разных этапах исследования показало не только эффективность представленной нами методики развития творческих качеств, адекватность используемых методов диагностики целям и задачам исследования, но и подтвердило индивидуально-своеобразный характер проявления креативности школьников в социокультурной среде на материале искусства, что доказывает необходимость создания оптимальных условий для эффективного развития творческих качеств личности.

Моделирование плодотворно используется в сфере культуры и как общенаучный метод познания, и как метод получения знания о конкретном объекте, и как своеобразная форма научного эксперимента. Модель рассматривается как реальная система, еще не существующая в действительности, а созданная только в воображении исследователя. Гипотетическая модель развития креативности личности, разработанная

нами, базируется на личностно-деятельностном подходе, который активно используется современными исследователями в разных отраслях науки и имеет аргументированное научное обоснование.

В основе модели развития креативности в социокультурной сфере на материале разных видов искусства лежит разработка механизма активизации отдельных творческих качеств человека, которые, в свою очередь, складываются из сочетания свойств и способностей, проявляющихся в творческой деятельности, и затем интегрируются в целостное комплексное образование, каковым является креативность. Процесс создания гипотетической модели развития креативности личности средствами искусства в социокультурной сфере включает три этапа: 1-й этап – подготовительный, 2-й этап – созидательный, 3-й этап – результативный.

Модель развития креативности рассчитана на младших, средних и старших школьников, занимающихся разными видами искусства во внеурочное время и участвующих в разных художественных коллективах. Сама модель состоит из следующих компонентов: развивающая методика, включающая две экспериментальные технологии; диагностика, направленная на измерение интеллектуального, творческого и личностного развития детей разного школьного возраста; выработанные нами и апробированные в ходе исследования условия развития творческого потенциала участников художественных коллективов.

Методика развития креативности школьников объединяет две экспериментальные технологии. Одна из них, состоящая из нескольких взаимосвязанных звеньев, сутью которой стало стимулирование творческих качеств школьников в процессе создания концертных программ и подготовки концертных выступлений в рамках фестиваля “Сузор’е”, названа “Активизация креативности участников любительских художественных коллективов”. Она предполагает выполнение определенной последовательности (алгоритма) действий для достижения цели стимулирования креативности участников любительских художественных коллективов.

В структуру алгоритма включены постановка руководителем коллектива конкретной социально значимой задачи, разработка и обсуждение стратегического плана действий кол-

лектива, организация продуктивной репетиционной работы, создание творческого микроклимата и эмоционально комфортной атмосферы в группе, реализация стратегии и тактики решения задач путем сотворчества, концертное выступление и рефлексия его результатов, постановка новых целей и задач. Реализация развивающей методики предполагает использование определенного педагогического инструментария, соответствующего целям и задачам конкретного этапа работы, определенное содержание деятельности на каждом из названных направлений алгоритма, а также рефлексии результатов применения этой методики. Другие компоненты гипотетической модели будут описаны в следующей главе нашей работы.

РЕПОЗИТОРИЙ БГУИМ

Глава 4

УСЛОВИЯ И ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

4.1. Организационно-методические направления развития креативности участников художественно-творческих коллективов

Исследуя содержание понятия “креативность”, средства, формы и методы ее формирования, нами были выделены системообразующие, интегративные показатели креативности, разветвленные по параметрам (см. схему 1) и намечены основные пути оптимизации развития творческих качеств личности, а также определены условия успешной реализации креативности детей младшего, среднего и старшего школьного возраста в процессе продуктивной художественной деятельности, что включено в модель развития креативности, представленную в предыдущей главе. В основе модели три системообразующих компонента, которые составляют три основные сферы направленного развития креативности (см. схему 3).

Одним из компонентов нашей модели является развивающая методика, базирующаяся на двух экспериментальных технологиях, примененных на разных этапах исследования. Одна из технологий представлена в предыдущем параграфе, рассмотрим вторую экспериментальную технологию, названную “Эвристическая схема развития креативности младших школьников и подростков средствами музыкального театра”. И на основе их анализа попытаемся изложить основные организационно-методические направления развития креативности школьников, занимающихся в различных художественно-творческих коллективах.

Исходя из этого основной целью формирующего эксперимента было максимальное раскрытие и поступательное развитие креативности детей и подростков в процессе создания музыкального спектакля, в частности оперы «Волшебник». Музыкальный театр, синтезирующий в себе разные виды художественного творчества, предоставляет уникальные воз-

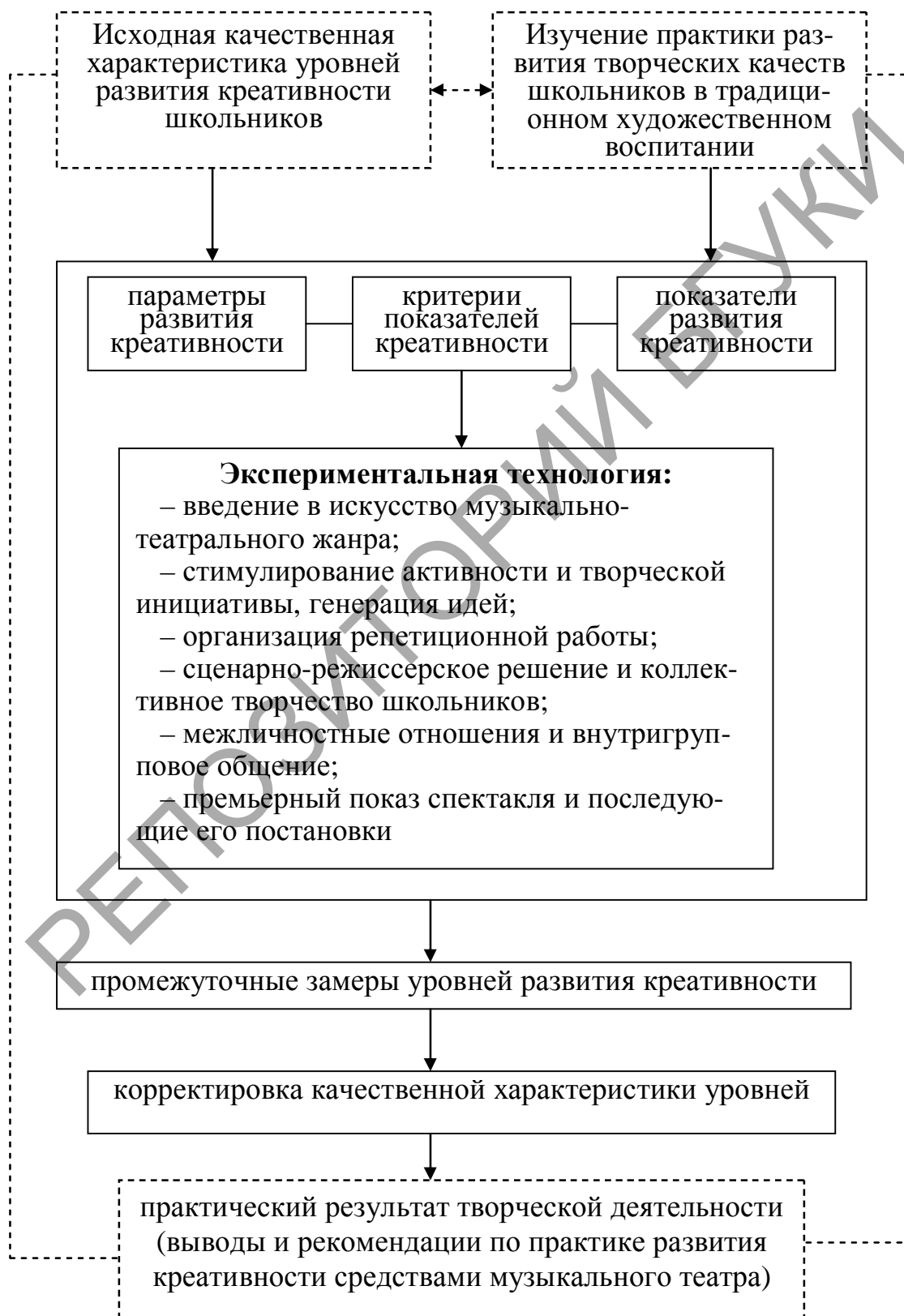
возможности для развития креативности, потому что позволяет выбрать искусство по душе, а следовательно, наиболее полно проявить творческий потенциал. Наша эвристическая схема отражает процесс продуктивной художественной деятельности детей в системе внешкольной работы в кружках и коллективах детского творчества и включает три основных аспекта: подготовительный, созидательный и результативный, которые характеризуют экспериментальную технологию каждого из четырех этапов развития креативности школьников (схема 5).

Технология может быть успешно воспроизведена в условиях социокультурной сферы при соблюдении предложенной последовательности в работе и необходимости решать подобные задачи. Рассмотрим ее суть более подробно.

Предложенная эвристическая схема развития креативности школьников состоит из нескольких взаимодополняющих друг друга блоков, где блок “Экспериментальная технология” занимает ведущее положение (см. схему 5). Реализация экспериментальной технологии осуществлялась в группах по 15–20 человек на специальных репетициях во внеурочное время, а затем работа велась на сводных репетициях в театре, где собирались все группы детей. При реализации технологии использовались следующие исследовательские методы: тестирование и самотестирование, мини-лекции, имитационные игры, дискуссии, экскурсии, наблюдения, творческие задания, интервьюирование, метод компетентного судейства экспертов (экспертной оценки результатов), творческие встречи, беседы. Причем само по себе создание спектакля необходимо рассматривать не как цель, а как средство для достижения цели развития креативности личности школьников. В связи с этим предусмотрена поэтапная многоаспектная работа по реализации этой цели.

Творчески развивающая технология предусматривает четырехэтапную работу. Отличительной особенностью *первого этапа* является индивидуально-групповой характер работы с участниками по сбору и интеграции детских идей на предложенную тему с учетом следующих направлений: а) общая сюжетная линия сочиняемой картины; б) разработка поведенческих линий персонажей; в) музыкальный язык оперы; г) визуальное решение спектакля; д) декоративно-художественное оформление сцены и разработка эскизов костюмов.

Эвристическая схема развития креативности младших школьников и подростков средствами музыкального театра



Второй этап – создание с помощью специалистов-профессионалов произведения большой сценической формы, включающего сценарий (на основе сюжетных и образных идей); музыкальное решение (оркестровка, аранжировка); сценографию (визуальные идеи детей); костюмы и декорации (на основе детских эскизов); режиссерское решение спектакля.

Третий этап – освоение сценической формы – это репетиционная работа школьников по группам с педагогами и режиссером и общий монтаж спектакля (сводные репетиции).

Четвертый этап – исполнительское творчество школьников в рамках освоенной сценической формы на основе импровизации, творческой свободы и личной инициативы каждого участника спектакля.

При реализации этой технологии необходимо учитывать три основных аспекта: подготовительный, созидательный и результативный, которые характеризуют экспериментальную работу на каждом из четырех, представленных выше, этапов развития креативности школьников младшего и среднего возраста.

I аспект – подготовительный

Педагогическая идея: разъяснение и донесение до всех участников постановки главной экспериментальной суперзадачи – полная реализация инициативы и творческой свободы детей в процессе создания музыкального спектакля.

Задача: формирование установки на творческое развитие, самореализацию и активность каждого участника.

Технология: определение структуры креативного компонента (сюжетная линия, образный строй, музыка, декорации, сценография) в содержании экспериментальной работы.

II аспект – созидательный

Педагогическая идея: постепенное включение школьников в систему совместной творческой деятельности со специалистами-профессионалами (режиссером, художником-оформителем, сценаристом, композитором).

Задача: создание условий для созидательной, продуктивной деятельности участников постановки, направленной на сочинение необходимых элементов спектакля.

Технология: использование комплекса развивающих методик для активизации воображения и фантазии детей.

III аспект – результативный

Педагогическая идея: становление адекватной самооценки уровня владения практическими художественно-творческими умениями и навыками.

Задача: формирование мотивации на самосовершенствование и реализацию личности в процессе продуктивной художественной деятельности.

Технология: практическая творческая деятельность школьников в процессе премьерного показа и последующих постановок спектакля.

Рассмотрим структуру и содержание основного блока “Экспериментальная технология”, который включает шесть последовательно вводимых звеньев, соответствующих различным направлениям деятельности. Каждое звено предполагает осуществление такой деятельности, которой свойственны свои внутренняя структурная организация и логика построения. Так, *целью вводно-ознакомительного этапа*, составляющего суть первого звена экспериментальной технологии, которое названо “*Введение в искусство музыкально-театрального жанра*”, было предоставить участникам возможность приобрести некоторый опыт общения и восприятия произведений музыкального театра, познакомить их со спецификой музыкального театра, т.е. подготовить необходимую базу для предстоящей самостоятельной практической деятельности (см. схему 5).

Работа на этом этапе проводилась по следующим направлениям: а) знакомство со спецификой детского музыкального театра как вида искусства: история развития, становления, выразительные средства, современное состояние; б) зрительское восприятие произведений музыкального театра, встречи с актерами и дирижером; в) экскурсии по закулисной части театра, знакомство с техническим оснащением сцены; г) встречи со специалистами (композитором, режиссером, художником, хормейстером) и первоначальное обсуждение замысла оперы “Волшебник”.

Каждому из этих направлений соответствовали своя цель, определенная задача, педагогический инструментарий, содержание деятельности. Характерной особенностью **первого направления вводно-ознакомительной работы** была мелкогрупповая форма организации деятельности.

Цель работы – знакомство с характерными особенностями музыкального театра, отражающими его специфику как вида искусства.

Задача этого этапа – приобретение знаний по истории развития, становления и современного состояния детского музыкального театра, его выразительных средств и взаимосвязь с другими видами искусства.

Педагогический инструментарий – беседы и рассказы педагога о театральном искусстве, творческие задания по теме беседы, развивающие игровые ситуации.

Содержание деятельности. Необходимыми условиями эффективности восприятия материала во время бесед по искусству являются: а) учет возрастной специфики аудитории; б) опора на уже имеющийся искусствоведческий опыт; в) создание и поддержание состояния эмоциональной заинтересованности к происходящему; г) внесение игровых элементов в содержание занятий.

При организации цикла бесед, способствующих уяснению специфики музыкально-театрального искусства, опираясь на уже имеющийся у школьников зрительский опыт, педагог обращал внимание на отличительные черты театрального искусства:

- коллективный характер творчества (успех спектакля зависит от скоординированной работы актеров и вспомогательных подразделений);
- синтетичность (взаимосвязь литературы, музыки, изобразительного искусства, хореографии, светотехники) художественного языка;
- сотворчество со зрителем на спектакле (зритель является свидетелем непосредственного творческого процесса).

Обращалось также внимание на тот факт, что в музыкальном театре одним из важнейших средств выразительности является музыкальный язык, который подчеркивает яркую эмоциональность спектакля, и это помогает актерам доносить до зрителей содержание произведения. Касаясь истории развития жанра, уместно раскрыть народные истоки театрального искусства, восходящего к древним театрализованным праздникам, скоморошьим играм и далее в глубь веков к средневековым мистериям, античному театру. Хотя беседы носили обзорный характер, но первоначальные сведения из

истории театра, о его особенностях помогали участникам сориентироваться в самостоятельной творческой работе, позволяли сформировать представление о месте и роли театра в культурной жизни человека, и в частности музыкального театра в истории мировой и отечественной культуры.

Примерная *тематика бесед* со школьниками о театральном искусстве была следующей: 1. Что такое театральное творчество и театр как вид искусства? 2. История развития театрального искусства. 3. Театральная жизнь на территории Беларуси: история и современность. 4. Специфические особенности музыкального театра как жанра театрального искусства. 5. Взаимосвязь и взаимозависимость разных видов искусства в музыкальном театре. 6. Современные тенденции развития музыкального театра как жанра. 7. Музыка и театр. 8. Живопись и театр. 9. Литература и театр.

Беседы сопровождались развивающими игровыми ситуациями, поскольку включение игровых элементов в информационную ткань беседы активизировало внимание, обостряло восприятие, оживляло общий характер беседы, а также способствовало развитию воображения и ассоциативного мышления, проявлению двигательной активности, что позволяло снять мышечное напряжение, неизбежно возникающее в сидячем положении. Так, например, ребятам предлагалось внимательно прослушать музыкальные фрагменты, определить жанр (полька, марш или вальс), характер и автора музыки и попытаться изобразить в движении характер музыки. В качестве музыкальных иллюстраций можно использовать следующие произведения: марш “Прощание славянки”, вальс “Амурские волны”, польки “Бульба” и “Янка”, фрагмент “фашистского нашествия” из Седьмой симфонии Д.Шостаковича, “Лебедь” К.Сен-Санса, фрагменты “Лунной сонаты” Л.Бетховена, “Полет шмеля” Н.Римского-Корсакова, “Боле-ро” М.Равеля, вальс из оперы “Иван Сусанин” М.Глинки и др.

Во время бесед в качестве разминки можно предложить и младшим школьникам, и подросткам творческие задания, способствующие развитию воображения, стимулирующие поиск нестандартных решений, расширяющие круг ассоциаций. Задания необходимо строить на использовании разных видов искусства: литературы, изобразительного искусства, музыки. Так были созданы дополнительные возможности для

того, чтобы школьники смогли попробовать свои силы в разных видах художественного творчества, найти тот вид искусства, в котором с наибольшей полнотой и многогранностью можно реализовать творческие способности. В то же время ребята на практике смогли осваивать выразительные средства и язык каждого вида искусства, что особенно важно для предстоящей работы над “Волшебником”.

Мы предлагаем использовать следующие *виды заданий*:

1. Придумывание историй: а) сочинение фантастической или сказочной истории по предложенным 3 – 5 словам, обозначающим далекие по смыслу понятия; б) перевертывание известных сказок или включение в сюжет данной сказки героев из другой сказки; в) придумывание развязки к предложенной истории.

2. О чем рассказала картина? Предлагается устно изложить версию о том, что изображено на предложенной картине или репродукции так, чтобы получился связный рассказ. Здесь необходимо также продумать общий эмоциональный настрой картины и возможное музыкальное сопровождение рассказа к ней.

3. На что похожа музыка?

А. В звучащем отрывке необходимо угадать общий характер музыки, рассказать об ассоциациях и мыслях, навеянных данным фрагментом. Придумать историю, отражающую характер предложенного музыкального отрывка, и показать ее пластически, с помощью соответствующих движений.

Б. Подумать, какое музыкальное произведение соответствует характеру данного литературного фрагмента. Назвать композитора и само произведение, отражающее тематику и образный строй предложенного литературного отрывка.

В. Составить тематическую композицию с использованием произведений живописи, музыки и литературы, где бы все соответствовало предложенной теме. Попробовать решить ее пластически.

Таким образом, знакомство со спецификой детского музыкального театра как жанра является необходимым этапом подготовки младших и средних школьников к восприятию театрального искусства и способствует приобретению необходимых знаний из истории развития театра, а также формирует мышление и зрительскую культуру.

Следующим направлением работы, входящим в звено “Введение в искусство музыкального театра как жанра”, является организация зрительского восприятия произведений музыкального театра.

Цель этапа – приобретение опыта зрительского восприятия произведений музыкального театра, анализ впечатлений от просмотра спектакля музыкального театра.

Задача – сформировать представление о сложности работы по созданию произведений музыкального театра.

Педагогический инструментарий – посещение спектакля детского музыкального театра-студии “Сказка” с последующим обсуждением и выполнением творческих заданий, беседа с дирижером.

Содержание деятельности. В силу разных причин зрительский опыт общения с театром у большинства школьников неодинаков. Исследователями установлено, что оптимальное количество посещений театральных представлений для школьников должно равняться 3–4 спектаклям в год [64; 66]. Для того чтобы каждое посещение театра максимально способствовало решению воспитательных задач, целесообразно предварять их подготовительной работой, которая помогает детям эмоционально настроиться на восприятие театрального представления, глубже понять происходящее на сцене, стимулирует активное сопереживание героям. А после просмотра спектакля необходимо устроить коллективное обсуждение увиденного с включением элементов творческой игровой импровизации.

Подготовительная работа перед посещением театра должна быть направлена на то, чтобы стимулировать мыслительную деятельность школьников, активизировать внимание и способность анализировать свои впечатления, настраивать их на последующее за просмотром обсуждение. Перед посещением спектакля необходимо заранее объявить название пьесы и ее автора, рассказать о теме и жанре спектакля, назвать другие произведения этого автора и спектакли подобного жанра. Необходимо также помочь детям овладеть навыками поведения в театре. Ведь посещение театра – праздничное событие, которому соответствует свой стиль поведения: эмоциональная приподнятость, нарядная одежда, праздничное настроение, что остается в памяти надолго. Кроме того, у те-

атра есть своя особая дисциплина, которая помогает творческому процессу на сцене. Она проявляется во внимании зрительской аудитории, соблюдении тишины в зале во время представления, невозможности опозданий или ухода со спектакля до его окончания, в благодарных зрительских аплодисментах.

В подготовительной работе с детьми и подростками особое внимание следует уделять стимулированию процесса осмысления нравственных и эстетических ценностей спектакля. Внимание детей сосредоточено прежде всего на ходе событий, развитии действия и поступках героев на сцене, и в большинстве своем они не задумываются ни о жанре, ни о стилевых особенностях спектакля, ни об уровне мастерства режиссера и актеров. Поэтому деятельность педагога должна быть направлена на выявление нравственных позиций героев, развитие у школьников способности к полноценному художественному восприятию спектакля. Этому во многом способствует подробное обсуждение увиденного, которым завершается просмотр спектакля.

В процессе обсуждения необходимо подчеркнуть значимость сопереживания, обратить внимание школьников на ценность умения активно сочувствовать героям, что удается далеко не каждому. Важно помочь юным зрителям проанализировать поведение героев и позицию авторов спектакля, обновляя в памяти отдельные сцены и эпизоды, а также немаловажно научить воспринимать театральное представление не только как зрелище, но и как событие культурной жизни.

В нашей экспериментальной технологии на втором этапе вводно-ознакомительной работы для приобретения опыта зрительского восприятия школьникам был предложен для посещения спектакль детского театра-студии “Сказка” под названием “История Кая и Герды”. Это музыкальная интерпретация известной сказки Г.Х.Андерсена “Снежная королева”. Выбор данного спектакля был не случайным. Сказочная история, где добро побеждает злые силы, преодолевая многие препятствия на пути, оказалась весьма показательной для творческой работы школьников над оперой “Волшебник”.

Перед посещением спектакля “История Кая и Герды” в каждой из групп была проведена подготовительная работа, направленная на активизацию зрительского восприятия, обо-

стрение внимания, создание атмосферы эмоциональной заинтересованности, сопереживания и сочувствия. После просмотра музыкальной сказки состоялись подробное коллективное обсуждение спектакля и творческая встреча с главным дирижером Г.Г.Александровым.

Вопросы для обсуждения спектакля “История Кая и Герды”.

1. В чем заключается основной смысл проблем, поднятых в сказке “Снежная королева” и в спектакле “История Кая и Герды”? 2. Какие самые яркие воспоминания остались у вас после просмотра спектакля? 3. Что, на ваш взгляд, интереснее: литературный первоисточник или его музыкальная интерпретация? Почему? 4. Каково ваше мнение по поводу режиссерского решения, когда Снежная королева появляется в зрительном зале? 5. Как оформление и костюмы персонажей отражают общее настроение спектакля? 6. Какая сцена является кульминационной? Какими выразительными средствами достигнута кульминация? 7. Какой эпизод заставил вас больше всего волноваться за Герду, а какой – радоваться за нее? 8. Как музыкальный язык, сюжет, сценография, художественное оформление отражают образное содержание сказки? 9. Какими средствами показана борьба добра и зла? Кто олицетворяет эти силы? 10. Какой эпизод наиболее запомнился вам? 11. Какие записи сделали вы в экземплярах своих программ после спектакля?

Помимо обсуждения и беседы после просмотра представления, школьникам были предложены *задания на импровизацию*, которые выполнялись либо коллективно, либо по желанию детей индивидуально и включали следующие задания.

1. Придумать и рассказать сказки по следующим темам.

А. Снежная королева – олицетворение добродетели. Что тогда могло бы произойти с главными героями?

Б. Что могло бы произойти, если бы Герда была злой и бесчувственной и не отправилась искать Кая?

В. Как поступил бы Кай, если бы с Гердой произошли те же события?

2. Выбрать наиболее интересный вариант сказки, подобрать музыкальные характеристики для главных героев и для олицетворения добра и зла.

3. Разыграть по ролям самый интересный эпизод сказки.

4. Рассказать о спектакле так, как бы вы хотели кого-то уговорить посмотреть его или, наоборот, отговорить от посещения этого спектакля.

Творческие задания позволяют вносить в анализ спектакля элемент игры, что активизирует внимание школьников, стимулирует воображение, раскрепощает фантазию, способствует продуцированию нестандартных идей и оригинальных мыслей, заставляет вдумываться в смысл столкновений и взаимоотношений героев, проникать в их истинные намерения и мотивы поведения. Более того, и обсуждение спектакля, и последующие за ним творческие задания способствовали выявлению приоритетов в занятиях школьников разными видами деятельности (литература, музыка, танец, актерское исполнение и др.), что позволило предварительно оценить предстоящую работу над музыкальным спектаклем.

В результате встречи с дирижером спектакля школьники узнали об особенностях работы над произведением музыкального театра, о сложности и ответственности работы дирижера. Дети с интересом слушали рассказ о том, как рождается первоначальный замысел спектакля, как затем, во время репетиций, приходится многое менять для того, чтобы сделать гармоничным и цельным все представление, а также отдельные линии развития главных героев. Это естественный процесс творческого поиска, где без всякого сожаления приходится отказываться от интересных, но не вполне соответствующих замыслу идей и принимать ответственные решения в сложных ситуациях. Дирижер является главным руководителем всего представления непосредственно в момент создания, где кажущиеся невидимыми нити соединяют его со всеми участниками спектакля, соподчиняя волю конкретных исполнителей с волей дирижера, создавая единую смысловую ткань. Встреча с дирижером имела огромное значение как для детей, так и для педагогов, поскольку способствовала утверждению взгляда на серьезность и ответственность творческой деятельности создателей театрального произведения.

Таким образом, в результате посещения спектакля “История Кая и Герды” и последующего за ним обсуждения школьники получили возможность расширить свой зрительский опыт, окунуться в творческую атмосферу процесса создания театрального спектакля, переосмыслить ранее знако-

мое с детства литературное произведение, познакомиться со спецификой музыкально-театральной интерпретации сказки.

Следующим **направлением** ознакомительной работы является **организация экскурсий по закулисной части и цехам театра, знакомство с техническим оснащением сцены**. Это позволяет младшим школьникам и подросткам наглядно убедиться в сложности и многогранности творческого процесса в театре, а также непосредственно познакомиться с технической лабораторией по созданию спектакля.

Цель этого этапа – знакомство школьников с процессом создания спектакля, его выразительными средствами, театральной техникой, работой вспомогательных подразделений, принимающих участие в подготовке спектакля.

Задача – дать наглядные представления о работе театральных цехов и вспомогательных подразделений.

Педагогический инструментарий – экскурсии по закулисной части и цехам театра.

Содержание деятельности. Организовывая экскурсии по закулисной части и цехам театра, необходимо было дать возможность ребятам окунуться в сложную систему технических средств и технологию производства театрального представления изнутри. Школьники увидели, что каждый театральный цех – не просто мастерская, где выполняется та или иная технологическая операция, а работа цеха направлена на создание компонентов, деталей спектакля и раскрытие главной идеи произведения. Знакомясь с особенностями работы различных вспомогательных подразделений, школьники смогли увидеть продукты их деятельности – костюмы, бутафория, макеты декораций, афиши, а также имели возможность проследить весь технологический процесс от эскизного оформления идей до их практической реализации. Уже название вспомогательных подразделений дает представление о характере их деятельности: бутафорский цех, гримерная, столярная мастерская, костюмерная, осветительный цех и т.д.

Посетив закулисную часть театра, ребята узнали, что сама сцена представляет собой сложное техническое сооружение, отвечающее современным требованиям и помогающее раскрытию содержания спектакля. Знакомясь с названиями и функцией отдельных элементов сцены (генеральный занавес, кулисы, авансцена), школьники получили представление об этом важнейшем техническом средстве театрального действия.

Таким образом, экскурсии по закулисной части и цехам театра необходимы для понимания структуры, функций и взаимодействия разных вспомогательных служб, принимающих участие в подготовке спектакля и выполняющих важную роль в создании цельного, эстетически значимого художественного образа наряду с сюжетом, музыкой, актерским исполнением и другими средствами театральной выразительности. Поэтому было важно не только познакомить ребят с особенностями работы вспомогательных служб театра, но и сформировать мнение о необходимости, значимости и важности такой работы для создания полноценного художественного произведения на сцене.

Суть **четвертого этапа вводно-ознакомительной работы** сводилась к знакомству младших школьников и подростков с главными специалистами театра и обсуждению приоритетных направлений работы.

Цель этапа – составление подробного плана работы над оперой “Волшебник” при непосредственном участии главных специалистов театра, педагогов и школьников.

Задача – активизация творческой деятельности школьников, направленной на выработку первоначальных идей и замысла по созданию оперы.

Педагогический инструментарий – встречи, беседы, обмен мнениями с композитором, главным режиссером, главным художником, главным хормейстером.

Содержание деятельности. Отличительной особенностью этого этапа работы является то, что именно на данном этапе начинается непосредственный процесс создания оперы, где весь предшествующий материал, изложенный в сжатой форме, предваряет более глубокое постижение сути и задач всей проделанной работы по подготовке спектакля. Необходимо было без преувеличения показать ребятам масштабы их деятельности, сложность и ответственность всей предстоящей работы, а также обратить внимание на естественный ход течения событий, коллективный характер деятельности и решения всех возникающих проблем творческого и организационного характера. Постепенно постигая суть своего участия и приоритетный характер отведенной ему роли, каждый из школьников включался в сложный механизм подготовки и создания большого сценического действия, где любая на пер-

вый взгляд незначительная работа подчинена раскрытию главной идеи произведения и общего замысла автора.

Дети в театре в качестве зрителей – это всегда сложно, ответственно, и это накладывает определенный отпечаток на всю работу коллектива, а когда дети выступают в качестве создателей и исполнителей театрального представления – это ответственно вдвойне. Поэтому перед педагогами и специалистами-профессионалами встала важная проблема – создание необходимых условий для жизнедеятельности неиссякаемого родника детского творчества и максимального раскрытия креативности младших школьников и подростков в сфере театрального искусства. Заключительный этап вводно-ознакомительной работы предполагает один из вариантов активизации творческой энергии детей. С этой целью была предпринята серия встреч и бесед с композитором и главными специалистами театра.

Знакомство участников с композитором Д. Рансуиком, специально прилетевшим из Лондона, проходило по группам в форме беседы. Такие встречи, где каждый из участников мог задать вопрос или получить необходимую информацию по интересующей теме, способствовали созданию непринужденной обстановки и установлению доброжелательных отношений между детьми и композитором. Общаясь с участниками с помощью переводчика, композитор излагал свой замысел, неустанно проводя мысль о том, что главной целью оперы “Волшебник” является самостоятельное детское творчество по всем направлениям работы: костюмы и декорации, сюжет, музыка, исполнение.

Следует отметить, что такая постановка проблемы первоначально насторожила детей, что вполне объяснимо, поскольку сочинить и исполнить оперу на профессиональной сцене – задание весьма необычное для досуговой деятельности школьников, тем более что в условиях традиционных академических школьных занятий крайне мало возможностей для реализации творческой свободы, воображения и фантазии.

Во время встреч и бесед с композитором проходил не просто обмен мнениями по поводу создания оперы, где участники нарисовали общую сюжетную линию развития каждой картины, но и создавалась эмоциональная настроенность на

самостоятельное творчество. При этом необходимый положительный заряд, эмоциональный подъем послужили толчком и началом совместной творческой работы на сцене детей и взрослых – профессионалов. Более того, сработал эффект новизны и необычности, когда дети с большим энтузиазмом окунулись в незнакомое для них дело, стараясь создавать что-то оригинальное, чего нет у других участников, т.е. активизировался дух здорового соперничества, что способствовало созданию положительного эмоционального заряда.

Во время встречи с Д.Рансуиком состоялись репетиции пролога и финала оперы. Это большие хоровые сцены, исполняющиеся на английском языке и обрамляющие оперное действие. Дети предварительно с педагогом прорабатывали свои партии на репетиции, обращая внимание на особенности произношения английского текста и сложности вокальной интерпретации. Поэтому репетиции с участием композитора отличались конструктивным характером и деловым настроем. Школьники точно выполняли указания педагога, демонстрируя хорошее владение вокалом и неплохое произношение английского текста. Если и возникала необходимость делать замечания, то лишь по поводу произношения отдельных слов. Все замечания и предложения композитора отличались корректностью, отсутствием критики, конструктивизмом и личной заинтересованностью в конечном результате работы.

Таким образом, встречи и беседы с композитором стимулировали легкость, непринужденность общения и свободу деятельности, ощущение своей значимости и приоритетное положение в работе над спектаклем, а также показали ответственность и серьезность поставленных задач. Осознание сложности проблем не трансформировалось в страх перед неопределенностью в будущем, не вызвало шокового состояния, а скорее, наоборот, активизировало творческий потенциал и резервные возможности личности каждого участника.

Итак, первое направление работы “Введение в искусство музыкально-театрального жанра” по реализации экспериментальной технологии включает четыре основных этапа и служит неотъемлемой составной частью эвристической схемы развития креативности школьников. Во время работы на этом направлении была осуществлена необходимая подготовка к восприятию произведений музыкального театра, получению

знаний из истории развития театрального искусства и специфике жанра музыкального театра, а также включены в работу элементы самостоятельного творчества школьников. Такое сочетание разных видов деятельности в рамках данного направления позволяет сделать логичный и естественный переход от художественного творчества к восприятию, изучению искусства, помогает использованию багажа знаний и впечатлений в самостоятельном творчестве на более высоком уровне.

Еще одним компонентом экспериментальной технологии является **направление “Стимулированию активности и творческой инициативы, генерация идей”** (см. схему 5), которое по характеру и структуре деятельности занимает промежуточное положение между первым и последующими этапами работы. Рассмотрим подробнее суть и содержание деятельности на этом направлении.

Так как в соответствии с условиями создания спектакля школьники являются не потребителями готовых идей, знаний или продуктов деятельности, а создателями и творцами новых оригинальных решений, то главной целью всей системы подготовки стало пробуждение и поддержание в детях интереса, инициативы, настойчивости и независимости суждений. Решению этой задачи подчинены все усилия педагогов и профессиональных работников театра. Повсеместным и естественным элементом общения со школьниками стало использование творческих методов, основанных на стимулировании активной познавательной деятельности. К ним относится метод открытий, позволяющий повысить вовлеченность детей в творческий процесс, стимулировать интеллектуальные усилия на решение поставленной задачи, воспитывать независимость взглядов и уверенность в своих силах.

Кроме создания атмосферы, способствующей развитию и проявлению креативности школьников, не следует забывать и об использовании методов, стимулирующих творческое мышление детей. Применение метода “мозгового штурма” при сочинении сценария, разработке сценографии спектакля стимулировало творческую продуктивность младших школьников и подростков, а функции преподавателя сводились к оказанию помощи детям в выработке критериев оценки их предложений. Чтобы пробудить детскую фантазию и воображение, преподаватели использовали игровые ситуации,

проводили диспуты, обсуждения и защиту предложенных школьниками работ, анализируя сильные и слабые стороны, выбирая наиболее приемлемые варианты. В процессе такой работы развивались критичность и оригинальность мыслительной деятельности, быстрота, точность и глубина мышления, способность анализировать и выбирать главное, адекватно оценивать результаты, что в конечном итоге способствовало развитию креативности детей младшего и среднего школьного возраста.

Отдавая должное методам и технологиям воспитания, следует отметить, что компетенция педагога является не менее важным фактором успешности в направленном развитии личности школьников. Ведь именно педагог создает атмосферу вдохновения и творчества или, наоборот, дискомфорта, когда разрушается вера детей в свои возможности, подавляются интересы и стремления воспитанников. Педагог должен развивать способности, активизировать творческое начало, стимулировать критичность мысли, приближать или отдалять успехи воспитанников.

Эффективность творческого процесса зависит не только от творческих способностей школьников, но и от педагогического мастерства и уровня развития творческих качеств педагогов-организаторов. Для того чтобы практический результат творческой деятельности младших школьников и подростков имел личную и общественную значимость, необходимо учитывать ряд условий. Одно из них заключается в создании атмосферы взаимопонимания, межличностного взаимодействия, целеустремленности и способности идти на риск. С этой целью логичным является использование ролевых игр, где каждый участник отвечает за определенный участок работы и все обмениваются информацией друг с другом.

Другим важным условием успешности деятельности школьников является стимулирование настойчивости и упорства, т.е. способности работать над решением задачи в течение достаточно длительного времени. В процессе работы над оперой “Волшебник” преподаватели и специалисты театра продемонстрировали удивительную чуткость и внимание к детям. Ни одно большое или малое достижение школьников не прошло незамеченным со стороны взрослых, которые не скупались на похвалу в адрес ребят, проявляющих упорство

и целеустремленность. Дети, охваченные большим, интересным и сложным делом, проявили поразительную находчивость, энтузиазм, выдумку, смекалку, предлагая множество оригинальных и смелых идей. Этому в немалой степени способствовала атмосфера доброжелательности и раскованности, поощрения школьников независимо от конечных результатов деятельности. В процессе работы над оперой участники проявили интерес и склонность к разным видам искусства, что нашло максимальную поддержку и поощрение со стороны педагогов.

Итак, одним из направлений развития креативности, творческого мышления, активизации воображения и фантазии является создание атмосферы, благоприятствующей появлению новых идей и мнений, где педагог фактически становится консультантом и помощником детей. Оставляя за собой функцию общего контроля на репетиции, преподаватель дает возможность участникам проявлять самостоятельность в ходе творческого процесса.

Следующим **направлением** в реализации экспериментальной технологии является **“Организация репетиционной работы”**. Деятельность в этом направлении позволяет оттачивать исполнительское мастерство участников, их умения и навыки, добиваться стабильности и уверенности в исполнении перед зрителями (см. схему 5). Всю репетиционную подготовку оперы “Волшебник” можно условно разделить на два этапа: 1-й этап – репетиции по группам с педагогами и хормейстерами; 2-й этап – репетиции в театре по группам и сводные. Если на первом этапе репетиционного процесса доминирует деятельность младших школьников и подростков по сочинению разных элементов художественной выразительности спектакля, то на втором этапе в основном оттачивалось исполнительское мастерство участников, что лежит в основе исполнительского творчества, высший уровень которого характеризуется как импровизационная свобода.

Организация репетиционного процесса в группах тесно связана с сочинением сюжета, музыки, разработкой и написанием сценария. После утверждения сценарной основы сочиняемой картины возникала проблема распределения ролей. В каждой группе этот процесс проходил по-разному. В одних случаях ребята сами называли наиболее подходящие, по их

мнению, кандидатуры исполнителей, высказывали свои пожелания и предложения, в других – педагогам приходилось брать инициативу в свои руки. Продуктивной формой работы является заявка на роль, представляющая собой небольшой этюд, подготовленный школьниками самостоятельно, где героем является тот персонаж, которого хотел бы сыграть юный артист. Материалом служили отдельные сольные эпизоды сочиняемых картин, например “Танец Оленя” из первой картины, “Выход Короля журавин” из второй картины, “Танец Завей-Завирухи” из пятой картины и др.

После распределения ролей необходимо было подробно разработать сценарий исполняемой картины, разбив его на эпизоды. Из сценария, сочиненного ребятами, выделялись и анализировались действия и поступки героев, мотивы, которыми они руководствовались, цели, которые преследовали. Затем участники разыгрывали этюды на сюжет репетируемой сцены. При этом можно было импровизировать текст. Сольные вокальные и хоровые эпизоды, вычлененные из общего контекста, отрабатывались отдельно, а затем происходили постепенное слияние вокально-хоровых и речевых эпизодов и компоновка общей сюжетно-образной линии развития картины.

Этюдному разбору было посвящено несколько репетиций, чтобы каждый исполнитель овладел действенной линией развития сюжета, а затем приступил к заучиванию текста. В начале каждой репетиции педагог ставил мини-задачу, над решением которой необходимо было работать, а в конце репетиции подводились итоги работы, отмечались наиболее удачные моменты и интересные находки ребят, ставились новые, более сложные задачи, требующие совместных усилий для разрешения. В ходе репетиции каждый участник имел право высказывать свое мнение относительно происходящего, сделать критические замечания, сам попробовать свои силы.

В каждой группе осуществлялся свой режим репетиций, отличающийся количеством, качеством и содержанием репетиционного процесса. В наиболее общем виде *план групповых репетиций* выглядел следующим образом: 1. Обсуждение и разбор отдельных эпизодов картины. 2. Распределение ролей. 3. Выделение главных и второстепенных событий в сочиняемой картине, определение кульминационного эпизода.

4. Анализ поступков действующих лиц. 5. Действенный анализ отрывков. 6. Вычленение и разучивание вокально-хоровых и хореографических эпизодов картины. 7. Обсуждение элементов оформления картины и костюмов главных героев. 8. Работа над эпизодами с использованием текста. 9. Работа над компоновкой вокально-хоровых, речевых и хореографических эпизодов картины в общую сюжетно-образную ткань. 10. Освоение элементов оформления сцены (постепенное введение реквизита, мебели, костюмов, освещения, музыки, шумовых эффектов). 11. Распределение обязанностей к предстоящему показу перед режиссёром. 12. Показ перед режиссёром на сцене театра и обсуждение выступления.

Таким образом, групповая репетиционная работа явилась начальным этапом освоения большой сценической формы и имела специфические особенности, связанные с возможностью для младших школьников и подростков проявлять актёрские, литературные, музыкальные, хореографические, художественные способности. Второй этап репетиционной подготовки выделен нами в качестве нового звена экспериментальной технологии в силу неординарности поставленных проблем, нестандартности предложенных решений, оригинальности инструментовки творческого процесса.

Так еще одно **направление** работы по реализации практической технологии получило название **“Сценарно-режиссерское решение и коллективное творчество школьников”**. Это направление предполагало участие профессиональных специалистов театра в работе над спектаклем, поскольку задача заключалась в создании произведения большой сценической формы и оказании помощи детям в ее освоении. На этом этапе решались следующие *задачи*: а) построение общего сценария оперы, который базировался на сценарных идеях школьников; б) определение логики музыкального оформления спектакля (оркестровка, аранжировка, отдельные фрагменты в авторском исполнении); в) разработка сценографии.

В силу сложности поставленных задач и необходимости специальной подготовки для их решения к созданию спектакля были привлечены специалисты-профессионалы: художник, звукорежиссер, хормейстер, главный режиссёр. Поскольку большинству ребят предстояло впервые подняться на

театральную сцену и принять участие в спектакле, то это потребовало специальной психологической подготовки. В результате совместной работы у детей появлялось ощущение внутренней свободы, раскрепощенности и логичности в действиях.

На данном этапе подготовки спектакля невозможно было выработать какой-либо общий план работы для всех групп. Главный режиссер проводил репетиции строго дифференцированно, с учетом уровня подготовки и качества исполнения в каждой группе, предельно чутко обращаясь с материалом, предложенным детьми. Постепенно, шаг за шагом, ничего кардинально не изменяя, проходила отработка образной выразительности исполнения, соизмеряющаяся с общим ритмом и темпом развития сюжета в целом в опере.

Процесс освоения сценической формы проходил по-разному в каждой группе, но в основе его было стремление дать возможность школьникам самореализоваться, самоактуализироваться и проявить творческие способности. Следовательно, хорошо продуманная, логичная организация репетиционного процесса способствовала активизации творческой энергии младших школьников и подростков, стимулировала инициативность и находчивость, явилась прекрасной школой воспитания характера, развития индивидуальных особенностей и коллективного творчества детей.

Следующим **направлением** в реализации экспериментальной технологии было **“Внутригрупповое общение и межличностные отношения”**, поскольку среди факторов, влияющих на результативность направленного развития креативности личности, немаловажное значение принадлежит межличностным отношениям и внутригрупповому общению сверстников в процессе творческой деятельности. Специфика отношений младших школьников и подростков в процессе творческой деятельности определялась, с одной стороны, особенностями межличностного взаимодействия, с другой – общением их с преподавателями и руководителями групп. Для организации плодотворного творческого процесса и решения задачи развития креативности школьников необходимо было создать атмосферу доверия, дружелюбия, взаимовыручки и взаимозаменяемости, способствующую свободному выражению индивидуальных особенностей и творческих способностей каждого участника.

Репетиционный процесс протекал во внеурочное время и в неформальной обстановке, т.е. подготовка спектакля явилась формой проведения досуга школьников, что накладывало отпечаток на межличностные отношения и характер общения с педагогами. В процессе работы над спектаклем складывались совершенно иные, чем в привычных школьных рамках, отношения между школьниками и преподавателями. Здесь были важны инициатива и творчество ребят, а задача педагогов состояла в том, чтобы не мешать выкристаллизовываться ребячьим идеям и фантазиям, всецело помогать воплощению их на сцене, поэтому младшие школьники и подростки выступали как активные соиздатели, что не всегда возможно в системе школьного образования.

Интересно, что этот необычный характер общения с педагогами отметили сами участники. Так, анализируя ответы ребят на открытый вопрос о том, что больше всего понравилось на репетиции, 25% опрошенных указывают на доверительный характер общения с преподавателями и сверстниками в неформальной обстановке, а также на особую заботу, теплоту и внимание педагогов, сплоченность коллектива в процессе подготовки спектакля и на премьере. Возможность интересно и содержательно проводить свободное время отмечают 17% опрошенных. Следовательно, фактор неформального общения школьников с педагогами и сверстниками в процессе подготовки спектакля составляет основу межличностного общения, которое стимулирует продуктивность творческого процесса.

Анализируя специфику внутригруппового общения школьников, можно отметить, что в каждой из экспериментальных групп выделились 3–5 человек, которые наиболее активно участвовали в подготовке и создании спектакля. Вокруг них образовалась своеобразная “творческая зона”, которая охватывала до 90% участников и в пределах которой проходил процесс создания оперы от сочинения отдельных элементов спектакля до исполнения на сцене.

Таким образом, организация творческой деятельности школьников в разных видах искусства требует от педагогов и руководителей внимания не только к внешней стороне проявления креативности, но и к внутренним факторам успешности творческой деятельности, среди которых внутригруп-

повое общение и межличностные отношения участников занимают ведущее положение. При этом целесообразно содействовать проявлению способностей лидирующей группы участников и создавать условия для наиболее полной реализации их таланта, поскольку образуемая “творческая зона” вовлекает все большее количество школьников, способствуя тем самым развитию креативности каждого участника творческого процесса.

Еще одним **направлением** в реализации экспериментальной технологии является **“Премьерный показ спектакля и последующие его постановки”** (см. схему 5). Премьеру спектакля как один из элементов экспериментальной технологии следует рассматривать двояко. С одной стороны, это итог создания спектакля, где объединено и сочинение отдельных элементов оперной драматургии, и разучивание, с другой – это начало нового этапа творческой деятельности, сутью которого являются исполнительское творчество школьников на основе импровизационной свободы. Характерными особенностями премьерного показа являются праздничность, приподнятость настроения, воодушевление и выражение положительных эмоций участниками и зрителями. Согласно наблюдениям, приобщение школьников к процессу создания театрального спектакля развило в его участниках чувство ответственности, понимание серьезности труда, затрачиваемого на создание произведений сценического искусства.

Участие младших школьников и подростков в ответственном мероприятии, каковым является постановка музыкального спектакля, способствовало не только развитию креативности личности, но и повышению уровня самооценки, создавая позитивное самовосприятие, что активизировало резервные силы путем накопления положительных эмоций и самореализации личности. Уверенности и адекватному сценическому самочувствию способствовали возрастные психофизиологические особенности детей (способность рисковать, повышенная скорость протекания всех реакций, склонность к аффективным вспышкам), кропотливая работа над текстом и сценарием оперы и, как следствие, хорошее владение материалом. Премьерный показ спектакля и последующие его постановки, являясь по сути заключительным звеном эксперимен-

тальной технологии, открывают новые возможности в неформальном и творческом общении его участников.

Таким образом, разработка и апробация экспериментальной технологии, сутью которой стало стимулирование развития творческих качеств младших школьников и подростков в процессе создания музыкального спектакля, составляют основу развивающей методики, которая входит в модель развития креативности личности в качестве одного из компонентов. Анализируя проделанную работу, можно отметить следующие организационно-методические направления развития креативности участников художественно-творческих коллективов в социокультурной среде:

- постановка и решение социально значимой творческой задачи, будь то создание спектакля, подготовка к концерту, участие в смотрах, конкурсах и т.д.;
- создание атмосферы эмоционального комфорта в ходе репетиционного процесса;
- активизация творческой энергии школьников в результате применения специальных методов, средств и форм работы;
- стимулирование потребности участников в творчестве в результате межличностного общения и внутригруппового взаимодействия;
- использование развивающих технологий работы на репетициях с целью оптимизировать результаты творческой деятельности участников;
- непрерывное совершенствование педагогического мастерства руководителей коллективов с целью развития их креативности и профессиональной компетентности.

4.2. Основные результаты исследования качественных характеристик креативности младших, средних и старших школьников в социокультурной сфере

Анализ индивидуальных и личностных характеристик креативности участников художественно-творческой деятельности разного школьного возраста показал, что своеобразие проявлений креативности не исключает возможности наличия закономерных связей, которые необходимо исследовать и использовать в работе творческих коллективов в социокультурной сфере. Более того, учет качественных особен-

ностей развития креативности школьников в ходе творческой деятельности на материале искусства позволит выработать оптимальные условия для реализации креативности всех участников воспитательного процесса. Для этих целей в качестве исследовательских методик были использованы личные наблюдения автора за репетиционным процессом, интервью с преподавателями и руководителями групп (приложение 11), опрос преподавателей и родителей по шкале Вильямса (приложения 8, 9), анкеты для учителей и родителей (приложения 4, 5, 10). Чтобы проследить динамику исследуемых явлений и процессов, проводилась сравнительная характеристика результатов исследовательских срезов в разные годы.

Изучая личностный фактор реализации креативности школьников по параметрам: а) доброжелательность; б) адекватность оценки творческой работы сверстников; в) возрастная чувствительность к выразительным средствам различных видов искусства; г) любознательность; д) склонность к риску, мы отметили существование ряда закономерностей (таблицу 4.2.1). Прежде всего, по первым трем параметрам четко прослеживается деление на две группы.

Таблица 4.2.1

Личностные характеристики школьников

Параметры личностных характеристик	Группы участников	
	1 группа	2 группа
1. Доброжелательность	69% – с доброжелательным отношением к сверстникам	31% – с настороженно-недоброжелательным отношением к сверстникам
2. Адекватность оценки творческой работы сверстников	96% – адекватно оценивающие деятельность сверстников	4% – неадекватно оценивающие деятельность сверстников
3. Возрастная чувствительность к выразительным средствам разных видов искусства	75% – высококритичные по отношению к сверстникам	25% – низкокритичные по отношению к сверстникам

Анализируя особенности взаимоотношений со сверстниками, выделяются испытуемые с доброжелательным, внимательным, дружеским отношением к сверстникам (до 70%) и с настороженно-недоброжелательным отношением к сверстникам (до 30%) (табл. 4.2.1). Если представители первой группы адекватно оценивают творческие достижения школьников, помогая при этом добиваться положительного результата в реализации предложенных идей, то представители второй группы в отношениях к сверстникам проявляют настороженность или очевидную недоброжелательность.

Участники, относящиеся к первой группе по параметру “доброжелательность”, проявляют чуткость и дружелюбие к сверстникам, способствуют образованию творческой атмосферы в коллективе и проявляют взаимовыручку. Школьники, принадлежащие ко второй группе по этому параметру, напротив, вносят дезинтеграционный момент в творческую атмосферу коллектива, открыто пренебрегая мнением сверстников или недоброжелательно критикуя их деятельность. Поэтому руководителям необходимо внимательно отслеживать такое деление в группе и способствовать сплочению участников, создавая атмосферу творческого поиска и свободного выражения мыслей, снимая напряженность и зажатость, неизбежно возникающие в такой ситуации. Для успешной реализации креативности каждого участника творческого процесса необходимо учитывать такое деление, произвольно возникающее в коллективах, и предотвращать конфликтные ситуации путем объективной оценки возникающих проблем.

Изучение участников по параметру “адекватность оценки творческой деятельности сверстников” предполагало сравнительный анализ выбранных школьниками предпочтений по средствам выразительности музыкального театра и мнения экспертной группы по данному предпочтению (приложения 11, 12). Интересно, что почти все школьники (до 97%) по этому параметру продемонстрировали высокий уровень выборности (см. табл. 4.2.1). Результаты анализа наиболее запомнившейся мелодии показали, что школьники адекватно оценивают качественную характеристику и уровень исполнения музыкального материала в спектакле, выбирая как наиболее любимыя мелодии пролога, финала или первой картины.

По оценке экспертной группы этим мелодиям соответствует высокий уровень музыкальной образности и исполнения, что свидетельствует о наличии художественного вкуса в предпочтениях детей. Более того, анализируя наиболее понравившиеся элементы музыкального спектакля, школьники отдали предпочтение исполнению перед зрителями как наиболее притягательному виду деятельности. И, по мнению экспертной группы, исполнительское творчество детей в целом находится на более высоком качественном уровне по сравнению с другими видами деятельности (сочинение сюжета, музыки, создание костюмов).

Очевидна положительная корреляция между характером склонностей участников и адекватностью оценки творческой деятельности, где исполнительское творчество выявлено в качестве наиболее предпочитаемого вида деятельности школьников. При этом 40% опрошенных отметили выступление перед зрителями как наиболее увлекательное для себя занятие в процессе работы над оперой «Волшебник», т.е. приоритет был отдан исполнительскому творчеству. Результаты анализа склонностей школьников к разным видам художественной деятельности и оценка их педагогами положительно коррелируют между собой, что характеризует качественный уровень проведенного исследования и статистически значимый характер результатов анализа показателей креативности школьников.

Таким образом, осуществляя свободно выбор деятельности, участники имели возможность реализовать свой лично значимый, внутренне определяемый потенциал, зависящий от уникальности индивидуального опыта, глубины познавательной потребности и характерных черт личности. Поэтому одним из важнейших условий успешной реализации креативности школьников является возможность свободного выбора деятельности в зависимости от склонностей и мотивов. При этом 96% участников адекватно оценивают творческую работу сверстников, проявляя рационализм, здравый смысл, правильность выбора и хороший эстетический вкус, что немаловажно при организации продуктивной художественной деятельности с целью реализации творческого потенциала младших, средних и старших школьников.

По параметру “возрастная чувствительность к выразительным средствам разных видов искусства” было также отмечено деление на две группы: первая – более многочисленная группа, до 75%, – это участники с высокой степенью критичности (высококритичные); вторая, до 25%, – это школьники с низкой степенью критичности (низкокритичные) (см. табл. 4.2.1). Степень критичности в настроениях школьников определялась на основе анализа оценок, которые выставили сами участники спектаклю после премьеры по четырехбалльной шкале: неудовлетворительно, удовлетворительно, хорошо, отлично.

У высококритичной группы преобладающей была оценка “хорошо”, а у низкокритичной – “отлично”. Причем представители первой группы внесли массу предложений по улучшению спектакля, среди которых есть заслуживающие внимания. В то же время участники с низкокритичной оценкой проявили пассивность в обсуждении результатов выступления, считая, что достигли максимально высокого результата по всем видам деятельности, т.е. наблюдалось удовлетворение полученными результатами. Очевидно, что при работе со школьниками, отличающимися низким уровнем критичности, следует уделять особое внимание развитию художественного вкуса, адекватности оценочных суждений, воспитанию требовательности. Делать это целесообразно при организации обсуждения выступлений коллектива, сравнивая результаты деятельности его участников.

В процессе сравнительного анализа уровней проявления личностных качеств школьников на разных этапах исследования по параметрам “любопытность” и “склонность к риску” было отмечено деление учеников на три группы, что отражено в таблице 4.2.2. Около половины опрошенных в срезе 1994 г. по этим параметрам показали высокий уровень проявления творческих качеств, 6–10% – низкий уровень, около 40% – средний уровень проявления творческих качеств.

Несколько другие результаты зафиксированы в срезе 2004 г., где по параметру “любопытность” 63% школьников продемонстрировали высокий уровень креативности, 28% – средний, 9% – низкий, а по параметру “склонность к риску” 54% показали высокий уровень креативности, 37% – сред-

ний, 9% – низкий. В качестве исследовательских методик были использованы тест личностных творческих характеристик Вильямса, опросник для учителей и родителей (шкала Вильямса) по оценке креативности школьников (приложения 7, 8, 9). При этом самооценка школьниками своих личностных качеств коррелирует с оценкой по этим параметрам, данной педагогами и родителями, что показывает достаточную степень надежности использованных методик.

Таблица 4.2.2

Характеристика уровней проявления личностных качеств школьников

Исследовательские срезы (по годам)	Уровни личностных качеств школьников по параметрам					
	любопытность			склонность к риску		
	I высокий	II средний	III низкий	I высокий	II средний	III низкий
1994	50 %	44%	6%	49%	41%	10%
2004	63%	28%	9%	54%	37%	9%

Исследование показало, что участники художественно-творческих коллективов разного школьного возраста с высоким уровнем креативности отличаются исследовательской активностью, желанием постигать новое и неизвестное, задают много дополнительных вопросов, постоянно ищут все более совершенные пути решения проблемы. Они с удовольствием берутся за разучивание новых произведений, невзирая на степень их сложности, пытаются освоить разные средства музыкальной выразительности, предлагают свои пути решения технических и художественных сложностей в производстве. Иногда недооценка своих возможностей может привести к срывам и провалам во время концертных выступлений, что требует от руководителя специального внимания к таким участникам с целью более серьезной подготовки к выступлениям перед зрителями.

Участники же со средним и низким уровнями креативности проявляют ригидность, озабоченность оценкой со сторо-

ны значимых взрослых, пассивны при изучении нового произведения, обращают внимание на реакцию сверстников, почти не задают вопросов, следуют указаниям руководителя. Такая инертность поведения требует от руководителя определенных усилий, чтобы создать рабочее настроение во время репетиции, активизировать творческие возможности во время концертных выступлений, выровнять эмоциональный фон в коллективе.

Обобщая результаты анализа личностных характеристик школьников, отметим, что выделенные параметры (доброжелательность, адекватность оценки творческих достижений сверстников, возрастная чувствительность по отношению к выразительным средствам разных видов искусства, любознательность, склонность к риску) отражают специфические особенности творческой реализации школьников в процессе художественной деятельности в социокультурной сфере, учет которых позволит добиться наибольшей результативности в направленном развитии их креативности.

Качественный анализ результатов творческой деятельности, формирования креативности участников любительских художественных коллективов, полученный в ходе исследования, показал, что школьники в силу разной направленности их способностей и таланта, разной мотивации дифференцируются по следующим критериям:

- а) осознанность выполнения разных видов деятельности;
- б) произвольность выбора при выполнении разных видов деятельности;
- в) характер склонностей к разным видам художественного творчества.

Проследить динамику проявления выделенных параметров можно с помощью сравнительного анализа результатов на разных срезах, исследуя весь массив опрошенных (табл. 4.2.3).

Таблица 4.2.3

**Качественный анализ результатов
творческой деятельности школьников**

Критерии качественного анализа результатов творческой деятельности	Деление на группы			
	1994 г.		2004 г.	
	I группа	II группа	I группа	II группа
Осознанность выполнения разных видов деятельности	68% – осознанный характер	32% – интуитивный характер	75% – осознанный характер	25% – интуитивный характер
Произвольность выбора разных видов деятельности	52% – произвольно направленные	48% – гедонистически направленные	56% – произвольно направленные	44% – гедонистически направленные
Характер склонностей к разным видам деятельности	60% – произвольно-ситуативные	40% – непроизвольно-гедонистические	66% – произвольно-ситуативные	34% – непроизвольно-гедонистические

В таблице 4.2.3 показано, что по критерию “осознанность выполнения разных видов деятельности” все участники коллективов разделились на две группы: первая – более многочисленная группа с достаточно осознанным характером выполнения творческой деятельности (68% – в 1994 г., 75% – в 2004 г.) и вторая – группа с неосознанно-интуитивным характером (32% – в 1994 г., 25% – в 2004 г.). К первой группе мы отнесли участников, творческие способности которых проявлялись в конкретных логичных действиях по созданию различных элементов художественной выразительности, обработке технически сложных элементов произведения, организации продуктивных репетиций, активно и инициативно реализующих художественный образ в произведении. Интуитивно неосознанный уровень выполнения деятельности отличается отсутствием конкретных предложений и вариантов, обобщенным характером выражения мыслей. Сюда мы отнесли участников, пассивно следующих указаниям руководителей коллективов, безынициативных и инертных как во время репетиционного процесса, так и на концертном выступлении (см. табл. 4.2.3).

Анализ репетиционной работы по критерию осознанности выполнения деятельности дал возможность определить, насколько четко участники представляли себе цели, средства и способы решения поставленной проблемы, этапы и последовательность достижения цели, т.е. план действий, насколько способны были они объяснить тактику своих действий, найти и показать препятствия, возникающие при выполнении заданий, объяснить причины их возникновения и предложить пути выхода из критических ситуаций во время репетиций.

При оценке произвольности выбора разных видов деятельности учитывались следующие показатели: насколько участники проявили усилия при отработке элементов художественной выразительности в произведениях, были старательными, терпеливыми, сосредоточенными, настойчивыми и т.д.; насколько они стремились преодолевать препятствия при выполнении заданий; каковы были их мотивы выполнения заданий и участия в коллективе, степень и источники значимости результатов деятельности (являлись ли результаты и процесс подготовки самоцелью, вызывающей положительные эмоции, или же только средством для достижения более далеких целей и определенных результатов). Следовательно, в основе определения произвольности выбора деятельности лежали особенности мотивационной стороны этой деятельности (приложения 2, 4, 5).

По этому критерию участники коллективов были разделены также на две группы, одна из которых осуществляла произвольно выбор деятельности (52% – в 1994 г., 56% – в 2004 г.), вторая – руководствовалась в своем выборе чувством удовольствия (48% – в 1994 г. и 44% – в 2004 г.). Очевидная пропорциональность деления по этому критерию на разных срезах говорит о надежности выделенных критериев и объективности результатов проведенных замеров. Если первой группе в большей степени присуща рациональность, то второй – эмоциональность положительной направленности, т.е. гедонистический характер выбора. Первой группе свойственны вынужденный характер деятельности и необходимость реализации творческих качеств для достижения цели, а второй – удовлетворенность самим процессом реализации креативности.

Участники, осуществляющие произвольно направленный выбор деятельности, выполняли репетиционные задания как осознанно необходимую деятельность для получения результатов, связанных с мотивами успешности, престижности, проявляя дисциплинированность и склонность к волевым усилиям, иногда независимо от качественной стороны результата деятельности. Этой группе, по нашим наблюдениям, более присущи решительность и настойчивость действий, часто не соответствующие их способностям и знаниям. Однако произвольно направленные школьники наиболее результативны в реализации своей творческой активности, особенно по количественному показателю. Для этой группы в полной мере характерна направленность на результат деятельности.

Представители второй, гедонистически направленной группы выполняли репетиционные задания без особых усилий, проявляя интерес, подкрепленный положительными эмоциями. У этих участников (с осознанно чувственной мотивацией) доминируют интересы, которые, интегрируясь с креативностью, приводят к наибольшей успешности в выбранной ими деятельности. Чаще всего эти участники увлекались процессом и содержанием заданий, особенно в случае положительной творческой реализации. В противоположном случае с принудительной организацией деятельности отмечается резкий спад активности. То же можно наблюдать и при однообразии заданий. Но в случаях трудно решаемых заданий, несмотря на сильные отрицательные эмоции, их активность не снижалась.

Обобщая результаты реализации креативности участников, соответствующие анализу произвольности выбора, осознанности выполнения деятельности и характеру склонностей к разным видам деятельности, мы пришли к выводу о делении участников на две группы. Первая – произвольно-ситуативные (60% и 66% соответственно в 1994 и 2004 гг.), вторая – произвольно-гедонистические (40% и 34% соответственно в 1994 и 2004 гг.). Если второй группе школьников свойственно выполнение заданий без усилий, с удовольствием и с ориентацией на процесс самого действия, то произвольно-ситуативные выполняли задания осознанно, проявляя усилия, ориентируясь на результат деятельности.

Итак, изучая качественную характеристику реализации креативности школьников, следует отметить, что для непроизвольно-гедонистической направленности креативности основными факторами успешности являются индивидуальная специфика потребностей и задатков, прикладная направленность способностей (литературные, музыкальные, режиссерские), социально-личностная стимуляция активности (любопытство, желание поиска, любознательность, широта и глубина интересов, информационно-познавательное и эмоционально-эстетическое наслаждение).

Реализация непроизвольно-гедонистической направленности креативности школьников характеризуется независимостью при доминировании интереса к содержанию самого предмета или объекта преобразования, где своеобразие креативности определяется личностными характеристиками школьников, уникальностью индивидуального опыта, глубиной познавательных потребностей. Причем личностно значимый характер деятельности сопровождается свободным ее выбором, индивидуальными особенностями таланта и мотивом удовольствия, что является важнейшим условием успешной реализации творческих качеств участников непроизвольно-гедонистической направленности.

Для произвольно-ситуативной реализации креативности школьников источниками служат знания, умения, навыки, осознанность, чувство ответственности. Поэтому такая направленность креативности легче всего актуализируется в социально-креативном поле, т.е. при коллективном решении творческих задач, в процессе социализации участников при положительной оценке их деятельности. Отсюда преобладание у этой группы школьников при выборе деятельности исполнительского творчества, которое в полной мере соответствует специфике реализации их креативности, поскольку желание активной положительной оценки со стороны зрительской аудитории, ощущение дружеской поддержки в процессе выступлений и непосредственно в момент исполнения на сцене являются важнейшими факторами успешности участников с произвольно-ситуативной направленностью творчества.

Таким образом, исследование качественных характеристик реализации креативности школьников в процессе художест-

венной деятельности, а также апробация развивающих технологий и диагностика уровней креативности участников любительских художественных коллективов послужили основой для выявления оптимальных условий и путей успешного формирования творческих качеств человека в социокультурной сфере, что отражено в модели развития креативности, представленной в третьей главе (см. схему 3).

4.3. Творческое развитие будущих руководителей художественных коллективов в учебном процессе вуза как путь оптимизации креативности личности их участников

Развитие общества сегодня невозможно без полноценного функционирования всей образовательной системы в целом и высшего образования в частности. Изменение и переосмысление парадигм современного образования свидетельствуют о признании того факта, что именно в этой сфере заложены источники преобразований и заключаются причины многих социальных проблем. Гуманизация и гуманитаризация образования, качественно новый уровень преподавания, применение инновационных технологий, разработка продуктивных путей развития личности будущего специалиста – вот тот неполный перечень проблем, которые сегодня необходимо решать в системе высшей школы [51; 216].

Специфика образования заключается в функционировании по принципу опережающего развития, т.е. оно должно упреждать текущий социально-экономический уровень развития общества, поскольку общество через образование осуществляет подготовку человека к восприятию нового в духовной и материальной сферах. В этой связи особого внимания заслуживает проблема подготовки специалистов для социокультурной сферы в вузах, поскольку они способны организовать приобщение людей к данному культурному социуму, к ценностям отечественной и мировой культуры и искусства, к определенной культурной среде и обеспечить вовлечение разновозрастной аудитории в социально-культурное творчество разных видов.

В современной социокультурной ситуации стратегической линией развития высшего образования в сфере культуры и

искусства являются гуманизация и гуманитаризация всей системы подготовки кадров, интенсификация образовательного процесса, усиление общекультурной и психолого-педагогической подготовки специалистов художественного творчества и социокультурной деятельности, профессионализм и компетентность выпускников [21; 94; 150; 190]. При этом гуманитаризация образования – это не механическое увеличение часов на дисциплины гуманитарного цикла, а формирование у обучающихся полного и глубокого понимания всех форм общественного сознания.

Научная разработка стратегии реформирования существующей системы образования, путей создания новых образовательных систем, образовательных моделей нового времени представлена в трудах А.П.Беляевой, В.П.Беспалько, М.В.Кларина, В.В.Клименко, С.Лурье, Б.В.Пальчевского, В.П.Пархоменко, А.В.Торховой, В.В.Чечета, П.Р.Щедровицкого и других. Разные аспекты взаимосвязи образования, науки, культуры и их влияние на личностные качества человека рассматриваются в работах В.П.Зинченко, И.И.Казимирской, Н.И.Латыша, Н.Н.Пахомова, В.В.Рубцова, В.Н.Соколова, И.И.Цыркуна, Г.И.Челпанова, В.А.Янчука и др.

В исследованиях подчеркивается взаимосвязь образования и культуры, важность культурной доминанты в определении содержания образования, главная задача которого заключается в развитии способностей личности во всех сферах ее деятельности в процессе приобщения к достижениям мировой и отечественной культуры. Смысл обучения “не в том, чтобы передать знания, а в том, чтобы вывести студента в мир развития исторического процесса, где культура становится жизненно необходимой, определяющей в профессиональной деятельности, средством самореализации личности” [158, с.125].

Я.Д.Григорович в монографии, посвященной проблемам формирования эстетической направленности личности студента вуза культуры и подготовки кадров для социокультурной сферы, отмечает, что “социокультурное образование как изучение, освоение и воспроизведение системной совокупности духовных и материальных ценностей, накопленных человечеством на протяжении своего развития, строится на иерархической структуре культуры, где основными уровнями являются духовная, художественная и материальная культу-

ры”, состоящие из более мелких микроструктур, вплоть до отдельных предметов и фактов культуры [44, с.343]. Сложность этого типа образования, по мнению автора, заключается в широте, многовариантности и полиаспектности системы культуры, которая характеризуется такими особенностями, как содержательность образования, проблема долговременности специалиста, межпредметная и межотраслевая интеграция, создание образовательных модулей, системы стандартов образования, блочной системы организации знаний, расширение барьеров специализации, адаптация образования к постоянно изменяющейся социальной ситуации и потребностям общества.

Таким образом, основные принципы функционирования современных образовательных систем включают: а) гуманизацию образования как процесс и результат его переориентации на личность с целью ее социальной адаптации и развития; б) демократизацию образования, отражающуюся в его доступности и всеобщности; в) опережающий характер образования как условие будущего устойчивого развития страны, экономики, социокультурной сферы; г) диверсификацию образования как социально-педагогического явления на основе системно-структурного подхода с целью создания целостной, оптимально действующей и динамично развивающейся системы; д) информатизацию образовательной системы как процесс включения в глобальное информационное пространство; е) непрерывность образования как возможность получать и обновлять образование через всю жизнь; ж) интеграцию науки, образования и культуры как процесс фундаментализации знаний, их культуротворческий и культуросозидающий характер.

Процесс реформирования образовательной системы в нашей стране неразрывно связан с глобализацией социокультурного пространства, с переходом на двухступенчатую модель высшего образования, с усилением конкурентоспособности и конвертируемости белорусских дипломов за рубежом, с созданием образовательных стандартов в разных областях знаний, в том числе в сфере культуры и искусства, что ускорит интеграцию в европейскую и мировую системы образования.

Всесторонняя модернизация образования, оптимизация его содержания в контексте жизненных и профессиональных потребностей, обеспечение современного качества образования в разных отраслях научного знания, соотнесение его с соответствующим уровнем знаний, умений и навыков в однотипных учебных заведениях других стран – все это вызвало необходимость разработки и внедрения образовательных стандартов в разных отраслях знаний, в том числе в сфере культурологического и художественного образования. Государственный образовательный стандарт высшей школы, учебные планы и программы, имеющие конкретное содержательное наполнение и определяющие единые критерии и требования к будущим специалистам, представляют собой стандарты подготовки специалистов разных профессий.

Образовательный стандарт является моделью содержания образования, предельно обобщенной формой выражения его целей и результата, а также выступает этапом оценки качества образования, его основных сторон, по которым можно судить об уровне обученности и воспитанности специалистов. Он гарантирует социальную адаптацию выпускника к реальным социально-экономическим и культурным условиям. Образовательный стандарт представляет собой особый тип социальной нормы и модели, разработка и системное внедрение в социально-образовательную практику которых должно сообразовываться с законами (правилами) генезиса и функционирования социальных норм, с одной стороны, и методами моделирования как научного феномена – с другой.

Как объект стандартизации образовательный стандарт связан с теорией стандартизации. Как феномен образовательных отношений, он может анализироваться в терминах и понятиях социологии, экономики, права. Как методологическая конструкция и норма качества образования, он требует для своего проектирования необходимого арсенала знаний по теории качества и квалиметрии. Качество образовательного процесса в высшей школе становится в определенной степени управляемым, если строго очерчены его исходные параметры – цели, ценности, содержание, технологии. Отражая эти параметры, государственный образовательный стандарт создает нормативную базу для оценки качества высшего образования, поскольку он включает в себе упорядоченную совокупность

обобщенных и поддающихся качественно-количественному анализу требований к личности и профессиональной компетенции специалиста.

В контексте нашего исследования целесообразно рассмотреть образовательный стандарт, регламентирующий подготовку специалистов художественного творчества в высшей школе. Проанализируем образовательный стандарт по специальности Г.12.03.00 “народное творчество”, введенный в учебный процесс Белорусского государственного университета культуры и искусств в 1999 г. [152]. Этот документ является первым опытом такого рода деятельности и представляет собой первое поколение образовательных стандартов, поскольку в настоящее время в связи с углубляющейся реформой высшей школы и переходом на двухступенчатую модель высшего образования идет работа над подготовкой второго поколения образовательных стандартов, отражающих суть происходящих изменений.

Согласно образовательному стандарту, по специальности “народное творчество” предусмотрены следующие специализации: Г.12.03.01 “хоровая музыка (академическая, народная, духовая)”; Г.12.03.02 “инструментальная музыка (народная, духовая, эстрадная)”; Г.12.03.03 “театральное творчество”; Г.12.03.04 “народные обряды и праздники”; Г.12.03.05 “народные ремесла”; Г.12.03.06 “фольклорное искусство”. Такое разделение специализаций предопределено особенностями содержания и форм организации народного творчества на данном этапе общественного развития в нашей стране.

В результате обучения в вузе студент должен быть подготовлен к организационно-управленческой, художественно-творческой (исполнительской, дирижерской, режиссерской и хормейстерской), научно-исследовательской и педагогической деятельности в области народного творчества. В сферу профессиональной деятельности специалиста по народному творчеству входит работа в профессиональных и любительских коллективах (хоры, оркестры, инструментальные ансамбли, театры), общеобразовательных, средних специальных и высших учебных заведениях, учреждениях культуры, эстетических центрах, Домах народного творчества.

Профессиональная компетентность выпускника вуза культуры базируется на совокупности фундаментальных, обще-

научных, общепрофессиональных и специальных знаний и простирается на организацию творческой деятельности в коллективах разных направлений, выработку и принятие управленческих решений, руководство в области народного творчества, обучение и планирование художественной деятельности. Специалист должен владеть государственными языками, уметь использовать в профессиональной деятельности иностранный язык, знать основы мировой и отечественной культуры, постоянно самосовершенствоваться в профессиональном, культурном и физическом аспектах.

Общеобразовательные и общегуманитарные знания организатора народного творчества высшей квалификации, что отражено в социально-гуманитарном цикле дисциплин, должны стимулировать формирование духовности и нравственности, профессиональной компетентности в оценке социокультурной ситуации и художественных явлений, реализацию общекультурной мобильности и лидерских качеств в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Общекультурная и общепрофессиональная подготовка такого специалиста предусматривает знания в области педагогики; общей, социальной и возрастной психологии; всемирной и белорусской литературы; всемирной истории; фольклора и этнографии белорусов; основ информатики; менеджмента в социально-культурной сфере; всемирной художественной культуры; психологии и организации художественного творчества; охраны труда и основ энергосбережения; основ экологии; а также владение принципами организации художественного творчества; умениями и навыками непрерывного самообразования в сфере культуры и искусства.

Специальная подготовка организатора народного творчества способствует формированию знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых для организации, создания и управления любительскими и профессиональными коллективами, обеспечения художественной и организационно-технической деятельности творческих коллективов, проведения учебно-воспитательной, художественно-творческой работы среди участников любительских и профессиональных коллективов, организации и проведения творческих выступлений и отчетов перед населением художественных коллективов, материального обеспечения деятельности художест-

венных коллективов в современных экономических условиях, преподавания специальных дисциплин.

В пределах специальности квалификационные требования дифференцируются в зависимости от специализации выпускника и специфики работы в определенном жанре народного творчества и характеризуются организационно-управленческими, художественно-творческими, административно-хозяйственными, учебно-воспитательными и другими функциями специалиста в зависимости от ведомственной принадлежности учреждений культуры или организаций, которые располагают материально-технической базой, штатами, источниками финансирования и аппаратом управления. Появление и введение новых специализаций обусловлены потребностями практики и уровнем социально-экономического развития общества, определяются органами управления культуры и образования, а также возможностями вузов.

Анализируя современную социокультурную ситуацию в Беларуси, опыт работы БГУ культуры и искусств как флагмана в подготовке кадров высшей квалификации для сферы художественного творчества и социокультурной деятельности, а также потребности практики в процессе работы автора в качестве члена жюри разных конкурсов и фестивалей самодельного художественного творчества, можем отметить своевременность и экономическую целесообразность подготовки кадров по специализациям “социальная работа, реабилитация средствами искусства”, “фольклорное искусство”. Они соответствуют требованиям времени и нынешним тенденциям изучения и сохранения культурного наследия предшествующих поколений, использования терапевтического потенциала искусства в результате негативного воздействия техногенных катастроф и экологических бедствий. Подготовка кадров по этим специализациям уже несколько лет плодотворно ведется в БГУ культуры и искусств.

Назрела практическая необходимость в открытии таких специализаций, как “музейная педагогика”, “звукорежиссура” и других, где бы интегрировались знания из разных научных дисциплин, а специалист синтезировал бы в себе знания основ разных видов искусства и навыки обслуживания разных технических устройств для создания полноценного художественного полотна и звуковой палитры.

Таким образом, стандартизация образовательных систем вызвана необходимостью модернизации образования и оптимизации его содержания, форм, методов и средств, что позволяет управлять качеством подготовки специалистов, повышать их конкурентоспособность и востребованность в современном социуме. Качество образования представляет собой социокультурный и педагогический феномен, базовые характеристики которого отражают ведущие мировые и отечественные тенденции общественного развития, его направленность на максимальное удовлетворение образовательных потребностей личности и достижение высокого уровня ее жизни.

Развитие системы подготовки кадров для сферы культуры и искусства происходит в условиях повышенной образовательной активности населения, когда на этапе формирующегося информационного пространства в нашей стране профессиональная компетентность, грамотность и образованность становятся приоритетными для достижения высокого социального статуса и личностного роста. Меняются и критерии оценки качества высшего образования, усиливается тенденция ставить во главу угла не только сумму усвоенных знаний, а способность специалиста к успешному поиску необходимой научной информации, творческий подход к работе, умение синтезировать знания из разных учебных дисциплин, владение навыками исследовательской деятельности. Все это актуализирует поиск внутренних резервов повышения качества белорусского образования, его конкурентоспособности на мировой арене.

Одним из направлений развития и дальнейшего усовершенствования высшего образования в сфере культуры и искусства является модернизация средств и методов обучения, внедрение инновационных технологий, способствующих активизации творческого потенциала всех участников образовательного процесса, развитию инициативы и креативности студентов и преподавателей. Большое значение в реализации этого направления отводится самостоятельной познавательной деятельности студентов, поскольку суть учебной деятельности в высшей школе на современном этапе заключается не только и не столько в обеспечении передачи готовых знаний, сколько в организации продуктивной познавательной

деятельности студентов и обучении их технологии самостоятельного приобретения знаний.

Уровень подготовки современного специалиста зависит главным образом от эффективности самостоятельной внеаудиторной работы студентов по овладению знаниями, умениями и навыками, от использования их с целью постоянного усовершенствования собственной личности. Увеличение объема самостоятельной работы студентов рассматривается сегодня как позитивная тенденция в высшем образовании, как резерв повышения качества профессиональной подготовки специалистов.

Следует отметить достаточно многогранное освещение общепедагогических и методических вопросов самостоятельной работы как со стороны ученых-исследователей, так и со стороны педагогов-практиков. Но в научной литературе нет единого общепринятого определения термина “самостоятельная работа”. Она рассматривается и как форма организации обучения, и как средство, и как компонент творческой познавательной деятельности студента, и как специфический вид учебной деятельности. Наиболее логично, по нашему мнению, определять самостоятельную работу как учебно-познавательную, научно-исследовательскую и творческую деятельность, которую осуществляют студенты во внеаудиторное время без участия в ней преподавателя, и направленную на усвоение учебной программы, саморазвитие и совершенствование.

В этой связи нельзя не учитывать психофизиологические особенности возраста, которые заключаются в сензитивности студенческого возраста к интеллектуально-эмоциональному развитию, т.е. к развитию мышления, памяти, сообразительности и чувственной сферы. Но такое развитие будет осуществляться только при условии систематического тренинга мыслительной способности и памяти, что становится возможным в процессе самостоятельной внеаудиторной работы, которая, по мнению разных ученых, должна составлять от 2 – 3 до 5 часов в день с учетом специфики каждой специальности.

Осознание этой проблемы активизирует преподавателей высшей школы и ученых к поиску путей более действенного стимулирования самостоятельной учебно-познавательной

деятельности студентов. В зарубежной педагогической практике, например, с этой целью используют два способа. Во-первых, резко увеличиваются требования к знаниям студентов на экзаменах, которые проводятся в письменной форме, а письменные работы неоднократно проверяются компетентными специалистами. Во-вторых, существует опыт, в частности в Англии, закрепления студентов за одним преподавателем, который в конце каждой недели проверяет, что студент выучил и освоил за прошедшую неделю.

Такие поиски активно ведутся и в нашей стране. Можно вполне уверенно утверждать, что существует научно разработанная модель процесса самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Этот процесс включает формирование потребностно-мотивационной сферы, стимулирующей студентов к обучению, организацию полного цикла познавательных действий по овладению знаниями (восприятие, осмысление, запоминание, применение на практике и следующее повторение), осуществление контроля и самоконтроля за качеством усвоения знаний.

В дидактике определяются виды самостоятельной работы по разным критериям, что обусловило появление разнообразной классификации: 1) по основной дидактической цели (Б.П.Есипов); 2) по источнику знаний (В.П.Стрезикович); 3) по способу выполнения заданий и характеру познавательной деятельности (П.И.Пидкасистый). Эти виды классификации не противоречат друг другу, отражая разные стороны самостоятельной работы, но в условиях вуза культуры и искусств особенно ценной является классификация видов самостоятельной работы по способу выполнения заданий и характеру познавательной деятельности, где все задания делятся на четыре группы.

К первой группе относятся воспроизводящие виды самостоятельной работы, когда деятельность студентов направлена на изучение, запоминание и воспроизведение определенной информации. Сюда относится также работа по образцу в том или ином виде. Вторую группу составляют реконструктивно-вариантные виды самостоятельной работы. Они требуют разных перестроек, обобщений, использования ранее полученных знаний и умений для решения проблем. В третью группу входят эвристические самостоятельные работы,

выполнение которых направлено на поиски выхода из проблемной ситуации, которую организует преподаватель. Эта деятельность способствует овладению элементами творчества. Четвертую группу составляют творческие, исследовательские задания, требующие наличия умений раскрывать новые стороны явлений и объектов, высказывать разнообразные собственные мысли и оценки, а также умения видеть и формулировать проблемы.

В организации самостоятельной работы студентов проявляется способность преподавателя создавать необходимые условия для реализации готовности и желания студентов действовать самостоятельно в соответствии с личностными мотивами и целями. Особое значение имеет создание атмосферы доброжелательности, доверия, взаимопомощи и творчества. Все это в полной мере относится и к организации самостоятельной работы студентов художественно-творческих специализаций в БГУ культуры и искусств. Но здесь есть и своя специфика. Значительная часть занятий по дисциплинам специализаций проводится в индивидуальной форме, что соответствует европейской практике обучения профессиональному музыкальному искусству разных жанров. И в этом случае роль преподавателя в организации и качестве самостоятельной работы студентов значительно возрастает, поскольку педагог способен пробудить веру студента в свои силы и развить потребность в творчестве.

Более того, следует учитывать специфику и предмет деятельности, когда необходимо воспитывать определенный уровень самостоятельности при интерпретации музыкальных произведений, умения последовательно и систематично работать, поэтапно осваивать музыкальную форму произведения. Предлагая задания для самостоятельной работы практически по всем дисциплинам музыкальных специализаций, нельзя в полной мере регламентировать деятельность студента и предусмотреть конечный результат. Такое положение объясняется тем, что в любом случае эту деятельность можно охарактеризовать как творческую и в выборе средств, и в выборе способов и методов реализации. Каждый человек в искусстве – это индивидуальность со своим мировоззрением и мировосприятием, а находясь в состоянии творческого подъема, можно освоить большой объем работы, и, наоборот, в

состоянии творческого спада работа движется значительно медленнее.

Для активизации самостоятельной творческой деятельности по циклам дисциплин специализаций на кафедрах университета существуют интересные, на наш взгляд, формы работы. Это и межсессионный контроль, и конкурсы по разным дисциплинам как внутри кафедры, так и внутри факультета, и отчетные концерты классов преподавателей, кафедр, университета, и участие в фестивалях и концертной жизни за пределами университета. Данные формы позволяют достигать высокого профессионального уровня студентам и выпускникам и быть востребованными широкой аудиторией слушателей и зрителей. Свидетельством этому являются призовые места, занятые на конкурсах и фестивалях разного уровня, присуждение званий лауреатов, востребованность выпускников в учреждениях культуры и образования разных регионов страны.

Таким образом, самостоятельная работа – продуктивная форма обучения, фундамент, на котором строится система формирования личности высококвалифицированного специалиста в области культуры и искусства. Обучение студентов художественных специализаций в университете отличается специфическими особенностями, связанными, во-первых, с наличием большого объема самостоятельной работы во внеаудиторное время, которая должна заполняться преимущественно творческими и эвристическими видами заданий. Во-вторых, сокращение аудиторных занятий по циклам дисциплин за счет увеличения часов на самостоятельную работу отражается не всегда положительно на качестве учебного процесса, который должен быть более динамичным и информационно насыщенным, наполненным новыми педагогическими технологиями. В-третьих, самостоятельная познавательная и творческая работа студентов по всем циклам дисциплин, в том числе и по циклу дисциплин специализаций, может рассматриваться как значительный резерв эффективности обучения в высшей школе, успешного овладения навыками профессиональной деятельности в сфере культуры и искусства, развития креативности личности будущих руководителей художественно-творческих коллективов.

От уровня профессиональной компетентности выпускника вуза культуры и искусства, развития его личностных и про-

фессиональных качеств, формирования творческого стиля его деятельности зависят в конечном итоге качество и успешность работы художественно-творческих коллективов, сформированность креативности личности их участников. Поэтому продуктивная подготовка специалистов для социокультурной сферы рассматривается как один из путей оптимизации развития креативности участников коллективов любительского творчества и художественной самодеятельности в будущем.

4.4. Педагогические условия формирования и пути развития креативности личности в процессе художественной деятельности

Создание педагогических условий для развития креативности основывается на внедрении развивающих технологий в воспитательный процесс любительских художественных коллективов, применении системы диагностических методик и исследовательских замеров, на аналитической работе автора. Мы предположили, что реализация творческого потенциала школьников будет сопровождаться высоким качественным уровнем в процессе художественно-творческой деятельности при наличии определенных условий, позволяющих стимулировать развитие их креативности. Предложенные нами условия и пути развития творческого потенциала личности школьников составляют третий компонент модели развития креативности и вытекают из анализа практической деятельности по созданию детского музыкального спектакля и подготовке концертных программ в рамках фестиваля любительского творчества «Сузор'е». А соблюдение комплекса таких условий в процессе работы над любым другим художественным произведением или при подготовке к любому другому концертному выступлению позволит получить эффективные результаты в развитии и становлении творческих способностей младших школьников, подростков и старших школьников, которые занимаются в разных любительских художественных коллективах.

Для выявления психолого-педагогических условий формирования и развития креативности личности участников художественно-творческих коллективов, путей реализации их

творческого потенциала нами была проведена опытно-экспериментальная работа, организованы констатирующий, поисковый и формирующий эксперименты, осуществлено несколько срезов на разных этапах исследования: первый – в 1991г., второй – в 1994г., третий – в 1999г. и четвертый – в 2004г. Это позволило представить изучаемые процессы и явления в динамике, определить тенденции и закономерности реального взаимодействия интегративных качеств исследуемого феномена. Для более отчетливого представления об изменениях в этих процессах мы провели сравнительную характеристику уровней развития креативности школьников в 1991 и 2004 гг., отразив тем самым динамику за тринадцать лет.

Основными методами исследования были тестирование, анкетирование, интервьюирование участников и руководителей коллективов любительского художественного творчества, педагогов и родителей, чьи дети занимаются разными видами искусства. Для анализа уровней реализации креативности школьников использовались данные лонгитюдных наблюдений исследователя, опросов участников любительских коллективов в ходе работы автора членом жюри и во время празднования “Дожинки – 2003” (г. Пружаны), беседы со студентами и слушателями подготовительных курсов. Полученные результаты дополнялись индивидуальными беседами и наблюдениями автора, анализом результатов творческой работы детей разного школьного возраста – участников конкурсов и фестивалей народного творчества.

Анкетированием были охвачены участники художественно-творческих коллективов Октябрьского района г. Минска (во время второго этапа экспериментальной работы), а также школьники – участники постановки детского музыкального спектакля (во время первого этапа экспериментальной работы). Полученные данные сравнивались между собой в соответствующих возрастных группах. В исследовании были использованы разработанные нами анкеты, где вопросы сформулированы в закрытой и открытой формах с тем, чтобы получить объемную и объективную информацию, которая позволила бы сделать качественную оценку выявленных тенденций (приложения 2, 12).

Исследование показало, что мотивы прихода в коллективы любительского художественного творчества как у участников младшего школьного возраста, так и у подростков и старших школьников разнообразны. У младших школьников доминируют желания выступать на сцене и эстраде (45%), заниматься любимым видом искусства (39%), завести новые знакомства (35%), творческого самовыражения (31%) и развития способностей (24%) при возможности выбора нескольких вариантов ответов.

У подростков и старших школьников, участвующих в любительских коллективах, приоритеты расставлены несколько иначе. Основными мотивами посещения коллективов художественного творчества стали возможность творческого самовыражения (32%) и желание развивать свои способности (30%). Немаловажными для них являются возможность заниматься любимым видом искусства и желание выступать на сцене (по 28%), возможность общаться с людьми, близкими по интересам (25%), потребность передавать свои знания и навыки другим (18%), желание завести новые знакомства (15%), возможность углубить свои знания и навыки в определенной области (12%). Это основные мотивы занятий в коллективах художественного творчества.

Оценивая свое внутреннее ощущение коллектива, старшие школьники отметили, что любительский художественный коллектив для них является, прежде всего, местом общения с интересными людьми, друзьями, знакомыми (38%), а также средством приобщения к творчеству (25%), средством развлечения и разрядки (21%), средством расширения знаний и культурного кругозора (17%), одним из средств просто «убить время» (12%). Очевидно, тенденция продуктивно проводить свободное время преобладает среди участников старшего школьного возраста. Им также свойственно понимание того, что это можно реализовать в коллективах любительского художественного творчества. Ребята отметили, что занятия искусством помогают глубже понимать внутренний мир других людей (25% выборки подростков и старших школьников), разнообразнее осуществлять свой творческий замысел (22%), раскрыть свой талант (21%), упрочить авторитет среди сверстников (19%), дарить личную энергию и творческие силы другим (19%), лучше владеть собой, преодолевать смущение

ние, скованность, импульсивность (17%), продуктивно проводить свободное время (15%). Это показывает разнообразный характер предпочтений старшей школьной группы респондентов, где логичность и целеустремленность являются преобладающими характеристиками креативности.

Анализируя ответы подростков, участвующих в художественных коллективах, мы выяснили, что около половины опрошенных (46%) удовлетворены творческим процессом в коллективе, общая атмосфера и отношения между членами коллектива удовлетворяют только 39% респондентов, а своим участием в концертной деятельности удовлетворены 65%. При этом репетиционным процессом не удовлетворены 36% респондентов, условия для занятий и отдыха не устраивают 31%, отношениями с руководителями коллективов не удовлетворены 46% участников подростковой выборки. Около 15% опрошенных не смогли определить свое отношение по представленным выше параметрам.

Оценивая самые важные качества, которыми должен обладать руководитель коллектива, 39% подростков и старших школьников отметили гуманизм, проявление практической заботы о всестороннем развитии участников, 36% назвали высокие нравственные принципы руководителя, 33% – искреннюю увлеченность своим видом искусства, 39% – умение добиваться высокого уровня исполнительской культуры, 29% – умение организовывать интересно досуг коллектива, 25% назвали чуткость и внимание к участникам, умение тактично воздействовать на коллектив, добиваясь взаимопонимания. На умение руководителя создать хорошее настроение, поддержать участников, придать им уверенности обратили внимание 17% участников подростковой и юношеской возрастных групп, умение решать административно-хозяйственные вопросы и внешнюю привлекательность выделили 13% и 11% соответственно.

Интересно, что пятая часть опрошенных подростков и старших школьников (около 20%) отметили отсутствие у руководителей их коллективов высоких принципов гуманизма, чуткости и внимания к членам коллектива, умения четко организовать работу коллектива и качественно проводить репетиции, умения создавать в коллективе благоприятную атмосферу и решать административно-хозяйственные вопросы.

Это говорит о недостаточной профессиональной компетентности ряда руководителей любительских художественных коллективов, что негативно отражается и на учебно-воспитательной, и на художественно-творческой работе, а значит, требует решения. Существенную помощь в повышении квалификации, профессиональной грамотности руководителей оказывает Белорусский государственный университет культуры и искусств, где осуществляются качественная подготовка и переподготовка кадров для сферы культуры и искусства.

Исследование показало, что удовлетворенность работой своего творческого коллектива высказали 65% опрошенных старших школьников и подростков (да – 42%, скорее да, чем нет – 23%), неудовлетворенность – 26% (скорее нет – 21%, совсем не удовлетворен – 5%), не смогли ответить на этот вопрос 9%. Для улучшения работы коллектива 24% респондентов предлагают разнообразить формы работы, чтобы больше времени проводить вместе, 31% – улучшить материальную базу коллектива, 21% – изменить стиль руководства, 19% – улучшить межличностные отношения в коллективе, 20% – привлечь новых участников. Творческая работа станет более интересной и продуктивной, если увеличится количество репетиций (33%), более разнообразной станет исполняемая программа (35%), больше будут учитываться интересы и запросы участников коллективов (29%), увеличится количество концертов (45%), более активно коллективы будут участвовать в смотрах, конкурсах (43%), если активизируются зарубежные поездки (35%).

Как видим, участники любительских коллективов подростковой и старшей школьной возрастных групп чутко реагируют на ситуацию в коллективе, объективно оценивая пути решения возникающих проблем. Прослеживается тенденция к продуманному, логичному выбору респондентами этих групп способов улучшения качественной составляющей творческого процесса в коллективах. Одним из путей оптимизации работы коллективов художественного творчества является увеличение концертных выступлений, т.е. активизация публичной деятельности (участие в смотрах, конкурсах, зарубежных гастролях). При этом более трети опрошенных понимают, что необходимо совершенствовать качество под-

готовки коллектива (разнообразить исполняемые программы, усовершенствовать репетиционный процесс, увеличить отдачу каждого исполнителя).

Сходные с этими выводы можно сделать при анализе ответов респондентов младшей школьной группы как на первом, так и на втором этапах экспериментальной работы (1994 и 2004 гг. соответственно). На втором этапе (2004) удовлетворенность работой своего творческого коллектива высказали 76% опрошенных младших школьников и подростков (49% ответили “да”, 27% – “скорее да, чем нет”), 20% выразили неудовлетворенность (18% ответили “скорее нет”, 2% – “совсем не удовлетворен”), и только 4% не смогли ответить на этот вопрос.

Для определения динамики качественной составляющей творческого процесса в любительских коллективах приводим результаты по всему массиву опрошенных (табл. 4.4.1).

Таблица 4.4.1

**Оценка творческого процесса
в любительских художественных коллективах
их участниками (в %)**

Предложения по улучшению работы любительских художественных коллективов	Опрошенные младшие школьники и подростки		Опрошенные старшие школьники
	1994 г.	2004 г.	2004 г.
1. Разнообразить формы работы, больше времени проводить вместе	19	30	24
2. Улучшить материальную базу коллектива	12	15	31
3. Изменить стиль руководства коллективом, привлекать молодые кадры	14	14	21
4. Увеличить количество концертов	55	51	45
5. Увеличить количество репетиций	23	29	33
6. Активизировать участие в смотрах, конкурсах	47	42	43
7. Разнообразить исполняемую программу	34	39	35
8. Больше учитывать интересы и запросы участников	27	33	29

9. Улучшить межличностные отношения в коллективе	13	15	19
10. Привлекать новых участников	24	19	20
11. Активизировать зарубежные поездки	39	35	35

В таблице 4.4.1 показано, что среди предложений по улучшению работы коллектива 30% младших школьников и подростков на втором этапе исследования указали на необходимость разнообразить формы работы, 33% – предлагают больше учитывать интересы и запросы участников, 51% – увеличить количество концертов, 42% – активизировать участие в смотрах и конкурсах, 39% – разнообразить исполняемую программу, 35% – активизировать зарубежные выступления, 29% – увеличить количество репетиций. Тенденция к увеличению публичных выступлений коллективов любительского творчества подтверждается и в младшей школьной группе респондентов.

Кроме того, и на первом этапе экспериментальной работы среди предложений по улучшению спектакля выделялись те, которые имеют прямое отношение к качественной характеристике отдельных элементов жанра музыкального спектакля, т.е. отмечалась поразительная чувствительность школьников к проблематике музыкально-театрального жанра, соотношению выразительных средств и качественному их исполнению. Высокая степень критичности школьников проявилась и в высокой требовательности, рационализме в организации репетиций, где 69% опрошенных указали на невысокий уровень их организации и внесли свои предложения по оптимизации репетиционного процесса.

Таким образом, успешная реализация творческого потенциала участников любительских художественных коллективов предполагает исследование степени чувствительности их к отдельным элементам творческого процесса, особенно к его качественной составляющей. Здесь проявились рационализм, объективная оценка ситуации, которую продемонстрировали участники во всех возрастных группах. Выявленная тенденция к увеличению публичных выступлений коллективов, активизации репетиционного и гастрольного процессов в коллективах может рассматриваться как один из путей эффек-

тивного развития креативности личности средствами искусства в социокультурной сфере.

Итоговая констатирующая диагностика уровня креативности участников художественно творческих коллективов на втором этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялась путем исследования динамики креативности младших и средних школьников, которая изучалась с помощью теста дивергентного (творческого) мышления и теста личностных творческих характеристик Вильямса, а динамика креативности старших школьников проверялась с помощью теста на креативность К.Венкера, что было показано в предыдущих параграфах (приложения 6, 7, 1 соответственно). Рассмотрим более подробно полученные результаты по тестовым методикам Вильямса.

В тесте дивергентного мышления младшим школьникам и подросткам предлагалось заполнить тетрадь тестов, представляющую собой 12 незаконченных рисунков, содержащих разные стимульные фигуры. Необходимо было дорисовать каждый рисунок и под каждым из них подписать соответствующее название. Контактное взаимодействие в процессе эксперимента исключалось в целях соблюдения полной самостоятельности в работе. Полученные результаты анализировались по трехуровневой шкале. Качественные показатели определялись по параметрам *беглость*, *гибкость*, *оригинальность*, *разработанность*, *название*. Сущностными характеристиками выступали оригинальность и нестереотипность мышления, своеобразие и необычность видения, отказ от шаблонов, фантазия как умение моделировать разнообразные модификации образов, отсутствие ригидности во включении элементов художественной образности, быстрота перехода от одного способа решения к другому и др.

Параметр “беглость” характеризует респондентов, которые работают быстро, с большой продуктивностью. Нарисовано 12 картинок, каждая из которых оценивается по одному баллу. Максимально возможный сырой балл – 12. Работы, набравшие от 1 до 7 баллов, соответствуют низкому уровню, от 8 до 10 – среднему, от 11 до 12 – высокому уровню креативности.

Параметр “гибкость” показывает, что респондент способен выдвигать разные идеи, менять свою позицию и по-новому смотреть на вещи. Один балл присваивается за каж-

дое изменение категории, начиная с первой перемены (существуют четыре возможные категории). Максимально возможный суммарный сырой балл – 11. Ребята, набравшие от 1 до 5 баллов, относятся к низкому уровню креативности, набравшие 6–7 баллов – к среднему и получившие 8 до 11 баллов – к высокому уровню.

Параметр “оригинальность” показывает, что испытуемого не сдерживают замкнутые контуры, он перемещается снаружи и внутри контура, чтобы сделать стимульную фигуру частью целой картины. За каждую оригинальную картинку давалось 3 балла. Максимально возможный суммарный сырой балл – 36. Набравшие от 1 до 21 балла относятся к низкому уровню, от 22 до 25 – к среднему, от 26 до 36 – к высокому уровню креативности.

Параметр “разработанность” характеризует испытуемых, которые добавляют детали к замкнутому контуру, предпочитают асимметрию и сложность при изображении. За каждую асимметричную внутри и снаружи картинку давалось 3 балла. Максимально возможный суммарный балл – 36. Набравшие от 1 до 13 баллов относятся к низкому уровню, набравшие 13–17 баллов – к среднему, те же, у кого 18 и больше баллов, отмечены высоким уровнем креативности.

Параметр “название” показывает, как испытуемые искусно и остроумно используют языковые средства и словарный запас. За каждую содержательную, остроумную, выражающую скрытый смысл подпись к картинке школьники получали 3 балла. Максимально возможный сырой балл – 36. Набравшие 1 – 19 баллов относятся к низкому уровню, набравшие 20 – 25 баллов – к среднему, и те, у кого было от 26 до 36 баллов, относились к высокому уровню креативности.

Максимально возможный общий суммарный показатель (в сырых баллах) за весь тест – 131. К низкому уровню креативности отнесены те ребята, которые набрали по суммарному показателю от 1 до 69 баллов, к среднему уровню – набравшие 70–89 баллов, к высокому – 90 и более баллов. В определении уровней существенная роль отводилась анализу полученных картинок, умения сформулировать собственную мысль, умения видеть необычное в обычном, полноты названий рисунков, свободы полета фантазии и т.д.

Так, к *низкому уровню* относились работы тех школьников, которые отражали отсутствие творческого поиска в выборе художественных средств при создании образа, низкую продуктивность мышления, инертность и фиксированность категорий картинке. Работы этого уровня характеризуются игнорированием стимульной фигуры, т.е. рисунок дан только снаружи фигуры-стимула, также присутствует симметричность изображения или асимметрия вне замкнутого контура. Название либо не дано, либо состоит из одного слова и однозначно и тривиально описывает изображение на рисунке (“лето”, “птенец”, “карта”, “слон”).

Работы *среднего уровня* креативности отличаются некоторым выбором словесного выражения при обыденности ассоциативного ряда. Для школьников этого уровня характерны более развитая беглость мышления (незаконченными оказались одна или две картинке), достаточно частая смена категории картинке (осуществляется переход от изображения живых предметов к изображению механических, символических или видовых), и в их работах обнаруживается расположение асимметричного рисунка внутри замкнутого контура. Названия состоят из нескольких слов, которые прямо отражают то, что нарисовано на картинке (“пешеходный переход”, “дядя Сэм”, “ворон, который пьет воду”).

О *высоком уровне* креативности школьников свидетельствуют работы оригинального, самобытного характера с содержательной характеристикой, отличающейся эмоциональной образностью, точностью и меткостью, творческой интуицией, множеством ассоциаций, высокой продуктивностью (выполнены все рисунки), широким категориальным диапазоном, синтезированным изображением (рисунок выполнен как снаружи, так и внутри стимульной фигуры), полной асимметрией (изображение различно внутри и снаружи контура). Название характеризуется образностью, большим количеством слов и скрытым смыслом, т.е. выражает больше, чем показано на рисунке (“Большой кит в поисках счастья”, “Лестница, ведущая в небо”, “Математический период”, “Пляжный бездельник”). Полученные результаты соотносились с результатами методики К.Венкера, а также с показателями личностных творческих характеристик (приложения 7, 8, 9).

Уровни развития креативности участников коллективов любительского художественного творчества разного школьного возраста на втором этапе исследования (срез 2004 г.) по результатам итоговой констатирующей диагностики выглядят следующим образом (рис. 4).

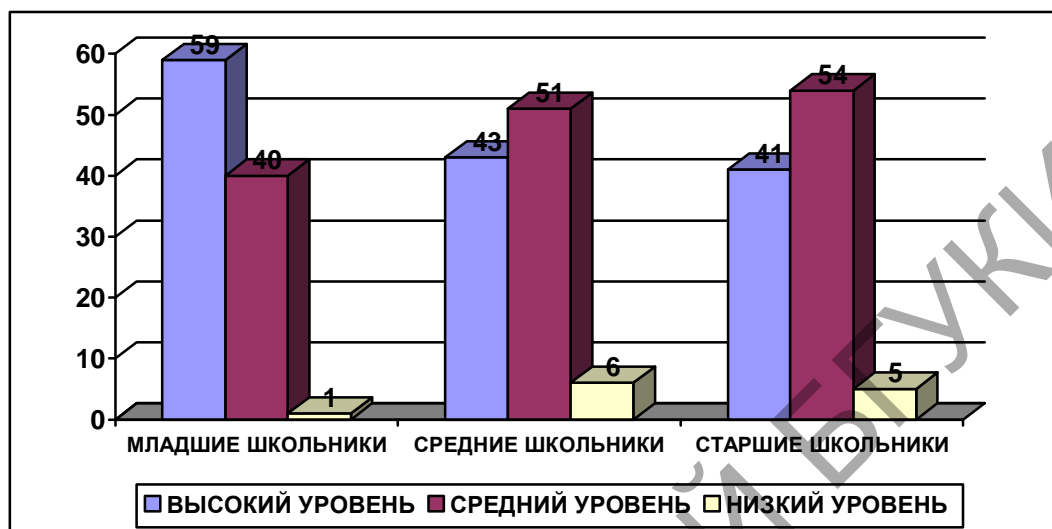


Рис.4. Количественные показатели уровней креативности школьников на итоговом констатирующем срезе второго этапа исследования (в %)

Согласно данным, отраженным на рисунке, наибольший уровень развития креативности показали младшие школьники, что коррелирует с психолого-педагогической характеристикой этого возраста и преобладающим видом деятельности. Распределение по уровням креативности у средних и старших школьников примерно одинаковое. Чуть более 40% показали высокий уровень, более 50% показали средний уровень, 5 – 6% показали низкий уровень. Это говорит о высокой степени корреляции с результатами анализа динамики уровневой реализации креативности участников любительских художественных коллективов, описанными ранее (см. рис. 2, 3).

Значит, комплексная диагностика креативности участников любительских художественных коллективов разного возраста показывает рост показателей, характеризующих высокий и средний уровни, при снижении показателей, относимых к низкому уровню. А это свидетельствует об эффективности предложенной модели развития креативности личности в социокультурной сфере.

Одними из путей оптимизации процесса развития креативности являются учет особенностей проявления творческих качеств участников с высоким уровнем креативности и создание условий для полной их реализации, поскольку степень актуализации креативности участников со средними показателями зависит в основном от внешних условий организации творческого процесса и характера межличностных отношений в группах. При высоком уровне организации репетиционного процесса, образовании положительного микроклимата в результате межличностных отношений и общения с руководителями вокруг участников с высоким уровнем развития креативности образуется так называемая “творческая зона”. В сферу ее действия постепенно втягивается все большее количество участников с невысокими показателями креативности, и отмечается повышение этих показателей. Так происходят активизация творческой энергии значительного числа школьников (до 80%) и выработка коллективного продукта творчества.

В работе с участниками любительских художественных коллективов следует особое внимание уделять дифференцированному подходу к так называемым середнячкам, выявляя специфику их творческой направленности и учитывая ее при организации художественной деятельности, так как проявление творческого потенциала этих участников маскируется их большим количеством. Поэтому для успешного осуществления художественной деятельности необходимо опираться на участников с развитыми способностями к конкретному виду деятельности, создавая условия наибольшего благоприятствования для развития креативности их личности.

По данным проведенного исследования в подавляющем большинстве случаев (до 90%) участники с высоким уровнем креативности, названные в анкетах школьников, получили адекватную оценку своего участия в создании спектакля со стороны педагогов, т.е. фактор креативности оказался положительно и высоко коррелирующим с неформальным выбором участников и высокой оценкой их способностей педагогами (приложение 10). Исследуя характер оценок школьников преподавателями, мы обращали внимание на следующие показатели: а) ничем не выделялся из общей массы; б) помогал в организации репетиций и спектакля; в) высказал много

интересных предложений, вошедших в конечную редакцию; г) показал себя талантливым исполнителем. Это позволило определить специфику работы с высоко креативными участниками и наиболее существенные, по мнению преподавателей, характеристики креативов.

Отношение преподавателей к участию школьников с высоким уровнем креативности в создании спектакля укладывалось в следующую шкалу: увидеть – выделить – создать режим наибольшего благоприятствования. Это так называемый качественный, или вертикальный, срез характеристики высоко креативных участников, проводимый преподавателями с целью наиболее полной реализации потенциальных творческих способностей школьников. Суть заключается в такой организации художественно-творческой и учебно-воспитательной работы, которая позволяет, прежде всего, увидеть в общей массе преимущественно середнячков яркие творческие личности, выделить их с помощью специальных методических приемов (поощрение, похвала и др.) и создать режим наибольшего благоприятствования. Это означает не только не мешать развитию внутренних резервов, но и способствовать выявлению специфики творческого потенциала личности с помощью включения в разные виды деятельности.

Анализируя оценку преподавателями школьников с высокими показателями креативности по горизонтали (количественный срез), можно отметить следующие моменты: а) наиболее ярко проявились исполнительские способности у 67–90% школьников; б) энергию, инициативность, склонность к разным видам художественной деятельности проявили 50% участников; в) организаторские способности отмечены у 30–35% младших школьников и подростков с высоким показателем развития креативности.

Таким образом, реализация творческого потенциала личности школьников с высоким показателем креативности во многом определяется характером отношений преподавателей к ним и качеством оценки их способностей. В результате проведенного исследования всех участников с высоким уровнем развития креативности можно разделить на три группы с учетом специфики принадлежности к разным видам деятельности: 1-я группа – участники с ярко выраженными

организаторскими способностями, 2-я группа – с исполнительскими способностями, 3-я группа – участники разнонаправленно развитые. Успешность осуществления художественно-творческой деятельности будет зависеть от степени актуализации креативности каждого из участников творческого процесса.

Итак, анализ результатов исследования позволяет утверждать, что успешный характер развития креативности личности в процессе художественной деятельности в социокультурной сфере возможен при реализации следующих **педагогических условий**:

1) возможности свободного выбора деятельности участниками творческих коллективов в зависимости от их склонностей и мотивов при индивидуальном подходе к каждому участнику творческого процесса;

2) отсутствию прямых наставлений и инструкций со стороны руководителя коллектива на репетициях, творческом и демократическом стиле общения;

3) поощрении инициативы и самостоятельности участников, уважении их желания работать самостоятельно, применении богатого арсенала творческих методов;

4) создании атмосферы взаимопонимания, межличностного взаимодействия, целеустремленности и активизации способности идти на риск в результате предоставления свободы выбора области применения творческих возможностей и способов достижения целей;

5) определении сильных и слабых сторон каждого участника на основе наблюдений, помогающих избежать поспешных выводов, при одобрении со стороны руководителя результатов деятельности участников в какой-либо одной области с тем, чтобы актуализировать желание испытать себя в других видах деятельности;

б) исключении всякого давления на участников, создании раскрепощенной обстановки свободного обмена мнениями и эмоционально комфортной атмосферы, т.е. создании творческого микроклимата в коллективе, где руководитель фактически становится консультантом и помощником;

7) стимулировании настойчивости и упорства участников, т.е. способности работать над решением задачи в течение длительного времени, когда руководитель воздерживается от вмешательства в процесс творческой работы коллектива;

8) разработки и обсуждения стратегического плана действий участников коллектива по решению поставленных целей и задач путем создания атмосферы сотворчества и взаимозаменяемости;

9) высокого уровня мастерства и профессиональной компетенции руководителей любительских художественных коллективов разной жанровой направленности и педагогов-организаторов художественного творчества детей в социокультурной сфере.

Обобщая результаты теоретического и практического этапов исследования, мы можем отметить основные **пути развития креативности личности средствами искусства в социокультурной среде.**

1. Современное организационно-методическое обеспечение продуктивной художественно-творческой деятельности участников любительских коллективов разной возрастной и жанровой направленности как в условиях социокультурной деятельности, так и в системе внешкольной работы на основе стимулирования активности, инициативы и творческого поиска участников определяет эффективное развитие креативности их личности.

2. Активное использование в учреждениях культуры новейших достижений педагогической науки как в аспекте применения инновационных творчески развивающих воспитательных технологий, так и в виде широкого внедрения форм, методов и средств стимулирования творческих качеств – продуктивный путь решения проблемы формирования креативности субъектов социокультурной деятельности.

3. Уникальные возможности социокультурной сферы, связанные с фактором неформального, нерегламентированного, свободного общения на досуге способствуют активизации креативности школьников в процессе художественной деятельности в разных жанрах при учете возрастных и индивидуальных особенностей реализации креативности личности.

4. Оптимизация формирования творческих качеств участников любительских художественных коллективов возможна при активизации публичной деятельности коллективов (увеличение числа концертных выступлений, участие в смотрах, конкурсах, фестивалях и т.д.) и решении важных художественно-творческих задач (подготовка к отчетным выступлениям, защита почетных званий “народный”, “образцовый” и т.д.).

5. Развитие креативности личности в социокультурной среде осуществляется при учете особенностей проявления творческих качеств высоко креативных участников любительских художественных коллективов и создании условий для их реализации, а также предполагает опору на участников с выраженными склонностями к определенному виду творческой деятельности с тем, чтобы активизировать развитие креативности остальных школьников.

6. Успешная реализация творческого потенциала личности в сфере социокультурной деятельности возможна при грамотном, квалифицированном педагогическом руководстве, т.е. мастерство руководителя любительского художественного коллектива, уровень его креативности являются залогом положительной динамики роста творческих качеств участников.

* * *

Таким образом, рассматривая условия и пути повышения эффективности процесса развития креативности личности в учреждениях социокультурной сферы, мы выделили организационно-методические направления, включающие: а) постановку и решение социально значимых творческих задач; б) доминирование атмосферы эмоционального комфорта в ходе репетиционного процесса; в) применение специальных методов, средств и форм работы; г) стимулирование межличностного общения и внутригруппового взаимодействия; д) использование развивающих технологий работы на репетициях для оптимизации результатов творческой деятельности участников; е) непрерывное совершенствование педагогического мастерства руководителей коллективов с целью развития их креативности и профессиональной компетентности.

Разработка условий и путей развития креативности личности в социокультурной сфере осуществлялась при реализации развивающей методики в процессе поискового и формирующего экспериментов, диагностики креативности на разных этапах исследования, сравнительного анализа результатов исследовательских замеров в ходе опытно-экспериментальной работы и констатирующих экспериментов. Анализ изменений личностных характеристик школьников в ре-

зультате применения развивающей методики показал глубокие качественные преобразования, происходящие в структуре личности исследуемых.

Положительные изменения касаются не только уровня развития креативности, когда возрастает количество участников с высоким и средним уровнями по всем возрастным группам, но и личностных характеристик, что выражается в изменении отношения к сверстникам, педагогам, самому себе, к жизни в целом, формировании творческого стиля деятельности, выработке потребности в творчестве во всех видах деятельности, а это стимулирует успешность в учебе, общении, социокультурной деятельности.

Качественный анализ результатов творческой деятельности, развития креативности участников любительских художественных коллективов, полученный в ходе исследования, показал, что в силу разной направленности их способностей и таланта, разной мотивации школьники дифференцируются по следующим критериям: а) осознанность выполнения разных видов деятельности; б) произвольность выбора при выполнении разных видов деятельности; в) характер склонностей к разным видам художественного творчества. Динамика проявления выделенных параметров определялась с помощью сравнительного анализа результатов на разных срезах при исследовании всего массива опрошенных.

Обобщая результаты реализации креативности школьников разных возрастов, соответствующие анализу произвольности выбора, осознанности выполнения деятельности и характеру склонностей к разным видам деятельности, мы пришли к выводу о делении участников на две группы. Первую составили произвольно-ситуативные (60% и 66% соответственно в 1994 и 2004 гг.), вторую – непроизвольно-гедонистические (40% и 34% соответственно в 1994 и 2004 гг.) участники. Если школьники, отнесенные ко второй группе, выполняли задания без усилий, с удовольствием и с ориентацией на процесс самого действия, то произвольно-ситуативные, т.е. участники первой группы, выполняли задания осознанно, проявляя усилия, ориентируясь на результат деятельности. Поэтому учет специфики такого деления в группах позволит достичь хороших результатов в направленном развитии креативности школьников в социокультурной сфере средствами разных видов искусства.

Одним из путей оптимального развития креативности участников художественно-творческих коллективов является высокий уровень профессиональной компетентности и сформированности креативности руководителей этих коллективов. В современной социокультурной ситуации стратегической линией развития высшего образования в сфере культуры и искусства являются гуманизация и гуманитаризация всей системы подготовки кадров, интенсификация образовательного процесса, усиление общекультурной и психолого-педагогической подготовки специалистов художественного творчества и социокультурной деятельности, профессионализм и компетентность выпускников. Это вызвало необходимость разработки и внедрения образовательных стандартов по специальностям и специализациям отрасли, где указано, что профессиональная компетентность выпускника вуза культуры и искусств базируется на совокупности фундаментальных, общенаучных, общепрофессиональных и специальных знаний и распространяется на организацию творческой деятельности в коллективах разных направлений, выработку и принятие управленческих решений, руководство в области народного творчества, обучение и планирование художественной деятельности.

От уровня профессиональной компетентности выпускников вуза культуры и искусств – будущих специалистов по народному творчеству и социокультурной деятельности, руководителей любительских художественных коллективов – зависят успешность функционирования этих коллективов в социокультурной сфере и уровень развития креативности их участников, находящихся на разных ступенях онтогенеза. Важными направлениями дальнейшего совершенствования учебного процесса в учреждениях высшего образования в сфере культуры и искусств являются модернизация средств и методов обучения, внедрение инновационных технологий, способствующих активизации творческого потенциала всех участников образовательного процесса, развитию инициативы и креативности студентов и преподавателей. Большое значение в реализации этих направлений отводится самостоятельной работе студентов, которая рассматривается как фундамент формирования личности высококвалифицированного специалиста в сфере культуры и искусств.

Таким образом, специфика проявления творческих качеств участников любительских художественных коллективов позволяет нам сформулировать основные условия эффективно-го развития креативности личности средствами искусства: свободный выбор деятельности участниками творческих коллективов в зависимости от их склонностей и мотивов; отсутствие прямых наставлений и инструкций со стороны руководителя коллектива; поощрение инициативы и самостоятельности участников; создание атмосферы взаимопонимания, межличностного взаимодействия, целеустремленности и активизация способности идти на риск; исключение всякого давления на участников, создание раскрепощенной обстановки свободного обмена мнениями и эмоционально комфортной атмосферы; стимулирование настойчивости и упорства участников; высокий уровень мастерства и квалификации руководителей любительских художественных коллективов разной жанровой направленности и педагогов-организаторов художественного творчества в социокультурной сфере.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного исследования были получены теоретические и экспериментальные результаты, которые позволили сделать следующие выводы.

Развитие творческих способностей личности, реализация ее креативности являются насущной потребностью нашего времени, социальным заказом современности. Креативность определяется как совокупность мыслительных качеств (дивергентное мышление; беглость, гибкость, оригинальность мышления; широта категоризации; генерализированная чувствительность к проблеме; умение абстрагироваться, синтезировать, перегруппировывать идеи) и личностных свойств (динамизм, направленность, активность, воображение, фантазия, творческое самочувствие), которые способствуют проявлению и становлению творчества как субъективного индивидуально окрашенного стиля деятельности личности. Креативность представляет собой интегративную сущностную характеристику личности и охватывает комплекс мыслительных и личностных качеств, способствующих проявлению творчества.

В структуру креативности как универсальной способности к творчеству входят такие показатели, как мышление (дивергентное и конвергентное) и качественные характеристики мыслительной деятельности (широта категоризации, беглость, гибкость, оригинальность), воображение (воссоздающее и творческое), фантазия, творческое самочувствие (интеллектуальное и эмоциональное), интеллектуальная инициатива, а также поведенческие формы ее проявления у личности – склонность к риску, к исследованию различных возможностей, любознательность и решительность, терпимость к неопределенности, склонность к визуализации и созданию мысленных образов, интерес к новому и необычному, интуитивное предвидение результата, импровизационность решения.

Анализ разных аспектов изучения проблемы креативности, существующих направлений исследования процесса формирования творческих качеств показал необходимость разработки компонентов развития креативности личности. Они представляют собой многоуровневое системное образование

которое отражает процесс развития креативности, внутреннюю архитектуру компонентов и закономерности их взаимодействия, а также происхождение и функционирование новых системных качеств, которые образуются на основе динамически развивающейся взаимосвязи отдельных элементов.

Основными компонентами, обеспечивающими процесс развития креативности и включенными в структурно-логическую схему, являются показатели креативности, личностные свойства творческих индивидуальностей, социальная среда и окружение, возрастные особенности, творческая деятельность как практическая реализация креативности. Под творческой деятельностью понимается высшее качество любого вида деятельности, которая характеризуется новизной, оригинальностью, необычностью процесса и результата. Творчество определяется нами как стиль, качественная характеристика деятельности, особый уровень любых ее видов и форм, отличный от стереотипного, шаблонного, механического характера ее выполнения.

Социокультурная сфера объединяет всю существующую систему общественной практики, социальные институты и имеет разветвленную инфраструктуру. Социокультурная сфера как пространство индивидуальной самореализации через свою институциональную систему оказывает определяющее формирующее воздействие на личность в процессе социокультурной деятельности, которую следует понимать как приобщение человека к разным видам социальной и культурной активности, где проявляется творческий потенциал личности, осуществляются ее самоактуализация и саморазвитие.

Социокультурную деятельность как разновидность культурной практики в разных социальных институтах и социальных общностях, учреждениях культуры и искусства, сущностью которой являются социализация, инкультурация и реализация креативности личности, следует отличать от культурно-досуговой деятельности. Социокультурная деятельность по своей смыслодержательной детерминанте включает культурно-досуговую деятельность, которая является формой нерегламентированного проявления сущностных сил человека, происходит в свободное время и носит развивающий, творческий, самореализационный характер.

Искусство как эффективное средство воспитания и формирования личности на основе единства логического и эмоционально-образного воздействия интенсифицирует процессы восприятия эстетической сущности действительности, способствует открытию новых граней в очевидных явлениях, помогает человеку видеть и понимать прекрасное в жизни, развивает его духовный мир, активизирует креативность личности. Приобщение человека к эстетической системе искусства, постижение ее, интериоризация и активная деятельность по созданию произведений искусства составляют воспитательный, развивающий и творческий потенциалы художественной деятельности, где каждый вид искусства имеет свою специфику.

Разные виды искусства оказывают плодотворное влияние на личность в разные возрастные периоды, поэтому приобщение к искусству необходимо осуществлять в разнообразных формах, но особенно действенны культурно-досуговые формы в учреждениях социокультурной сферы, где любительская художественно-творческая деятельность школьников включает восприятие и потребление искусства, собственно художественное творчество и тем самым способствует формированию духовной культуры, эстетического вкуса, чувства прекрасного, развитию креативности.

Методика активизации креативности участников художественно-творческих коллективов базируется на необходимости использования развивающих педагогических технологий, где под педагогической технологией понимается систематическая и последовательная реализация на практике ранее спроектированного воспитательного процесса, включающего комплекс способов и приемов достижения целей, управление процессом, диагностику конечных и промежуточных результатов.

Предложенные нами педагогические технологии “Эвристическая схема развития креативности младших школьников и подростков средствами музыкального театра” и “Активизация креативности участников любительских художественных коллективов” можно определить как воспитательные системы, направленные на эффективное развитие креативности школьников, формирование творческих умений и навыков в конкретных видах художественной деятельности на ос-

нове оптимального использования эмоционального и интеллектуального потенциала, что проявляется в самоорганизации, самоактуализации и реализации творческих качеств личности. В результате их применения осуществляется синтез учебных и досуговых видов деятельности для достижения одной цели – развития креативности личности участников любительских коллективов.

Модель развития креативности в социокультурной сфере строится на разработке механизма активизации творческих качеств человека, которые проявляются в творческой деятельности и затем интегрируются в целостное комплексное образование, каковым является креативность. Механизм активизации креативности участников любительских художественных коллективов включает развитие потребности в творчестве, формирование творческого сознания, выработку навыков управления творческим процессом, создание специальных организационно-педагогических условий, способствующих развитию креативности.

Наша гипотетическая модель развития креативности рассчитана на младших, средних и старших школьников, занимающихся разными видами искусства во внеурочное время и участвующих в разных художественных коллективах. Модель включает две экспериментальные технологии, комплекс диагностических методик, направленных на измерение интеллектуального, творческого и личностного развития школьников младшего, среднего и старшего возраста, выработанные и апробированные в ходе исследования условия развития творческого потенциала участников художественных коллективов и пути эффективной реализации креативности личности в социокультурной сфере.

Исследование эффективности представленной модели развития креативности в социокультурной сфере на материале искусства вызвало необходимость диагностики уровней креативности школьников, изучения динамики их роста. Анализируя динамику уровневой реализации креативности на разных этапах исследования можно отметить, что в выборке респондентов младшего школьного возраста на заключительном этапе чуть меньше половины (48%) испытуемых показали высокий уровень креативности, 49% – средний уровень и только 3% – низкий против 32%, 60% и 8% соответ-

ственно на начальном этапе исследования. По результатам диагностики в группе испытуемых подросткового возраста произошли существенные позитивные изменения. На заключительном этапе исследования высокий уровень креативности показали 36%, средний – 49% и низкий – 15% против 24%, 53% и 23% соответственно на начальном этапе, т.е. значительно возросло количество респондентов с высоким уровнем креативности.

Диагностика уровневой реализации креативности в выборке старших школьников показала, что на заключительном этапе высокий уровень продемонстрировали 23% реципиентов, средний – 52% и низкий – 25%. Полученные результаты показывают устойчивую положительную динамику роста креативности на разных этапах исследования во всех возрастных группах и подтверждают, что занятия школьников в художественно-творческом коллективе положительно сказываются на росте творческих качеств, самореализации и саморазвитии личности. Позитивная динамика творческого развития участников любительских коллективов объясняется спецификой проявления креативности в социокультурной среде, а также связана со свободным, нерегламентированным характером коммуникации и деятельности.

Продуктивным путем развития креативности участников любительских художественных коллективов являются профессиональная компетентность и высокий уровень развития творческих качеств их руководителей, поэтому формирование творческих качеств студентов в процессе вузовского образования рассматривается как существенный резерв успешной профессиональной деятельности в будущем. Дальнейшее совершенствование высшего образования в сфере культуры и искусства направлено на модернизацию средств и методов обучения, внедрение инновационных педагогических технологий, способствующих активизации творческого потенциала всех участников образовательного процесса, развитию инициативы и креативности студентов и преподавателей.

Это объясняет необходимость активной и непрерывной (в течение всего периода обучения) самостоятельной познавательной деятельности студентов, которая рассматривается как существенный резерв формирования личности высококвалифицированного специалиста в области культуры и ис-

куства. Профессиональная компетентность выпускника вуза культуры и искусств базируется на совокупности фундаментальных, общенаучных, общепрофессиональных и специальных знаний и распространяется на организацию творческой деятельности в художественных коллективах разных направлений, выработку и принятие управленческих решений, руководство в области народного творчества, обучение и планирование художественной деятельности.

Исследование развития креативности личности средствами искусства в социокультурной сфере показало основные пути оптимизации этого процесса. Во-первых, организация продуктивной художественно-творческой деятельности участников любительских коллективов разной возрастной и жанровой направленности как в условиях социокультурной деятельности, так и в системе внешкольной работы в результате стимулирования активности, инициативы и творческого поиска участников.

Во-вторых, активное внедрение в работу учреждений социокультурной сферы современных достижений педагогической науки как в аспекте применения инновационных творчески развивающих технологий, так и в виде широкого использования методов формирования и средств развития креативности участников.

В-третьих, использование уникальных возможностей социокультурной сферы, связанных с фактором неформального, нерегламентированного, свободного общения на досуге для активизации креативности школьников в процессе художественной деятельности разных жанров с учетом возрастных и индивидуальных особенностей проявления креативности.

В-четвертых, активизация публичной деятельности коллективов (увеличение концертных выступлений, участие в смотрах, конкурсах, фестивалях и т.д.) при решении важных задач (подготовка к отчетным выступлениям, защита почетных званий “народный”, “образцовый” и т.д.).

В-пятых, грамотное, квалифицированное педагогическое руководство, т.е. мастерство руководителя любительского художественного коллектива, уровень его компетентности и креативности во многом определяют динамику роста творческих качеств участников этих коллективов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Абульханова-Славская, К.А.* Психология и сознание личности: (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избр. психол. тр. / К.А.Абульханова-Славская; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 218 с.
2. *Азаров, Ю.П.* Педагогика любви и свободы / Ю.П.Азаров. – М.: Топикал, 1994. – 607 с.
3. *Айзенк, Г.Ю.* Интеллект: новый взгляд / Г.Ю.Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–131.
4. *Альтшуллер, Г.С.* Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности / Г.С.Альтшуллер, И.М.Верткин. – Минск: Беларусь, 1994. – 479 с.
5. *Амонашвили, Ш.А.* Гуманно-личностный подход к детям / Ш.А.Амонашвили. – М.: МПСИ, 1998. – 544 с.
6. *Анастаси, А.* Психологическое тестирование: [в 2 кн.] / А.Анастаси. – М.: Педагогика, 1982. – Кн. 1. – 318 с.; Кн. 2. – 336 с.
7. *Андреев, В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества / В.И.Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1998. – 236 с.
8. *Ариарский, М.А.* Прикладная культурология / М.А.Ариарский. – СПб.: СПб ГУКИ, 1999. – 530 с.
9. *Аристотель.* Политика / Аристотель // Соч.: в 4 т. / АН СССР, Ин-т философии. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4. – С. 375–644.
10. *Арнольдov, А.И.* Введение в культурологию / А.И.Арнольдov. – М.: Нар. акад. культуры и общечеловеч. Ценностей, 1993. – 352 с.
11. *Арнхейм, Р.* Новые очерки по психологии искусства / Р.Арнхейм; пер. с англ. Г.Е. Крейдлина; [науч. ред. и вступ. ст. В.П.Шестакова]. – М.: Прометей, 1994. – 352 с.
12. *Аршинов, В.И.* Синергетика как феномен постнеклассической науки / В.И.Аршинов; РАН, Ин-т философии. – М., 1999. – 203 с.
13. *Бакланова, Н.К.* Профессиональное мастерство работника культуры: учеб. пособие / Н.К.Бакланова. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-т культуры, 1996. – 120 с.

14. *Батищев, Г.С.* Введение в диалектику творчества / Г.С.Батищев. – СПб.: Изд-во Рус. христиан. гуманитар. ин-та, 1997. – 463 с.

15. *Белухин, Д.А.* Основы личностно ориентированной педагогики: курс лекций. Ч. 2 / Д.А.Белухин; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 304 с.

16. *Берн, Э.* Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы: [пер. с англ.] / Э.Берн. – Минск: Прамеб, 1992. – 384 с.

17. *Беспалько, В.П.* Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.

18. *Бине, А.* Измерение умственных способностей / А.Бине; пер. с фр. Г. Шпета, М. Владимирского. – СПб.: Союз, 1999. – 432 с.

19. *Битинас, Б.П.* Введение в философию воспитания / Б.П.Битинас. – М.: ТОО “АРТ+ N”; Фонд духов. и нравств. образования, 1996. – 135 с.

20. *Блонский, П.П.* Психология младшего школьника / П.П.Блонский. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 575 с.

21. *Богоудинова, Р.Э.* Профессиональная подготовка работников социокультурной сферы: прогнозирование, проектирование, практическая реализация / Р.Э.Богоудинова, Е.Д.Румянцев, Р.Р. Юсупов. – Казань: Медицина, 1999. – 252 с.

22. *Богоявленская, Д.Б.* Психология творческих способностей: учеб. пособие / Д.Б.Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

23. *Божович, Л.И.* Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – 3-е изд. – М.: МПСИ, 2001. – 352 с.

24. *Борев, Ю.Б.* Эстетика. [В 2 т.]. Т. 1. / Ю.Б. Борев. – [5-е изд., доп.]. – Смоленск: Русич, 1997. – 576 с.

25. *Бурно, М.Е.* Терапия творческим самовыражением / М.Е. Бурно; под ред. В.В.Макарова. – М.: Акад. Проект; Екатеринбург: Деловая кн., 1999. – 364 с.

26. *Вайнцвайг, П.* Десять заповедей творческой личности / П.Вайнцвайг; пер. с англ. С.Л.Лойко, Ф.Б.Сарнова. – М.: Прогресс, 1990. – 187 с.

27. *Вишнякова, Н.Ф.* Креативная психопедагогика: психология творческого обучения / Н.Ф.Вишнякова. – Минск: Нац.

ин-т образования, 1995. – 240 с. – Изд. при участии ПКООО “ПолиБиг” (Минск).

28. *Воловик, А.Ф.* Педагогика досуга: учеб. / А.Ф.Воловик, В.А.Воловик; Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Флинта: МПСИ, 1998. – 240 с.

29. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика. – Т. 2. – 1982. – 504 с.; Т. 3. – 1983. – 367 с.; Т. 4. – 1984. – 432 с.

30. *Выготский, Л.С.* Психология развития как феномен культуры: избр. психол. тр. / Л.С.Выготский; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т; [под ред. М.Г.Ярошевского]. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 512 с.

31. *Выготский, Л.С.* Психология искусства. Анализ эстетических реакций / Л.С.Выготский. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Лабиринт, 1998. – 416 с.

32. *Гавриловец, К.В.* Нравственно-эстетическое воспитание школьников: кн. для учителя / К.В.Гавриловец, И.И.Казимирская. – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск: Нар. асвета, 1988. – 128 с.

33. *Гегель, Г.* Феноменология духа / Г.Гегель. – СПб.: Наука, 1992. – 340 с.

34. *Гершунский, Б.С.* Философия образования для XXI века: (в поисках практикоориентированных образовательных концепций) / Б.С.Гершунский; Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.

35. *Гиппенрейтер, Ю.Б.* Введение в общую психологию: курс лекций / Ю.Б.Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо, 1996. – 336 с.

36. *Гиппиус, С.В.* Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств / С.В.Гиппиус. – СПб.: Речь, 2001. – 346 с.

37. *Говорун, Д.И.* Творческое воображение и эстетические чувства / Д.И. Говорун. – Киев: Вища шк., 1990. – 141 с.

38. *Голицын, Г.А.* Факторы асимметрии творческого процесса: отбор существенных признаков музыкального творчества / Г.А.Голицын, О.Н.Данилова, В.С.Каменский, В.М.Петров // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11, № 3. – С. 101–114.

39. *Голубева, Э.А.* Способности и индивидуальность / Э.А.Голубева. – М.: Прометей, 1993. – 306 с.

40. Грановская, Р.М. Творчество и преодоление стереотипов / Р.М.Грановская, Ю.С. Крижанская. – СПб.: [Б.и.], 1994. – 180 с.

41. Грачева, О.О. Искусство театра в курсе МХК: учеб. пособие / О.О.Грачева; Мин. обл. ин-т повышения квалификации и переподгот. руководящих работников и специалистов образования. – Минск, 2004. – 71 с.

42. Григорович, Я.Д. Формы приобщения подростков к литературно-творческой деятельности / Я.Д.Григорович // Совершенствование форм и методов воспитания школьников: сб. науч. тр. / НИИ педагогики; [под ред. Н.Г.Огурцова, Я.Д.Григорович]. – Минск, 1983. – С. 37–45.

43. Грыгаровіч, Я.Д. Фарміраванне эстэтычнай накіраванасці студэнтаў у працэсе падрыхтоўкі да прафесійнай сацыякультурнай дзейнасці: аўтарэф. дыс. ... докт. пед. навук: 13.00.05; 13.00.08 / Я.Д.Грыгаровіч; Бел. дзярж. ун-т культуры. – Мінск, 2002. – 43 с.

44. Грыгаровіч, Я.Д. Эстэтычная накіраванасць асобы студэнта: педагагічны аспект / Я.Д.Грыгаровіч; Бел. дзярж. ун-т культуры. – Мінск, 2002. – 403 с.

45. Громов, Е.С. Природа художественного творчества: кн. для учителя / Е.С.Громов. – М.: Просвещение, 1986. – 239 с.

46. Гусев, Ю.А. Познание и творчество: логико-гносеологические проблемы художественного творчества / Ю.А.Гусев. – Минск: Университетское, 1987. – 254 с.

47. Дранков, В.Л. Психология художественного творчества / В.Л.Дранков. – Л.: ЛОИРО, 1991. – 75 с.

48. Дружинин, В.Н. Психодиагностика общих способностей / В.Н.Дружинин; РАН, Ин-т психологии. – М.: Академия, 1996. – 224 с.

49. Дружинин, В.Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель “интеллектуального диапазона” / В.Н.Дружинин // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 2. – С. 61–70.

50. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н.Дружинин. – 2-е изд., расшир., доп. – СПб. [и др.]: Питер, 2000. – 368 с.

51. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.

52. *Ермолаева, М.В.* Практическая психология детского творчества / М.В.Ермолаева. – М.: МПСИ, 2001. – 194 с.
53. *Ермолаева-Томина, Л.Б.* Психология художественного творчества: учеб. пособие / Л.Б.Ермолаева-Томина; Моск. открытый соц. ун-т. – М.: Академ. Проект, 2003. – 304 с.
54. *Жарков, А.Д.* Технология культурно-досуговой деятельности: учеб. пособие / А.Д.Жарков. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та культуры, 1998. – 248 с.
55. *Зак, А.З.* Различия в мыслительной деятельности младших школьников / А.З.Зак. – М.: МПСИ, 2000. – 192 с.
56. *Закс, Л.А.* Художественное сознание / Л.А. Закс. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. – 212 с.
57. *Занков, Л.В.* Избранные педагогические труды / Л.В.Занков; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
58. *Запорожец, А.В.* Психология действия / А.В.Запорожец. – М.: МПСИ, 2000. – 736 с.
59. *Запесоцкий, А.С.* Молодежь в современном мире: проблемы индивидуализации и социально-культурной интеграции / А.С.Запесоцкий; С.-Петербург. гуманитар. ун-т профсоюзов. – СПб., 1996. – 348 с.
60. *Зими́на, А.Н.* Основы музыкального воспитания и развития детей младшего школьного возраста / А.Н. Зими́на. – М.: Владос, 2000. – 304 с.
61. *Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д.* Практикум по креативной терапии / Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева, Т.М.Грабенко. – СПб.: Речь, 2003. – 400 с.
62. *Зинченко, В.П.* Образ и деятельность / В.П.Зинченко. – М.: МПСИ, 1997. – 608 с.
63. *Индивидуальность и способности: сб. науч. тр.* / РАН, Ин-т психологии; [ред.: В.Н.Дружинин и др.]. – М.: ИПАН, 1994. – 142 с.
64. *Искусство как фактор интеллектуально-творческого развития школьников: сб. науч. тр.* / НИИ общ. педагогики; [под ред. Ю.У.Фохта-Бабушкина, Е.К. Чухман]. – М., 1980. – 122 с.
65. *Исследование проблем психологии творчества / АН СССР, Ин-т психологии.* – М.: Наука, 1983. – 336 с.
66. *Исследование художественных интересов школьников / [Л.А. Никольский, Ю.У. Фохт-Бабушкин, Р.Г.Рабинович]; под общ. ред. Е.В. Квятковского, Ю.У. Фохта-Бабушкина.* – М.: Педагогика, 1974. – 160 с.

67. *Кабалевский, Д.Б.* Прекрасное пробуждает доброе: эстетическое воспитание: ст., докл., выступления / Д.Б. Кабалевский. – М.: Педагогика, 1973. – 334 с.

68. *Кабуш, В.Т.* Воспитание школьников в условиях обновления общества / В.Т. Кабуш. – Минск: Б.и., 1994. – 182 с.

69. *Казимирская, И.И.* Теоретические основы формирования педагогической направленности мышления учителя в системе профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / И.И. Казимирская; Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина. – М., 1992. – 34 с. – Работа выполнена в МПИ им. А.М. Горького.

70. *Как определить и развить способности ребенка* / [сост. В.М. Воскобойников]. – СПб.: РЕСПЕКС, 1996. – 426 с.

71. *Кан-Калик, В.А.* Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

72. *Каргин, А.С.* Народное художественное творчество: структура, формы, свойства / А.С. Каргин. – М.: Музыка, 1990. – 141 с.

73. *Кирнос, Д.И.* Индивидуальность и творческое мышление / Д.И. Кирнос. – М.: Просвещение, 1992. – 172 с.

74. *Киселева, Т.Г.* Основы социально-культурной деятельности: учеб. пособие / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников; Рос. акад. образования, Центр соц. педагогики, Моск. гос. ун-т культуры. – М.: Изд-во МГУК, 1995. – 136 с.

75. *Кларин, М.В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследований, игр, дискуссий: анализ зарубеж. опыта / М.В. Кларин. – Рига: Пед. центр “Эксперимент”, 1995. – 176 с.

76. *Клименко, В.В.* Как воспитать вундеркинда / В.В. Клименко. – Харьков: Фолио; СПб.: Кристалл, 1996. – 463 с.

77. *Козловская, Л.И.* Игра в социокультурной деятельности / Л.И. Козловская // Социокультурная деятельность как средство воспитания личности: пособие для соц. педагогов и рук. учреждений образования / [В.Н. Наумчик, Я.Д. Григорович, Н.В. Самерсова и др.]; под общ. ред. В.Н. Наумчика. – Минск: Выш. шк., 2004. – С. 38–46.

78. *Коломинский, Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): [учеб. пособие] / Я.Л. Коломинский. – 2-е изд., доп. – Минск: ТетраСистемс, 2000. – 432 с.

79. *Комарова, Т.С.* Дети в мире творчества / Т.С.Комарова. – М.: Академия, 1995. – 159 с.
80. *Кондратьев, М.Ю.* Подросток в замкнутом круге общения / М.Ю. Кондратьев. – М.: МПСИ, 1997. – 336 с.
81. *Кон, И.С.* Психология ранней юности: кн. для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
82. *Кон, И.С.* В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
83. *Корчак, Я.* Как любить детей: избр. пед. произв. / Я.Корчак. – М.: МПСИ, 1999. – 192 с.
84. *Котикова, О.П.* Развитие творческой активности младших школьников в процессе эстетического воспитания средствами искусства / О.П. Котикова, В.Г.Кухаренок. – Минск: Нац. ин-т образования, 2003. – 123 с.
85. *Кочетов, А.И.* Культура педагогического исследования / А.И. Кочетов. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск: Ред. журн. “Адукацыя і выхаванне”, 1996. – 328 с.
86. *Коч, Л.А.* Креативная этика. Психология освоения подростком этических норм и понятий / Л.А.Коч. – М.: МПСИ, 2000. – 192 с.
87. *Красило, А.И.* Психология обучения художественному творчеству: учеб. пособие для психологов и педагогов / А.И.Красило; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Ин-т практ. психологии, 1998. – 136 с.
88. *Креативная педагогика XXI века: педагогическая деятельность как процесс непрерывного развития творческого потенциала личности: тез. докл. междунар. науч.-практ. конф. ученых и практиков сферы образования, 17–20 февр. 1999 г.* / [сост. М.М. Зиновкина, Р.Т. Гареев]. – М.: МГИУ и др., 1999. – 145 с.
89. *Кривонос, Д.И.* Индивидуальность и творческое мышление / Д.И. Кривонос. – М.: Знание, 1992. – 172 с.
90. *Кривых, С.В.* Развивающее и развивающееся образование: синергетические аспекты образования / С.В.Кривых; Новокузнец. ин-т повыш. квалификации. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2000. – 193 с.
91. *Крукоўскі, М.І.* Філасофія культуры: уводзіны ў тэарэт. культуралогію: вучэб. дапам. / М.І. Крукоўскі. – Мінск: Універсітэцкае, 2000. – 192 с.

92. Крутецкий, В.А. Психология математических способностей школьников / В.А. Крутецкий. – М.: МПСИ, 1998. – 416 с.

93. Кудрявцев, В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход / В.Т.Кудрявцев. – Дубна, 1997.

94. Кузьмініч, М.Л. Мастацкая творчасць: універсітэцкая падрыхтоўка кадраў: вучэб. дапам. / М.Л.Кузьмініч; Бел. ун-т культуры. – Мінск: Бел. навука, 1998. – 144 с.

95. Кулагина, И.Ю. Личность школьника. От задержки психического развития до одаренности / И.Ю.Кулагина. – М.: Сфера, 1999. – 188 с.

96. Культурно-досуговая деятельность: учеб. / под науч. ред. А.Д.Жаркова, В.М.Чижикова. – М.: [МГУК], 1998. – 462 с.

97. Ларин, А.Е. Эстетическое воспитание: учеб. пособие / А.Е. Ларин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Выш. шк., 1992. – 256 с.

98. Ларкина, Н.В. Психология художественного творчества / Н.В.Ларкина.– Улан-Удэ: Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1999. – 75 с.

99. Латыш, Н.И. Образование на рубеже веков / Н.И.Латыш; Нац. ин-т образования. – Минск, 1994. – 156 с.

100. Левко, А.И. Социально-культурная деятельность как философская и педагогическая категория / А.И.Левко // Сацыяльна-культурная дзейнасць: метадалогія, змест, метадыка: матэрыялы навук.-метад. канф. (4–5 лют. 2003 г.) / Бел. дзярж. ун-т культуры; [рэд. кал.: Смолік А.І. (адк. рэд.) і інш.]. – Мінск, 2004. – С.141–149.

101. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников: учеб. пособие / Н.С. Лейтес. – М.: Академия, 2000. – 320 с.

102. Леонтьев, Д.А. Введение в психологию искусства: учеб. пособие / Д.А.Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1998. – 110 с.

103. Лихачев, Д.С. Несколько мыслей о “неточности” искусства и стилистических направлений // Лихачев Д.С. Избранные работы: в 3 т. – Л.: Худож. лит., Ленингр. отд-ние, 1987. – Т. 3. – С. 431–439.

104. Лишин, О.В. Педагогическая психология воспитания: учеб. пособие / О.В. Лишин. – М.: МПСИ, 1997. – 256 с.

105. Лотман, Ю.М. Об искусстве / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство, 2000. – 704 с.

106. Лук, А.Н. Психология творчества / А.Н.Лук. – М.: Наука, 1978. – 127 с.

107. Лук, А.Н. Проблемы научного творчества / А.Н.Лук. – М.: ИНИОН, 1983. – 162 с.– (Сб. аналит. обзоров / ИНИОН; вып. 3).

108. Макарава, А.А. Функцыянальна-структурныя пераўтварэнні ў дзейнасці клубных устаноў у Беларусі: дыс. ... канд. пед навук: 13.00.05 / А.А.Макарава.; Бел. дзярж. ун-т культуры. – Мінск, 2002. – 190 с.

109. Малахава, І.А. Да пытання аб вывучэнні аматарства як феномена культуры / І.А.Малахава // Пытанні культуры і мастацтва Беларусі: рэсп. міжвед. зб. навук прац / Мін. ін-т культуры, Бел. акад. музыкі. – Мінск: Выш. шк., 1993. – Вып. 12. – С. 151–158.

110. Малахава, І.А. Культуралагічны аспект падрыхтоўкі спецыялістаў для сферы мастацкай творчасці / І.А.Малахава // Культуралагічная падрыхтоўка студэнтаў у сістэме ВНУ: дакл., прачытаныя на навук.-метад. канф. (4–5 лют. 1997 г.) / Бел. ун-т культуры. – Мінск, 1998. – С. 135–142.

111. Малахава, І.А. Псіхалага-педагагічныя праблемы самастойнай работы студэнтаў па інструментазнаўстве і інструментаўцы / І.А. Малахава // Народныя музычныя інструменты ў мастацкай культуры ХХ стагоддзя: зб.навук. арт. / Бел. ун-т культуры. – Мінск, 1999. – С. 89–101.

112. Малахава, І.А. Псіхалага-педагагічныя праблемы арганізацыі самастойнай работы студэнтаў музычных спецыялізацый / І.А.Малахава // Псіхалага-педагагічныя і метадычныя праблемы актывізацыі самастойнай пазнавальнай работы студэнтаў: матэрыялы навук.-метад. канф. (1–2 лют. 2001 г.) / Бел. дзярж. ун-т культуры. – Мінск, 2001. – С. 117–123.

113. Малахава, І.А. Мастацка-творчая дзейнасць асобы ў сацыякультурнай сферы: тэарэтычны аспект / І.А. Малахава // Сацыяльна-культурная дзейнасць: метадалогія, змест, метадыка: матэрыялы навук.-метад. канф. (4–5 лют., 2003 г.) / Бел. дзярж. ун-т культуры. – Мінск, 2004. – С. 170–174.

114. Малахова, И.А. Развитие личности: пособие для педагогов, кл. рук., психологов общеобразоват. шк., педагогов-организаторов внешк. учреждений. В 2 ч. Ч. 1. Способность к творчеству, одаренность, талант / И.А. Малахова. – Минск: Бел. наука, 2002. – 160 с.

115. Малахова, И.А. Развитие личности: пособие для педагогов, кл. рук., психологов общеобразоват. школ, педагогов-организаторов внешк. учреждений. В 2 ч. Ч. 2. Художественно-творческая деятельность / И.А.Малахова. – Минск: Бел. навука, 2003. – 152 с.

116. Малахова, И.А. Одаренность и талант как феномены креативного развития личности / И.А. Малахова // Обучение и воспитание художественно одаренных детей и молодежи: проблемы психологии, педагогики, методики: материалы междунар. науч. конф. (9–12 янв. 2001 г., Минск): [в 4 ч.] / Бел. гос. ин-т проблем культуры. – Минск, 2003. – [Ч. 4]. – С. 8–11.

117. Малахова, И.А. Сущность понятий “творчество” и “креативность” / И.А.Малахова // Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 9. – С. 23–28.

118. Малахова, И.А. Музыка и театр как средства развития креативности школьников / И.А. Малахова // Музычнае і тэатральнае мастацтва: праблемы выкладання. – 2003. – № 4. – С. 21–23.

119. Малахова, И.А. Художественная деятельность как средство развития креативности в социокультурной сфере / И.А. Малахова // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2003. – № 5. – С. 42–48.

120. Малахова, И.А. Взаимодействие понятий “творческий процесс” и “деятельность” / И.А.Малахова // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Я.Купалы. Сер.1, Гуманітарныя навукі. – 2004. – № 1. – С. 30–34.

121. Малахова, И.А. Социокультурные аспекты развития креативности личности в условиях глобализации / И.А.Малахова // Вестник Моск. гос. ун-та культуры и искусств. – 2004. – № 1. – С. 57–63.

122. Малахова, И.А. Творческое развитие личности: социокультурные аспекты в условиях глобализации / И.А.Малахова // Беларусь – XXI стагоддзе: нацыянальна-культурнае развіццё: матэрыялы міжнар. навук.-практ. канф. “Міжкультурны дыялог у Беларусі: нацыянальна-культурнае і духоўнае развіццё ва ўмовах глабалізацыі” (Мінск, 10–12 снеж. 2003 г.) / Нац. навук.-асвет. цэнтр імя Ф. Скарыны. – Мінск, 2004. – С. 158–164.

123. Малахова, И.А. Развитие креативности в подростковом возрасте / И.А.Малахова // Социокультурная деятель-

ность как средство воспитания личности: пособие для соц. педагогов и рук. учреждений образования / [В.Н.Наумчик, Я.Д.Григорович, Н.В.Самерсова и др.]; под общ. ред. В.Н.Наумчика. – Минск: Выш. шк., 2004. – С. 93–97.

124. Малахова, И.А. Индивидуально-психологические параметры творческой личности / И.А.Малахова // Веснік Бел. дзярж. ун-та культуры. – 2004. – № 3. – С. 83–89.

125. Malachova, I. Muzikinio teatro raiskos specifika ir edukacine funkcija = Музыкальный театр: сущность, специфика, функции / I. Malachova // Profesinis renigmas: tyrimai ir realijos. – Kaunas, 2005. – № 9. – Р. 66–71. – Текст парал. лит. и рус.

126. Малахова, И.А. Творческая личность: структура, особенности и пути развития / И.А.Малахова // Духовно-нравственное и физическое оздоровление общества: состояние, проблемы, поиск эффективных форм и методов: материалы респ. науч.-практ. конф. (Минск, 23–24 дек. 2003 г.): в 2 ч. / Обществ. об-ние «Бел. о-во “Знание”». – Минск: Изд. центр БГУ, 2005. – Ч. 2. – С. 114 – 117.

127. Малахова, И.А. Теоретические аспекты проблемы креативности в контексте музейной педагогики / И.А.Малахова // Музей как креативное пространство культуры: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 11–14 окт. 2004 г.) / М-во культуры Респ. Беларусь, Нац. худож. музей Респ. Беларусь. – Минск, 2005. – С. 27–34.

128. Малахова, И.А. Художественно-творческое развитие школьников в музыкальном театре / И.А.Малахова // Музыкане і тэатральнае мастацтва: праблемы выкладання. – 2006. – № 1. – С. 32–36.

129. Мамонтов, С.П. Основы культурологии / С.П.Мамонтов; Ун-т Рос. акад. образования. – 2-е изд., доп. – М.: Изд-во РОУ, 1996. – 272 с.

130. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу; [пер. с англ. А.М. Татлыдаевой]. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.

131. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности: проблемы практической диагностики / А.М.Матюшкин. – М.: Школа-Пресс, 1993. – 128 с.

132. Мейлах, Б.С. Процесс творчества и художественное восприятие: комплексный подход: опыт, поиски, перспективы / Б.С. Мейлах. – М.: Искусство, 1985. – 320 с.

133. Мейснер, Т. Вундеркинды: реализованные и нереализованные способности / Т. Мейснер. – М.: Крон-пресс, 1998. – 360 с.

134. Мелик-Пашаев, А.А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. – М.: Знание, 1981. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия “Педагогика и психология”; № 1).

135. Мелик-Пашаев, А.А. Ступеньки к творчеству: худож. развитие ребенка в семье / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н.Новоявленская. – М.: Искусство в школе, 1995. – 144 с.

136. Менегетти, А. Психология жизни: десять лекций по онтопсихологии / А. Менегетти. – СПб.: Б.и., 1992. – 84 с.

137. Методы диагностики одаренности у детей: метод. рекомендации / под ред. Н.А. Цыркун. – Минск: Нац. ин-т образования, 1995. – 113 с.

138. Минаев, Е.А. Музыкально-информационное поле в эволюционных процессах искусства: дис. ... д-ра искусствоведения: 17.00.02 / Е.А.Минаев; [ГНИУК “Рос. ин-т истории искусств МК РФ”, РАН]. – М., 2000. – 475 с.

139. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику / А.В. Мудрик. – М.: Ин-т практ. психологии, 1997. – 365 с.

140. Музыкальный театр. События. Проблемы: сб. ст. / ВНИИ искусствознания. – М.: Музыка, 1990. – 288 с.

141. Мухина, В.С. Психология детства и отрочества: учеб. пособие / В.С. Мухина. – М.: ИПП, 1998. – 488 с.

142. Назарова, Л.Д. Фольклорная арттерапия / Л.Д.Назарова. – СПб.: Речь, 2002. – 240 с.

143. Наумчик, В.Н. Воспитание творческой личности: учеб.-метод. пособие / В.Н.Наумчик. – Минск: Універсітэцкае, 1998. – 189 с.

144. Наумчык, В.М. Педагогіка і сацыякультурная дзейнасць / В.М. Наумчык // Сацыяльна-культурная дзейнасць: метадалогія, змест, метадыка: матэрыялы навук.-метаад. канф. (4–5 лют. 2003 г.) / Бел. дзярж. ун-т культуры; [рэдкал.: А.І.Смолік (адк. рэд.) і інш.]. – Мінск, 2004. – С. 186–191.

145. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г.Г.Нейгауз. – 5-е изд. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.

146. Непомнящая, Н.И. Ценность как личностное основание. Типы. Диагностика. Формирование / Н.И.Непомнящая. – М.: МПСИ, 2000. – 176 с.

147. *Никитин, В.Н.* Энциклопедия тела: психология, психотерапия, педагогика, театр, танец, спорт, менеджмент / В.Н.Никитин. – М.: Алетейя, 2000. – 624 с.
148. *Никифоров, В.Е.* Проблемная ситуация и проблема: генезис, структура, функции / В.Е.Никифоров; Латв. гос. ун-т им. П.Стучки. – Рига: Зинатне, 1988. – 185 с.
149. *Николко, В.Н.* Творчество как инновационный процесс: (философско-онтологический анализ) / В.Н.Николко. – Симферополь: Таврия, 1990. – 190 с.
150. *Никончук, А.С.* Профессиональная культура социального педагога / А.С.Никончук; Бел. фонд соц. поддержки детей и подростков “Мы – детям”, Акад. последиплом. образования. – Минск, 2001. – 247 с.
151. *Нравственно-эстетическое* воспитание школьников средствами театрального искусства: сб. науч. тр. / НИИ худож. воспитания. – М.: АПН СССР, 1984. – 103 с.
152. *Образовательный стандарт.* Высшее образование. Специальность Г.12.03.00 народное творчество. – Минск: Мин-во образования Респ. Беларусь, 2000. – 44 с.
153. *Одаренные дети:* пер. с англ. / [общ. ред. Г.В.Бурменской, В.М. Слуцкого]. – М.: Прогресс, 1991. – 380 с.
154. *Основные современные концепции творчества и одаренности* / [под ред. Д.Б. Богоявленской]. – М.: Мол. гвардия, 1997. – 402 с.
155. *Павлов, И.П.* Мозг и психика / И.П. Павлов. – М.: МПСИ, 1996. – 320 с.
156. *Палагина, Н.Н.* Воображение у самого истока: психол. механизмы формирования / Н.Н.Палагина. – М.: МПСИ, 1997. – 136 с.
157. *Пархоменко, В.П.* Творческая личность как цель воспитания / В.П.Пархоменко. – Минск: Нац. ин-т образования, 1994. – 160 с.
158. *Паршиков, Н.А.* Системный подход к основным видам деятельности в вузах культуры и искусств / Н.А.Паршиков. – М.: МГУКИ, 1999. – 208 с.
159. *Пашукова, Т.И.* Эгоцентризм в подростковом и юношеском возрасте: причины и возможности коррекции / Т.И.Пашукова. – М.: МПСИ, 1998. – 160 с.
160. *Педагогическая антропология = An educational anthropology:* учеб. пособие / авт.-сост. Б.М. Бим-Бад; Ун-т Рос. акад. образования. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 575 с.

161. *Петровский, А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив / А.В.Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
162. *Петровский, В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности: учеб. пособие / В.А. Петровский. – Ростов-н/Д: Феникс, 1996. – 510 с.
163. *Пиаже, Ж.* Избранные психологические труды / Ж.Пиаже. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 680 с.
164. *Платон.* Диалоги / Платон; [пер. с древнегреч. С.Я.Штейман-Тонштейн; сост., ред. и авт. вступ. ст. А.Ф.Лосев]. – М.: Мысль, 1986. – 607 с.
165. *Платон.* Законы: соч. в 3 т. / Платон; [под общ. ред. А.Ф.Лосева и В.Ф.Асмуса.]. – М.: Мысль, 1972. – Т.3. – 678 с.
166. *Покровский, Б.А.* Об оперной режиссуре / Б.А.Покровский. – М.: Всерос. театр. о-во, 1973. – 308 с.
167. *Пономарев, Я.А.* Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 279 с.
168. *Пономарев, Я.А.* Психология творения / Я.А.Пономарев. – М.: МПСИ, 1999. – 480 с.
169. *Посталюк, Н.Ю.* Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н.Ю.Посталюк. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. – 204 с.
170. *Потапов, А.Б.* Технология творчества. Ч. 1. Талантом можешь ты не быть, но быть разумным все ж обязан / А.Б.Потапов. – М.: НТК “Метод”, 1992. – 120 с.
171. *Психология* одаренности детей и подростков: учеб. пособие / [под ред. Н.С.Лейтес]. – М.: Академия, 2000. – 332 с.
172. *Психология* творчества: общая, дифференциальная, прикладная / [Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. и др.]. – М.: Наука, 1990. – 222 с.
173. *Психологическая* диагностика: учеб. пособие / [под ред. К.М.Гуревича, Е.М.Борисовой]. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 368 с.
174. *Психолого-педагогические* проблемы развития школьника как субъекта учения. – М.: МПСИ, 2000. – 192 с.
175. *Развитие* и диагностика способностей / [Л.Г.Алексеева, А.Н.Воронин, Т.В.Галкина и др.; отв. ред.: В.Н.Дружинин, В.Д.Шадриков]; АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1991. – 181 с.
176. *Развитие* творческой активности школьников / НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР; [под ред. А.М.Матюшкина]. – М.: Педагогика, 1991. – 155 с.

177. *Ратнер-Кирнос, Д.И.* Вдохновение и откровение / Д.И. Ратнер-Кирнос. – М.: ИНТОР, 1995. – 207 с.
178. *Ригина, Г.С.* Творческая деятельность младших школьников в системе музыкального воспитания / Г.С.Ригина. – М.: Просвещение, 1992. – 271 с.
179. *Родари, Дж.* Грамматика фантазии: введение в искусство придумывания историй / Дж. Родари; [пер. с итал. Ю.А.Добровольской]. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.
180. *Розет, И.М.* Психология фантазии: экспериментально-теоретическое исследование закономерностей продуктивной умственной деятельности / И.М.Розет. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск: Университетское, 1991. – 342 с.
181. *Роль искусства в развитии способностей школьников / НИИ худож. воспитания АПН СССР; [под ред. Е.К.Чухман].* – М.: Педагогика, 1985. – 142 с.
182. *Рубинштейн, С.Л.* Человек и мир / С.Л.Рубинштейн. – М.: Наука, 1998. – 420 с.
183. *Рудкевич, Л.А.* Возрастная динамика творческой продуктивности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Л.А.Рудкевич; С.-Петербур. гос. ун-т. – СПб., 1994. – 16 с.
184. *Савенков, А.И.* Детская одаренность: развитие средствами искусства / А.И.Савенков. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 220 с.
185. *Садовская, В.С.* Педагогические основы формирования культуры быта / В.С.Садовская; Моск. гос. ун-т культуры. – М., 1996. – 203 с.
186. *Сацыяльна-культурная дзейнасць: метадалогія, змест, методыка: матэрыялы навук.-метаад. канф. (4–5 лют. 2003 г.) / Бел. дзярж. ун-т культуры; [рэдкал.: Смолік А.І. (адк. рэд.) і інш.].* – Мінск, 2004. – 235 с.
187. *Семенов, В.Е.* Искусство как межличностная коммуникация: (социально-психологическая концепция) / В.Е.Семенов. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1995. – 200 с.
188. *Синергетическая парадигма: многообразие поисков и подходов: [сб. ст.] / [отв. ред. В.И.Аршинов и др.].* – М.: Прогресс-традиция, [2000?]. – 535 с.
189. *Сироткин, Л.Ю.* Младший школьник, его развитие и воспитание: учеб. пособие / Л.Ю.Сироткин, А.Н.Хузиахметов; под общ. ред. А.Н. Хузиахметова – Казань: Дом печати, 1998. – 212 с.

190. *Смолік, А.І.* Сацыядынаміка культуры ў посткатастрофным соцыуме / А.І.Смолік; Бел. ун-т культуры. – Мінск, 1999. – 247 с.
191. *Собкин, В.С.* Динамика художественных предпочтений старшеклассников: по материалам социол. исслед. 1976–1991 гг. / В.С.Собкин, П.С.Писарский; Респ. центр. социологии РАО. – М., 1992. – 79 с.
192. *Соколов, В.Н.* Педагогическая эвристика: учеб. пособие / В.Н. Соколов. – М.: Аспект пресс, 1995. – 254 с.
193. *Способности и склонности: комплексное исследование* / НИИ общ. и пед. психологии; [под ред. Э.А.Голубевой]. – М.: Педагогика, 1989. – 199 с.
194. *Станиславский, К.С.* Собрание сочинений: в 9 т. Т. 1: Моя жизнь в искусстве / К.С.Станиславский. – М.: Искусство, 1988. – 623 с.
195. *Стернберг, Р.* Инвестиционная теория креативности / Р.Стернберг, Е.Григоренко // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 2. – С. 144–160.
196. *Страхов, И.В.* Психология литературного творчества / И.В. Страхов. – М.: МПСИ, 1998. – 384 с.
197. *Суртаев, В.Я.* Молодежь и культура / В.Я.Суртаев. – СПб.: С.-Петербур. гос. ун-т культуры и искусств, 2002. – 352 с.
198. *Сухомлинский, В.А.* Как воспитать настоящего человека: советы воспитателям / В.А.Сухомлинский. – Минск: Нар. асвета, 1978. – 288 с.
199. *Таланчук, Н.М.* Системно-синергетическая философия и концепции неопедагогики: стратегемы развития пед. теории и практики / Н.М. Таланчук. – Казань: ИССО РАО, 1996. – 71 с.
200. *Театр и образование: сб. науч. тр.* / Рос. акад. образования, НИИ худож. воспитания; [отв. ред. Е.К.Чухман]. – М.: РАО, 1992. – 178 с.
201. *Теория познания.* В 4 т. Т. 2. Социально-культурная природа познания / В.А.Лекторский, В.С.Швырев, А.М.Коршунов и др.; [под ред. В.А.Лекторского, Т.И.Ойзермана]. – М.: Мысль, 1991. – 479 с.
202. *Теплов, Б.М.* Психология и психофизиология индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: МПСИ, 1999. – 544 с.
203. *Торшина, К.А.* Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К.А.Торшина // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 123–132.

204. Туник, Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е.Е. Туник. – СПб.: Речь, 2003. – 96 с.

205. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Педагогические сочинения: в 6 т. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 5. – С. 39–462.

206. Фейнберг, Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке / Е.Л.Фейнберг. – М.: Наука, Гл. ред. вост. лит., 1992. – 251 с.

207. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избр. тр. / Д.И.Фельдштейн. – М.: Моск. психолого-соц. ин-т; Флинта, 1999. – 670 с.

208. Фохт-Бабушкин, Ю.У. Искусство и духовный мир человека: (об особенностях воздействия искусства на личность) / Ю.У. Фохт-Бабушкин. – М.: Знание, 1982. – 110 с.

209. Фрейд, З. Художник и фантазирование / З.Фрейд; [общ. ред. Р.Ф.Додельцева, К.М.Долгова]. – М.: Республика, 1995. – 396 с.

210. Фромм, Э. Душа человека / Э.Фромм. – М.: Республика, 1992. – 430 с.

211. Хазратова, Н.В. Формирование креативности под влиянием социальной микросреды: сюжетно-ролевые игры: развитие творческих способностей: метод. руководство / Н.В.Хазратова; Ин-т психологии РАН. – М., 1993. – 17 с.

212. Хайкин, В.Л. Активность (характеристики и развитие) / В.Л. Хайкин. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 448 с.

213. Холопова, В.Н. Музыка как вид искусства: учеб. пособие / В.Н. Холопова. – СПб.: Лань, 2000. – 320 с.

214. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 320 с.

215. Хьелл, Л. Теории личности: основные положения, исследования и применение / Л.Хьелл, Д.Зиглер. – СПб. [и др.]: Питер, 1999. – 606 с.

216. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И.Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 326 с.

217. Черёмухин, А.Г. Причины творческой деятельности / А.Г.Черёмухин. – М.: Прометей, 2000. – 458 с.

218. Чечет, В.В. Педагогика семейного воспитания: учеб.-метод. пособие / В.В.Чечет. – Мн.: Красико-Принт, 1998. – 254 с.

219. Чухман, Е.К. Динамика художественного развития школьника в процессе изобразительно-творческой деятельности / Е.К.Чухман; Рос. акад. образования, Ин-т худ. образования. – М., 1998. – 200 с.

220. Шадриков, В.Д. Способности человека / В.Д.Шадриков. – М.: МПСИ, 1997. – 288 с.

221. Шкурко, Т.А. Танцевально-экспрессивный тренинг / Т.А.Шкурко. – СПб.: Речь, 2003. – 192 с.

222. Экология человека: духовное здоровье и реализация творческого потенциала личности: (о проблеме экологизации воспитания и образования) / [ред. кол.: С.В.Казначеев (отв. ред.) и др.]. – Новосибирск, 1998. – 440 с.

223. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин. – 3-е изд. – М.: МПСИ, 2001. – 416 с.

224. Эриксон, Э.Г. Детство и общество / Э.Г.Эриксон; [пер. и науч. ред. А.А. Алексеева]. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Психол. центр “Ленато” [и др.], 1996. – 590 с.

225. Эстетическое воспитание на современном этапе: теория, методология, практика: сб. ст. / ВНИИ искусствознания М-ва культуры СССР и др. – М., 1990. – 248 с.

226. Якобсон, П.М. Психология чувств и мотивации / П.М.Якобсон. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 304 с.

227. Яковлева, Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. – М.: МПСИ, 1997. – 224 с.

228. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию: учеб. пособие для вузов / В.А.Янчук. – Минск: АСАР, 2005. – 768 с.

229. Ярошевский, М.Г. Наука о поведении: русский путь / М.Г. Ярошевский. – М.: Б.и., 1996. – 380 с.

230. Ярошенко, Н.Н. Социально-культурная деятельность: парадигмы, методология, теория: монография / Н.Н.Ярошенко; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – М., 2000. – 204 с.

231. Averill, J.R. Emotional creativity / J.R. Averill, C. Thomas-Knoweles // International Review of Studies on Emotion / Strongman K.T. (Ed.). – Chi Chester: Wiley, 1991. – Vol. 1. – P. 269–299.

232. Barron, F. Creativity, intelligence and personality / F.Barron, D. Harrington // Annual Review of Psychology. – 1981. – Vol. 32. – P. 439–476.

233. Feldman, D.Y. Changing the world: A framework for the study of creativity / D.Y.Feldman, M.Csikszentmihalyi, H.Gardner. – Yale: Yale Press, 1994.

234. *Finke, R.A.* Creative cognition: Theory, research and applications / R.A. Finke, T.B. Ward, S.M. Smith. – Cambridge, MA: MIT Press, 1992.

235. *Fromm, E.* The creative attitude / E. Fromm // Creativity and its cultivation / Anderson H.H. (Ed.). – N.Y.: Harper and Row, 1959. – P. 142–149.

236. *Guilford, J.P.* Some theoretical views on creativity / J.P. Guilford // Contemporary approaches to psychology / Helson H. (Ed.). – N.Y., 1967 – P. 421–428.

237. *Hallman, R.J.* The necessary and sufficient conditions of creativity / R.J. Hallman // Creativity: its educational implications. – N.Y.; L.; Sidney, 1967. – P. 21–33.

238. *Hennessey, B.A.* The conditions of creativity / B.A. Hennessey, T.M. Amabile // The nature of creativity / R. Sternberg, T. Tardif (Eds.). – Cambridge: Cambridge Press, 1988. – P. 11–42.

239. *Lowenfeld, V.* Creativity and art education / V. Lowenfeld // School Art, 1959. – Vol. 5, N 2. – P. 5–15.

240. *Lubart, T.I.* Creativity and cross-cultural variation / T.I. Lubart // International Journal of Psychology, 1990. – V. 25. – P. 39–59.

241. *Lubart, T.I.* An investment approach to creativity: Theory and data / T.I. Lubart, R.J. Sternberg // The creative cognition approaches / S.M. Smith, T.B. Ward, R.A. Finke (Eds.). – Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

242. *The creative cognition approach* / S.M. Smith, T.B. Ward, R.A. Finke (Eds.). – Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

243. *Sternberg, R.J.* Delving the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity / R.J. Sternberg, T.I. Lubart. – N.Y.: Free Press, 1995.

244. *Tardif, T.* What we know about creativity? / T. Tardif, R.J. Sternberg // The nature of creativity / R. Sternberg, T. Tardif (Eds.). – Cambridge: Cambridge Press, 1988. – P. 429–446.

245. *Taylor, C.W.* The Minnesota studies of creative thinking / C.W. Taylor // Widening horizons in creativity / C. Taylor (Ed.). – N.Y., 1964. – P. 2–12.

246. *Taylor, C.W.* Various approaches to and definitions of creativity / C.W. Taylor // The nature of creativity / R. Sternberg, T. Tardif (Eds.). – Cambridge: Cambridge Press, 1988. – P. 99–126.

247. *Torrance, E.P.* The nature of creativity as manifest in the testing / E.P. Torrance // The nature of creativity / R. Sternberg, T. Tardif (Eds.). – Cambridge: Cambridge Press, 1988. – P. 43–75.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Тест на креативность

Дорогой друг!

Немецкий профессор Карл Венкер, основатель “Инновационной мастерской” в Мюнхене, разработал тест на креативность, с помощью которого можно определить твой потенциал для создания нового, какой тип творческой природы ты собой представляешь и в чем твои сильные стороны. Прочти нижеследующие утверждения и выбери один из предложенных вариантов ответов:

5 – полностью согласен,

4 – согласен,

3 – не могу ответить,

2 – не согласен,

1 – совершенно не согласен.

1. Для меня не проблема, если моя идея критикуется.

1 2 3 4 5

2. Я оцениваю критику по тому, насколько она может быть полезной.

1 2 3 4 5

3. При решении сложных задач я могу менять интенсивность работы или степень внимания.

1 2 3 4 5

4. Я бываю удовлетворен тем, когда могу сказать себе, что все продумал логично.

1 2 3 4 5

5. Я всегда уделяю решению проблемы все свое внимание, даже если эта проблема кажется тривиальной или на первый взгляд не представляющей вызова.

1 2 3 4 5

6. В прошлом я всегда пытался отделаться от неудовлетворяющей меня рабочей обстановки или избежать ее и создавать такую рабочую обстановку, которая отвечает моим запросам.

1 2 3 4 5

7. Я люблю проверять новые идеи или методы.

1 2 3 4 5

8. Если бы был проведен опрос среди моих друзей, то они бы сказали, что я остроумный или ловкий человек.

1 2 3 4 5

9. В прошлом я часто шел на просчитанный риск и буду делать это в будущем.

1 2 3 4 5

10. При решении проблем я охотно пытаюсь применить новые подходы или новые методы.

1 2 3 4 5

11. Я могу мечтать и видеть сны наяву, легко заставляю играть воображение.

1 2 3 4 5

12. Проблемы, лежащие за пределами моей профессиональной сферы задач или рядом с ней, могут меня вдохновить.

1 2 3 4 5

13. Иногда я пытаюсь справиться с так называемыми нерешаемыми проблемами или с неудовлетворительными решениями в надежде, что я найду лучшее решение.

1 2 3 4 5

14. Мне бывает нужна обстановка (и я ее себе создаю), когда никто не мешает работать.

1 2 3 4 5

15. На меня можно положиться, когда надо найти новые пути для уже существующих процедур или новые возможности для применения имеющихся приборов или оборудования.

1 2 3 4 5

16. Мне знакомо чувство счастья, пронизывающее меня, когда найдено решение определенной существующей проблемы.

1 2 3 4 5

17. Я чувствую себя хорошо среди таких же, как я, даже если мои идеи или планы наталкиваются на публичную критику или отклоняются.

1 2 3 4 5

18. Я принимаю мнения или точки зрения других, идущие вразрез с моим мнением, так как хочу знать, что думает оппозиция.

1 2 3 4 5

19. Я могу знать, дает ли обобщение или образное представление лучший эффект.

1 2 3 4 5

20. Я пытаюсь представить кажущуюся неинтересной проблему наглядно и увлекательно.

1 2 3 4 5

21. Я совершенно сознательно пытаюсь найти в рутине новые пути.

1 2 3 4 5

22. Я слежу за тем, чтобы моя личная сфера была защищена и потому кажусь обращенным в себя.

1 2 3 4 5

23. Мне нравится возиться с проблемой, которая доставила другим большую головную боль.

1 2 3 4 5

24. Я бы хотел изменить какую-либо идею, план или дизайн, не соответствующий моему эстетическому восприятию.

1 2 3 4 5

25. Мне не составляет труда публично излагать свои идеи, даже если они не отвечают бытующему мнению и отражают, скорее, мнение маргинальных групп.

1 2 3 4 5

26. Я сам решаю для себя, является ли поставленное условие разумным или нет.

1 2 3 4 5

27. Я люблю преобразовывать символы или знаки в конкретные идеи или действия.

1 2 3 4 5

28. В целом я знаю, как упростить, структурировать и систематизировать свои наблюдения.

1 2 3 4 5

29. На стадии поиска идеи я воздерживаюсь от любой критики.

1 2 3 4 5

30. Я очень стараюсь создать приятную для себя рабочую обстановку.

1 2 3 4 5

31. Я стремлюсь к контактам с экспертами в своей сфере деятельности.

1 2 3 4 5

32. Я склонен при оценке нового прислушиваться к своему чувству.

1 2 3 4 5

33. Я не испытываю никакого личного позора, потери престижа или статуса, когда мои идеи или планы отвергаются (администрацией, организациями).

1 2 3 4 5

34. Часто я критически отношусь к целям, политике, ценностям или идеям организации (предприятия).

1 2 3 4 5

35. Абстрактное, символическое мышление доставляет мне большое удовольствие.

1 2 3 4 5

36. Я охотно ищу множество идей и принимаю множество идей, так как предпочитаю иметь альтернативные возможности.

1 2 3 4 5

37. Я рассортировываю свои идеи в картотеке, досье или файле.

1 2 3 4 5

38. Я могу различать тривиальные и важные отвлекающие моменты.

1 2 3 4 5

39. Мне нужно достаточно свободы, и я стремлюсь к приобретению интересного, нового опыта.

1 2 3 4 5

40. Я способен погрузиться в образность новых идей или новых планов.

1 2 3 4 5

41. Я готов защищать сугубо своевольное решение или метод действия, даже если существует возможность моего провала.

1 2 3 4 5

42. Я ненавижу действовать по строгим правилам и ставлю их под сомнение.

1 2 3 4 5

43. Я совершенно сознательно тренирую свои способности к визуализации и абстрагированию, чтобы развить их в себе.

1 2 3 4 5

44. Я охотно раскладываю вещи или мысленно раскладываю ситуации, чтобы выяснить, как они функционируют или какие существуют между ними взаимосвязи.

1 2 3 4 5

45. Почти не бывает так, чтобы я отвергал или блокировал неоднозначные или непроверенные идеи, не имеющие прямого отношения к моей проблеме.

1 2 3 4 5

46. Я чувствую себя нехорошо, если ценная идея вызывает большой резонанс и в результате могла бы разрушиться внутренняя гармония моих дружеских отношений.

1 2 3 4 5

47. Задача, не представляющая для меня вызов, меня не привлекает.

1 2 3 4 5

48. Я не жалею усилий на то, чтобы весьма убедительно представить новые идеи.

1 2 3 4 5

A	B	C	D	E	F	G	H	
1	2	3	4	5	6	7	8	
9	10	11	12	13	14	15	16	
17	18	19	20	21	22	23	24	
25	26	27	28	29	30	31	32	
33	34	35	36	37	38	39	40	
41	42	43	44	45	46	47	48	
	+	+	+	+	+	+	+	=

Ключ к тесту на креативность К.Венкера

Для определения профиля вашей креативности заполните таблицу так, чтобы номер вопроса соответствовал выбранному варианту ответа. Затем сложите результаты всех колонок. Общая сумма – это коэффициент ваших творческих способностей. Чем больше сумма, тем выше коэффициент. Средняя его величина равна 100. Результаты по колонкам А–Н – профиль вашей креативности. Если сумма в колонке особенно велика, то это ваша сильная сторона. Колонка с максимальной суммой раскрывает профиль вашей творческой натуры.

Тип А: любители открытий

Вы склонны, исходя из уверенности в себе и готовности к риску, перешагивать границы и осваивать целину. Вы отваживаетесь на новое, так как видите в этом стимул и считаете, что справитесь, несмотря на неопределенность и возможные трудности. Это характерно для первооткрывателей, изобретателей и пионеров в какой-либо сфере.

Тип В: критически мыслящие

Вы создаете собственные ценности и масштабы оценки. Вы готовы противопоставить себя существующим правилам и нормам и создавать новое, критикуя устоявшееся и известное. Это присуще, прежде всего, ученым, тем, кто способен смотреть в будущее, и политикам.

Тип С: стратегически мыслящие

Ваше творческое начало базируется на способности к абстрагированию. Вы можете на базе известной информации создавать новые построения. Сила воображения помогает вам распознавать существенное и общепризнанное и выводить из этого новые идеи. Это особенно характерно для разработчиков планов и стратегов.

Тип D: аналитически мыслящие

Вы обладаете большой способностью находить решение для сложных проблем и взаимосвязей. У вас есть потенциал, терпение и острота мысли, необходимые для логического мышления. Такими способностями обладают, как правило, инженеры, специалисты по информатике и финансовые аналитики.

Тип E: усердные

Ваш творческий профиль базируется на выполнении задач. Вы усердны, выносливы, исполнены чувства долга, работящи и целеустремленны. Эти качества – лучшая предпосылка для создания нового. Они часто встречаются у успешных руководителей, предпринимателей, врачей, техников и ученых.

Тип F: нуждающиеся в гармонии

Ваша творческая продуктивность тем выше, чем лучше, приятней рабочая обстановка и чем больше она стимулирует. Спросите себя, отвечает ли рабочая обстановка вашим личным пристрастиям и что вам в случае необходимости надо сделать, чтобы она лучше соответствовала уникальности вашей личности.

Тип G: любознательные

Вами двигают интерес и любопытство, рождающиеся сами по себе. Вам не требуется никаких стимулов извне. Вы обладаете такими же движущими силами, как многие успешные исследователи, первооткрыватели и предприниматели.

Тип H: чувственные

Радуйтесь тому, что вы способны чувствовать и понимать красивое и возвышенное в этом мире. Ваше творческое начало базируется на способности к чувственному восприятию. Ваше чувство прекрасного, ваш вкус, ваша тонкость и ваша сила воображения позволяют вам создавать произведения выразительных и чувственных форм, какие создают, например, художники, писатели, поэты, режиссеры, композиторы и музыканты.

Анкета
участника любительского художественного коллектива
подросткового и старшего школьного возраста

Дорогие друзья!

Белорусский государственный университет культуры и искусств приглашает вас принять участие в исследовании проблем организованного любительского творчества и ответить на вопросы нашей анкеты. Прочтите, пожалуйста, вопросы и все варианты ответов, выберите один или несколько соответствующих вашему мнению, обведите выбранный вариант кружком. Если предложенные варианты не вполне удовлетворяют вас, напишите свой. Анкета анонимная, поэтому свою фамилию указывать не надо.

Заранее благодарим за участие в работе!

1. Что привело вас в коллектив? (Можно указать несколько вариантов.)

- Желание заниматься любимым видом искусства.
- Возможность развивать свои способности.
- Возможность творческого самовыражения.
- Желание выступать на сцене, эстраде.
- Желание углубить знания и навыки в интересующей меня области.
- Потребность передать свои знания и навыки другим.
- Возможность общаться с людьми, близкими по интересам.
- Желание завести новые знакомства.
- Другое (напишите)_____.

2. Какие из ваших желаний осуществились или осуществляются в этом коллективе? (Можно указать несколько вариантов.)

- Желание заниматься любимым видом искусства.
- Возможность развивать свои способности.
- Возможность творческого самовыражения.
- Желание выступать на сцене, эстраде.
- Желание углубить знания и навыки в интересующей меня области.

- Потребность передать свои знания и навыки другим.
- Возможность общаться с людьми, близкими по интересам.
- Желание завести новые знакомства.
- Другое (напишите)_____.

3. Чем лично для Вас является ваш коллектив?

- Средством расширения знаний и культурного кругозора.
- Местом общения с интересными людьми, друзьями, знакомыми.
- Средством приобщения к творчеству.
- Местом развлечения, разрядки, отвлечения от житейских забот.
- Одним из мест просто “убить время”, когда нечего делать.
- Для меня лично коллектив ничего не дает.
- Свое отношение к коллективу определить не могу.

4. Чему способствует, по вашему мнению, участие в данном коллективе? Обведите кружком соответствующую цифру в каждом ряду правой части таблицы.

В чем помогает мне участие в коллективе	Варианты ответов		
	да	нет	не знаю
1. Глубже понимать внутренний мир других людей	3	2	1
2. Лучше владеть собой, бороться со смущением, страхом, скованностью, импульсивностью	3	2	1
3. Осуществить свой творческий замысел	3	2	1
4. Приобрести авторитет среди товарищей	3	2	1
5. Отдавать личную энергию и творческие силы	3	2	1
6. Использовать свободное время для знакомства с чем-то новым, интересным	3	2	1
7. Раскрыть свой талант в художественном творчестве	3	2	1

5. Удовлетворены ли вы своим пребыванием в данном коллективе? Обведите кружком соответствующую цифру в каждом ряду правой части таблицы.

Что вам нравится в коллективе	Варианты ответов		
	да	нет	не знаю
1. Творческий процесс	3	2	1
2. Общая атмосфера, отношения между членами коллектива	3	2	1
3. Отношения с руководителем	3	2	1
4. Концертная деятельность коллектива и участие в ней	3	2	1
5. Репетиционный процесс	3	2	1
6. Условия для работы и отдыха	3	2	1

6. Всегда ли вы уверены, что проводите свободное время интересно и комфортно? (Выберите один вариант ответа.)

- Почти всегда.
- Иногда.
- Никогда.

7. Если ваше свободное время проходит вне коллектива, то укажите, где?

(Возможно несколько вариантов ответов.)

- В своем дворе.
- В квартире друзей.
- В своей квартире (доме).
- В чужом дворе.
- На стадионе, в спортзале, на корте, на катке.
- В музее, театре, концертном зале.
- Другое (напишите)_____.

8. Какими видами любительского творчества с ориентацией на склонности и способности вы занимаетесь в коллективе?

- Художественное чтение.
- Изостудия.
- Кино-, фотостудия.
- Декоративно-прикладное творчество.

- Пантомима.
- Вокально-инструментальный ансамбль.
- Бардовская песня.
- Театр.
- Хор, вокальный ансамбль.
- Цирк.
- Оркестр (ансамбль) народных инструментов.
- Оркестр (ансамбль) духовых инструментов.
- Ансамбль народной музыки (фольклорный коллектив).
- Хореографический коллектив (бальный, народный, эстрадный, современной пластики).

9. Как вы считаете, где можно наиболее эффективно реализовывать свое свободное время?

- В парке.
- В физкультурно-оздоровительном комплексе.
- В музыкальной школе, хореографической студии, художественной школе, в библиотеке.
- На станции (в кружке) технического творчества.
- В летнем лагере, в санаторно-курортном учреждении.
- Вместе с семьей.
- В школе во внеурочной досуговой деятельности.
- В клубе по месту жительства.
- Во дворе.
- Другое (напишите) _____.

10. Могли бы вы отнести себя к числу людей, обладающих высокой общественной активностью?

- Определенно да.
- Пожалуй, да.
- Скорее нет, чем да.
- Определенно нет.
- Не знаю.

11. Какими, по вашему мнению, качествами должен обладать руководитель любительского художественного коллектива? Обведите кружком соответствующую цифру в каждом ряду правой части таблицы.

Качества, которыми должен обладать руководитель художественного коллектива	Варианты ответов		
	да	нет	не знаю
1. Высокие нравственные принципы	3	2	1
2. Искренняя увлеченность своим видом искусства	3	2	1
3. Гуманизм, уважение к человеку, проявление практической заботы о всестороннем его развитии	3	2	1
4. Умение организовывать интересно работу и совместный отдых коллектива	3	2	1
5. Чуткость и внимание к членам коллектива, их духовной жизни	3	2	1
6. Умение добиваться высокого уровня исполнительской культуры	3	2	1
7. Умение понять членов коллектива, правильно определять их черты характера, настроение и т.д.	3	2	1
8. Умение тактично воздействовать на членов коллектива, добиваясь взаимопонимания и эмпатии	3	2	1
9. Умение четко организовать работу коллектива	3	2	1
10. Умение создавать хорошее настроение, поддержать, придать уверенности в своих силах	3	2	1
11. Умение создавать в коллективе благоприятную дружескую атмосферу	3	2	1
12. Умение решать административно-хозяйственные вопросы	3	2	1
13. Внешняя привлекательность (физический облик, манеры одеваться, говорить и т.д.)	3	2	1

12. Какими качествами обладает руководитель вашего любительского художественного коллектива? Обведите кружком соответствующую цифру в каждом ряду правой части таблицы.

Качества, которыми обладает руководитель вашего художественного коллектива	Варианты ответов		
	да	нет	не знаю
1. Высокие нравственные принципы	3	2	1
2. Искренняя увлеченность своим видом искусства	3	2	1
3. Гуманизм, уважение к человеку, проявление практической заботы о всестороннем его развитии	3	2	1
4. Умение организовывать интересно работу и совместный отдых коллектива	3	2	1
5. Чуткость и внимание к членам коллектива, их духовной жизни	3	2	1
6. Умение добиваться высокого уровня исполнительской культуры	3	2	1
7. Умение понять членов коллектива, правильно определять их черты характера, настроение и т.д.	3	2	1
8. Умение тактично воздействовать на членов коллектива, добиваясь взаимопонимания и эмпатии	3	2	1
9. Умение четко организовать работу коллектива	3	2	1
10. Умение создавать хорошее настроение, поддержать, придать уверенности в своих силах	3	2	1
11. Умение создавать в коллективе благоприятную дружескую атмосферу	3	2	1
12. Умение решать административно-хозяйственные вопросы	3	2	1
13. Внешняя привлекательность (физический облик, манеры одеваться, говорить и т.д.)	3	2	1

13. Что необходимо сделать, чтобы работа творческого коллектива стала более интересной и продуктивной? Обведите кружком соответствующую цифру в каждом ряду правой части таблицы.

Мероприятия по усовершенствованию работы художественного коллектива	Варианты ответов		
	да	нет	не знаю
1. Разнообразить формы работы с тем, чтобы больше времени проводить вместе	3	2	1
2. Улучшить материальную базу	3	2	1
3. Изменить стиль руководства коллективом, привлекать новые молодые кадры	3	2	1
4. Увеличить количество концертных выступлений	3	2	1
5. Увеличить количество репетиций	3	2	1
6. Активизировать участие в смотрах, конкурсах, фестивалях	3	2	1
7. Разнообразить исполняемую программу, включать в репертуар новые интересные произведения	3	2	1
8. Больше учитывать интересы и запросы участников	3	2	1
9. Улучшить межличностные отношения в коллективе	3	2	1
10. Больше привлекать новых участников	3	2	1
11. Активизировать зарубежные концертные поездки и выступления	3	2	1

14. Сколько лет вы являетесь членом любительского художественного коллектива?

- Менее 1 года.
- От 1 до 2 лет.
- От 2 до 3 лет.
- От 3 до 4 лет.
- От 4 до 5 лет.
- От 5 до 6 лет.
- От 7 до 10 лет.

15. Удовлетворены ли вы работой своего творческого коллектива?

- Да.
- Скорее да, чем нет.
- Скорее нет.
- Совсем не удовлетворен.
- Не знаю.

16. Сообщите некоторые сведения о себе (нужное подчеркните):

а) ваш возраст: до 10 лет,
 10 – 12 лет,
 13 – 15 лет,
 16 – 18 лет,
 19 – 24 года;

б) ваш пол: – мужской – женский

Благодарим за проделанную работу!

РЕПОЗИТОРИЙ БГУКИ

Анкета

руководителя кружка, студии, коллектива любительского художественного творчества

Уважаемый коллега!

Белорусский государственный университет культуры и искусств приглашает Вас принять участие в исследовании проблем организованного любительского творчества и ответить на вопросы нашей анкеты. Результаты исследования помогут дальнейшему развитию любительского художественного творчества в регионе. Прежде чем ответить на вопросы, прочтите все варианты ответов, выберите один или несколько соответствующих вашему мнению и обведите их кружком. Если предложенные варианты Вас не вполне удовлетворяют, напишите свой. Анкета анонимная, свою фамилию писать не надо.

Заранее благодарим Вас за участие в работе!

1. Какими видами (жанрами) любительского художественного творчества занимаются участники Вашего коллектива? (Нужное подчеркнуть.)

- Хореография (народная, бальная, эстрадная, современный танец).
- Хоровое искусство (народное, академическое, фольклорный ансамбль).
- Оркестр (духовой, эстрадный, народных инструментов, фольклорный ансамбль).
- Театр (драматический, кукольный, музыкальный, пантомимы).
- Изобразительное искусство (живопись, графика).
- Декоративно-прикладное искусство.
- Эстрадный ансамбль (ВИА).
- Кружки (художественное чтение, кройки и шитья и др.).

2. Как часто проходят занятия в Вашем коллективе?

- Один раз в неделю.
- 2–3 раза в неделю.
- Более 3-х раз в неделю.
- Более 3-х раз в месяц.
- Это зависит от ситуации (близится смотр, выставка, отчет).

3. Какие традиции существуют в Вашем коллективе? Обведите кружком соответствующую цифру в каждом ряду правой части таблицы.

Традиции коллектива художественного творчества	Варианты ответов	
	да	нет
1. Торжественный прием в коллектив новых участников	2	1
2. Совместное проведение свободного времени, праздников, выходных	2	1
3. Совместные экскурсии, прогулки, походы, культурные и спортивные мероприятия	2	1
4. Ведется летопись коллектива	2	1
5. Оформлен и пополняется уголок коллектива, где собраны фотографии, подарки, отзывы, афиши, программы и др.	2	1
6. Другое (напишите)		

4. Какое влияние оказывают традиции коллектива на его участников? Обведите кружком соответствующую цифру в каждом ряду правой части таблицы.

Традиции художественного любительского коллектива	Варианты ответов	
	да	нет
1. Способствуют проявлению активности, творческой инициативы участников	2	1
2. Дисциплинируют, поддерживают рабочую атмосферу среди участников	2	1
3. Укрепляют взаимоотношения между участниками	2	1
4. Уменьшают текучесть участников коллектива	2	1
5. Способствуют созданию доброжелательного микроклимата в коллективе	2	1
6. Способствуют продуктивности и комфорту на репетициях	2	1
7. Другое (напишите)		

5. Удовлетворены ли Вы в общем? Обведите кружком соответствующую цифру в каждом ряду правой части таблицы.

Удовлетворены ли Вы названными видами деятельности коллектива?	Варианты ответов		
	да	нет	не знаю
1. Межличностными отношениями в коллективе	3	2	1
2. Статусом и имиджем коллектива среди профессионалов	3	2	1
3. Достижениями коллектива (наличие званий и дипломов лауреатов)	3	2	1
4. Творческим процессом в коллективе (проявлением активности участников)	3	2	1
5. Результатами творческой деятельности (обновление репертуара, его сложность и уровень исполнения)	3	2	1
6. Качеством, количеством и содержанием репетиций	3	2	1
7. Уровнем исполнительского мастерства участников и их подготовленностью	3	2	1
8. Интенсивностью концертной жизни, участием в фестивалях, конкурсах, смотрах	3	2	1

6. Нравится ли Вам Ваша работа? (Руководство коллективом любительского художественного творчества.)

- Очень нравится.
- В основном нравится.
- Затрудняюсь ответить.
- Не очень нравится.
- Совсем не нравится.

7. Учитываются ли интересы участников коллектива при составлении плана работы?

- Да.
- Нет.

8. Что дает Вам руководство коллективом? Обведите кружком соответствующую цифру в каждом ряду правой части таблицы.

Почему Вы руководите коллективом любительского художественного творчества?	Варианты ответов		
	да	нет	не знаю
1. Получаю удовольствие от осознания полезности выполняемой работы	3	2	1
2. Имею возможность осуществлять свои творческие замыслы в коллективе	3	2	1
3. Осуществляю педагогическое и профессиональное совершенствование	3	2	1
4. Имею возможность передавать свои знания, умения и навыки другим	3	2	1
5. Дает ощущение полноты жизни	3	2	1
6. Нравится руководящая работа	3	2	1
7. Что-то другое (напишите)			

9. Какие средства пропаганды творчества Вы считаете наиболее продуктивными? (Возможно несколько вариантов ответов.)

- Периодическая печать.
- Выставки, объявления, участие в массовых мероприятиях города.
- Сообщения в средствах массовой информации (радио, телевидение).
- Концерты, фестивали, смотры.
- Другое (напишите)_____.

10. Какие трудности Вы испытываете в процессе работы с коллективом любительского художественного творчества? Обведите кружком соответствующую цифру в каждом ряду правой части таблицы.

Трудности в работе с коллективом	Варианты ответов		
	часто	ред- ко	ни- когда
1. Отсутствие принадлежностей и материалов для работы	1	2	3
2. Отсутствие методической литературы	1	2	3
3. Отсутствие помещения для занятий (репетиций)	1	2	3
4. Отсутствие помощи со стороны руководства данным учреждением	1	2	3
5. Отсутствие профессионального общения с коллегами	1	2	3
6. Невозможность осуществить свои творческие замыслы	1	2	3
7. Низкий уровень теоретических знаний и практических навыков участников коллектива	1	2	3
8. Отсутствие взаимопонимания, плохие взаимоотношения в коллективе	1	2	3
9. Инертность и безынициативность участников коллектива	1	2	3
10. Другое (напишите)			

Сведения о себе

11. Ваш возраст (нужное подчеркните):

- до 20 лет,
- от 21 до 30 лет,
- от 31 до 39 лет,
- от 40 до 50 лет,
- более 50 лет,

12. Ваше образование:

- высшее,
- незаконченное высшее,
- среднее специальное,
- среднее,
- неполное среднее.

13. Ваш пол: – мужской,
– женский.

14. Семейный статус:

- холост,
- женат,
- разведенный,
- вдовец.

15. Ваша профессия (специальность) _____.

Благодарим за проделанную работу!

РЕПОЗИТОРИЙ БГУКИ

Анкета для учителей

1. Нравятся ли ученику вопросы на сообразительность?
(Нужное подчеркните.)

- Да.
- Нет.

2. Читает ли он (она) дополнительную литературу при подготовке домашних заданий? (Нужное подчеркните.)

- Да.
- Нет.

3. Как часто использует ученик дополнительные источники информации?

- Постоянно.
- Иногда.
- Никогда.

4. Склонен ли ученик отвергать стандартные школьные требования? (Нужное подчеркните.)

- Нет, не склонен.
- Склонен, но это ограничивается словесным выражением возмущения и несогласия (например, громко возмущается допущенной несправедливостью, критикует какое-нибудь школьное правило или требование учителя).
- Склонен, свое несогласие и возмущение не ограничивает словами, что часто приводит к серьезным нарушениям дисциплины.

5. Оцените способности ученика:

- высокие,
- средние,
- низкие.

6. К какой из категорий учащихся Вы бы его (ее) отнесли?

- Хорошо учится, но звезд с неба не хватает.
- Способный, но ленивый.
- Способный и его успехи получили признание.
- Слабый, но старательный.
- Слабый и не хочет учиться.

7. Свойственны ли ученику следующие особенности поведения? При ответе на вопрос заполните таблицу, поставив любой знак в соответствующей клетке правой стороны таблицы.

Особенности поведения ученика	Ответы	
	да	нет
1. Негативное отношение к школе или учебе		
2. Стремление к оправданию и объяснению своих недостатков путем перекалывания вины на других		
3. Отсутствие ответственности и самодисциплины		
4. Излишнее внимание к увлечениям		
5. Эмоциональная неуравновешенность		
6. Болезненная чувствительность к критике		
7. Склонность к фантазированию, сочинительству		
8. Стремление привлекать внимание учителей и одноклассников любыми способами		
9. Стремление на уроках “монополизировать” внимание учителей		
10. Критическое отношение к собственным достижениям		
11. Ощущение собственной неполноценности, низкая самооценка, что мешает ему (ей) в учебе		
12. Стремление отстаивать свою точку зрения, даже если она не совпадает с мнением учителей и одноклассников		
13. Высказывает оригинальные суждения, предлагает нестандартные способы решения задач, оригинально трактует литературное произведение или ход исторических событий		
14. Постоянно вступает в спор с учителями		

8. Считаете ли Вы, что он (она) учится ниже своих возможностей?

- Да.
- Нет.

Благодарим за участие!

Анкета для родителей

1. Часто ли Ваш ребенок подолгу занимается какой-либо умственной деятельностью? (Час-полтора – для младшего школьника; несколько часов подряд – для подростка.) (Нужное подчеркните.)

- Часто.
- Иногда.
- Очень редко.

2. Способен ли Ваш ребенок продолжительное время заниматься умственной деятельностью?

- Всегда, когда это нужно.
- Только изредка.
- Не способен.

3. Много ли он читает?

- Постоянно много читает.
- Иногда много, иногда совсем не читает.
- Мало или совсем не читает.

4. Пользуется ли он справочной или энциклопедической литературой при подготовке домашних заданий?

- Постоянно.
- Иногда.
- Никогда.

5. Задает ли Ваш ребенок вопросы познавательного характера?

- Часто.
- Иногда.
- Очень редко.

6. Чем увлекается Ваш ребенок?

- Спорт.
- Искусством (музыка, танец, театр, рисование, пение и др.).
- Техническими кружками и студиями.
- Декоративно-прикладным творчеством.
- Компьютерными играми.
- Другое (напишите)_____.

7. Как Вы оцениваете способности своего ребенка?

– Высокие. Средние. Низкие.

8. Свойственны ли Вашему ребенку следующие особенности поведения? При ответе на вопрос поставьте любой знак в соответствующей клетке.

Особенности поведения вашего ребенка	Варианты ответов	
	да	нет
1. Демонстрирует негативное отношение к школе и учебе		
2. Склонен отвлекаться и откладывать дела в “долгий ящик”		
3. Болезненно воспринимает критику		
4. Свойственно критическое отношение к собственным успехам и достижениям		
5. Часто спорит со взрослыми		
6. Отстаивает свою точку зрения, даже если она идет вразрез с мнением окружающих		
7. Высказывает оригинальные суждения по поводу прочитанного, увиденного, услышанного		
8. Любит рассуждать на отвлеченные философские темы (о жизни и смерти, о справедливости и т.д.)		
9. У него слишком много увлечений		
10. Ребенок подолгу занимается тем, что ему интересно		
11. Ребенок любит фантазировать, сочинять		

9. Какие способности у Вашего ребенка преобладают?

– Математические.

– Художественные (музыка, рисование, театр).

– Гуманитарные.

– Технические.

– Двигательная активность (координация движений, ловкость и быстрота реакции).

10. Считаете ли Вы, что Ваш ребенок учится ниже своих возможностей? – Да. – Нет.

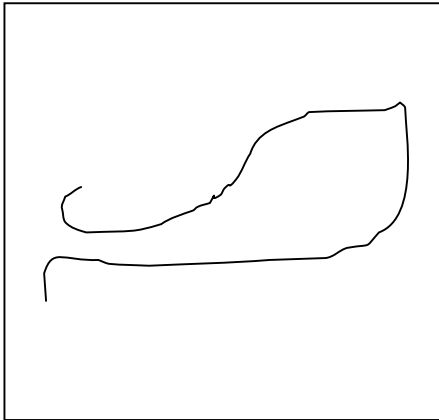
Благодарим за ответы!

Тест Вильямса
дивергентного (творческого) мышления

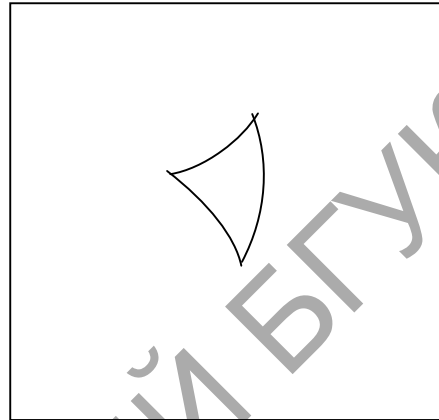
ФИО _____

Дата _____ Возраст _____

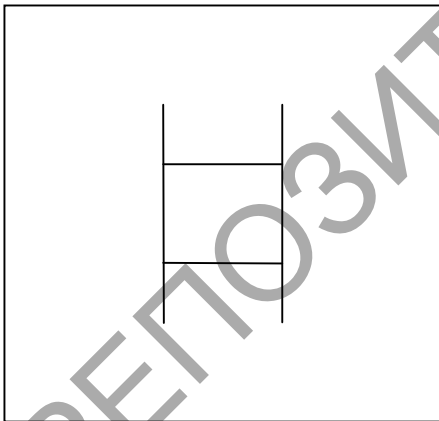
Класс _____ Школа _____ Город _____



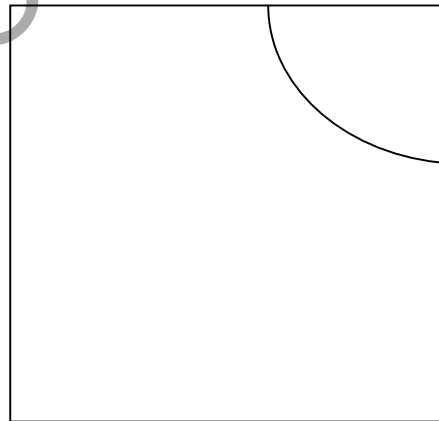
1 _____



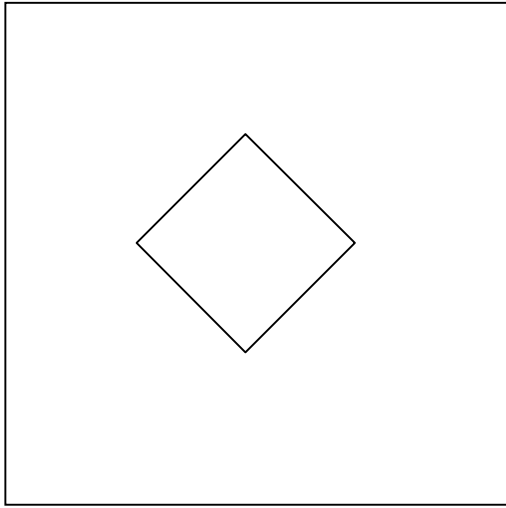
2 _____



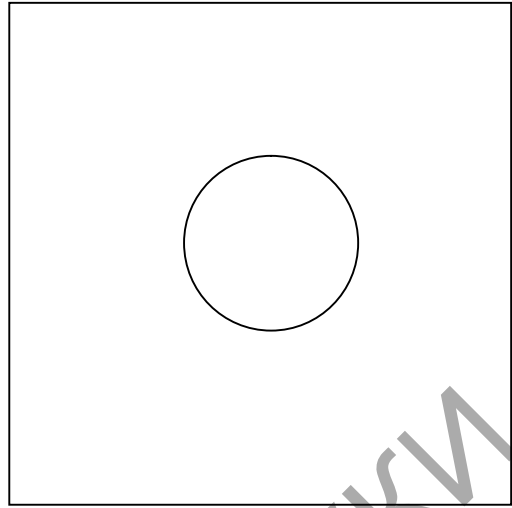
3 _____



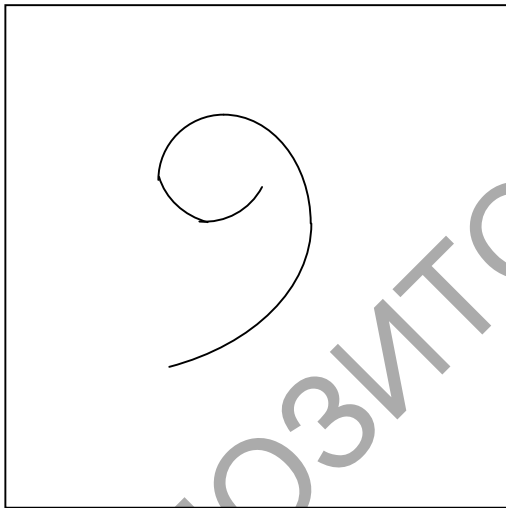
4 _____



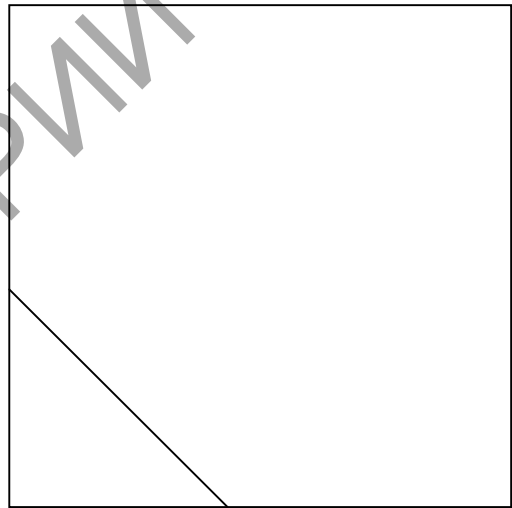
5 _____



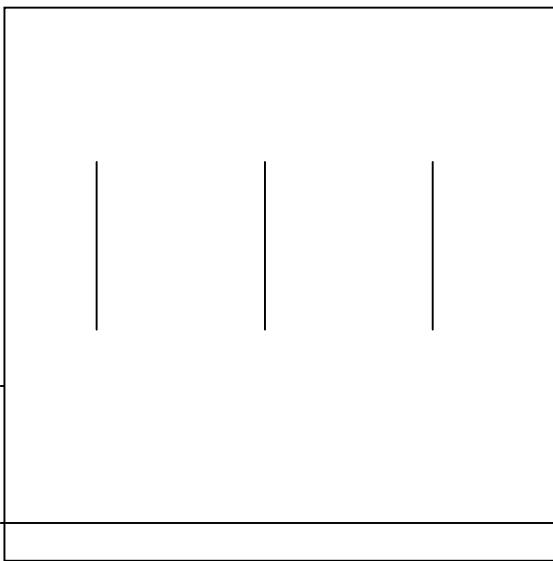
6 _____



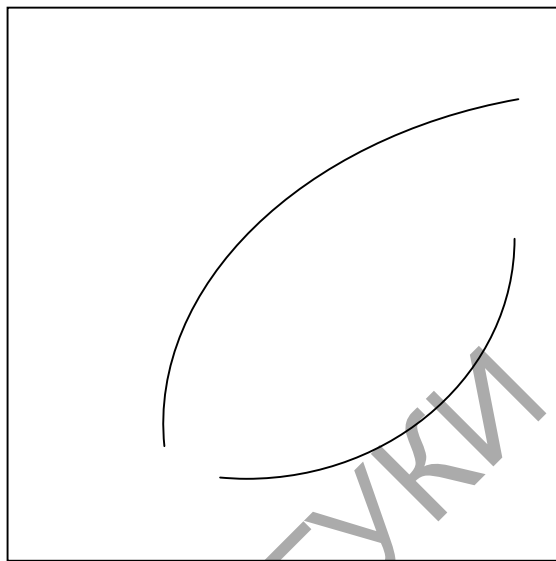
7 _____



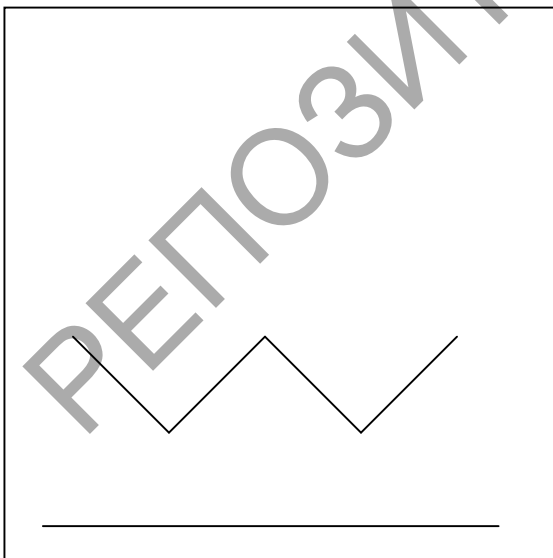
8 _____



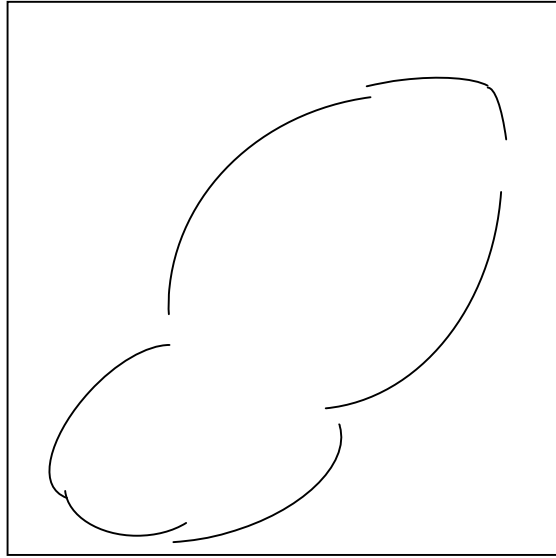
9



10



11



12

Опросник Вильямса “Самооценка творческих характеристик личности”

Дорогой друг!

Познакомившись с предложенными утверждениями, ты сможешь выяснить, насколько творческой личностью являешься. Среди них ты найдешь такие, которые определенно подходят тебе больше, чем другие. Их следует отметить знаком “Х” на листе ответов в колонке “В основном верно”. Те, которые подходят тебе лишь частично, следует отметить знаком “Х” в колонке “Отчасти верно”. Другие утверждения не подойдут тебе совсем, их нужно отметить этим же знаком в колонке “В основном неверно”. Те утверждения, относительно которых ты не можешь прийти к решению, нужно пометить знаком “Х” в колонке “Не могу решить”. Пометы необходимо делать относительно каждого вопроса, не задумываясь подолгу. Здесь нет правильных или неправильных ответов. На каждый вопрос выбери только один ответ.

1. Если я не знаю правильного ответа, то я пытаюсь догадаться о нем.
2. Я люблю рассматривать предмет тщательно и подробно, чтобы обнаружить детали, которых не видел раньше.
3. Обычно я задаю вопросы, если чего-нибудь не знаю.
4. Мне нравится планировать дела заранее.
5. Перед тем как играть в новую игру, я должен убедиться, что смогу выиграть.
6. Мне нравится представлять себе то, что мне нужно будет узнать или сделать.
7. Если что-то не удастся мне с первого раза, я буду работать до тех пор, пока не сделаю это.
8. Я никогда не выберу игру, с которой другие не знакомы.
9. Лучше я буду делать все, как обычно, чем искать новые способы.
10. Я люблю выяснять, так ли все на самом деле.
11. Мне нравится заниматься чем-то новым.
12. Я люблю заводить новых друзей.
13. Мне нравится думать о том, чего со мной никогда не случилось.

14. Обычно я не трачу время на мечты о том, что когда-нибудь стану известным артистом, музыкантом или поэтом.

15. Некоторые мои идеи так захватывают меня, что я забываю обо всем на свете.

16. Мне больше понравилось бы жить и работать на космической станции, чем здесь, на Земле.

17. Я нервничаю, если не знаю, что произойдет дальше.

18. Я люблю то, что необычно.

19. Я часто пытаюсь представить, о чем думают другие люди.

20. Мне нравятся рассказы или телевизионные передачи о событиях, случившихся в прошлом.

21. Мне нравится обсуждать мои идеи в компании друзей.

22. Я обычно сохраняю спокойствие, когда делаю что-то не так или ошибаюсь.

23. Когда я вырасту, мне хотелось бы сделать или совершить что-то такое, что никому не удавалось до меня.

24. Я выбираю друзей, которые всегда делают все привычным способом.

25. Многие существующие правила меня обычно не устраивают.

26. Мне нравится решать даже такую проблему, которая не имеет правильного ответа.

27. Существует много вещей, с которыми мне хотелось бы поэкспериментировать.

28. Если я однажды нашел ответ на вопрос, я буду придерживаться его, а не искать другие ответы.

29. Я не люблю выступать перед классом.

30. Когда я читаю или смотрю телевизор, я представляю себя кем-либо из героев.

31. Я люблю представлять себе, как жили люди 200 лет назад.

32. Мне не нравится, когда мои друзья нерешительны.

33. Я люблю исследовать старые чемоданы и коробки, чтобы просто посмотреть, что в них может быть.

34. Мне хотелось бы, чтобы мои родители и учителя делали все, как обычно, и не менялись.

35. Я доверяю своим чувствам, предчувствиям.

36. Интересно предположить что-либо и проверить, прав ли я.

37. Интересно браться за головоломки и игры, в которых необходимо рассчитывать свои дальнейшие ходы.

38. Меня интересуют механизмы, любопытно посмотреть, что у них внутри и как они работают.

39. Моим лучшим друзьям не нравятся глупые идеи.

40. Я люблю выдумывать что-то новое, даже если это невозможно применить на практике.

41. Мне нравится, когда вещи лежат на своих местах.

42. Мне было бы интересно искать ответы на вопросы, которые возникнут в будущем.

43. Я люблю браться за новое, чтобы посмотреть, что из этого выйдет.

44. Мне интереснее играть в любимые игры просто ради удовольствия, а не ради выигрыша.

45. Мне нравится размышлять о чем-то интересном, о том, что еще никому не приходило в голову.

46. Когда я вижу картинку, на которой изображен кто-либо незнакомый, мне интересно узнать, кто это.

47. Я люблю листать книги и журналы для того, чтобы просто посмотреть, что в них.

48. Я думаю, что на большинство вопросов существует один правильный ответ.

49. Я люблю задавать вопросы о таких вещах, о которых другие люди не задумываются.

50. У меня есть много интересных дел в школе и дома.

*Лист ответов по опроснику
“Самооценка творческих характеристик личности”*

ФИО _____

Дата _____

Класс _____ Школа _____ Возраст _____

№ вопросов	В основном верно (да)	Отчасти верно (может быть)	В основном неверно (нет)	Не могу решить (не знаю)	№ вопросов	В основном верно (да)	Отчасти верно (может быть)	В основном неверно (нет)	Не могу решить (не знаю)
1					26				
2					27				
3					28				
4					29				
5					30				
6					31				
7					32				
8					33				
9					34				
10					35				
11					36				
12					37				
13					38				
14					39				
15					40				
16					41				
17					42				
18					43				
19					44				
20					45				
21					46				
22					47				
23					48				
24					49				
25					50				

Благодарим за работу!

*Ключ к опроснику
“Самооценка творческих характеристик личности”*

Шаблон

№ вопросов	В основном верно (да)	Отчасти верно (может быть)	В основном неверно (нет)	Не могу решить (не знаю)	№ вопросов	В основном верно (да)	Отчасти верно (может быть)	В основном неверно (нет)	Не могу решить (не знаю)
1	О			Р	26	О			С
2	О			Л	27	О			Л
3	О			Л	28			О	Л
4			О	С	29			О	Р
5			О	Р	30	О			В
6	О			В	31	О			В
7	О			С	32			О	Р
8			О	Р	33	О			Л
9			О	С	34			О	Р
10	О			С	35	О			Р
11	О			Л	36	О			Р
12	О			Л	37	О			Л
13	О			В	38	О			Л
14			О	В	39			О	В
15	О			С	40	О			В
16	О			В	41			О	С
17			О	С	42	О			С
18	О			С	43	О			Р
19	О			Л	44	О			Р
20			О	В	45	О			В
21	О			Р	46	О			В
22			О	Р	47	О			Л
23	О			В	48			О	С
24			О	С	49	О			Л
25	О			Р	50	О			С

При обработке данных используется шаблон, который можно накладывать на лист ответов опросника. Отверстия в шаблоне (О) показывают ответы, соответствующие оценке два балла, также на шаблоне отмечены коды четырех факто-

ров, оцениваемых в опроснике: любознательность (Л), воображение (В), сложность (С), склонность к риску (Р). Все ответы, расположенные в клетках, не попадающих в отверстия, получают один балл, кроме последней колонки “Не знаю”. Ответы в этой колонке получают минус один балл и вычитаются из общей оценки. Код фактора в четвертой колонке на шаблоне показывает, какой вопрос диагностирует какой фактор. Если все ответы совпадают с отверстиями ключа шаблона, то суммарный сырой балл может быть равен 100 при условии, что не отмечены пункты “не знаю”. Если учащийся дает все ответы, которые не видны в отверстиях шаблона, то сырая оценка может равняться 50 баллам, если ни один пункт не помечен надписью “не знаю”. Чем выше сырая оценка человека, тем более творческой личностью он является. Могут быть получены оценки по каждому фактору опросника в отдельности, а также суммарная оценка, которые показывают сильные и слабые стороны ребенка.

Приложение 8

Опросник для учителей по оценке креативности школьников (шкала Вильямса)

Уважаемый коллега!

Приглашаем Вас принять участие в исследовании творческого потенциала школьников. Этот опросник состоит из восьми разделов, которые отражают показатели, характеризующие поведение творческих детей. По каждому показателю приводятся шесть утверждений, в соответствии с ними Вы должны оценить каждого школьника. Обведите одну из букв в графах, расположенных справа от номера соответствующего утверждения для каждого ученика отдельно. При этом буквы имеют следующие значения:

Ч – часто, И – иногда, Р – редко.

Заранее благодарим за работу!

Утверждения	Фамилия, имя и возраст учащихся			
<i>Раздел 1. Беглость</i>				
1. Ребенок дает несколько ответов, когда ему задают вопрос	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
2. Ребенок рисует несколько картин, когда просят нарисовать одну	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
3. У ребенка возникает несколько мыслей о чем-то вместо одной	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
4. Ребенок задает много вопросов	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
5. Ребенок употребляет большое количество слов, выражая свои мысли	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
6. Ребенок работает быстро и продуктивно	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
<i>Раздел 2. Гибкость</i>				
1. Ребенок предлагает несколько способов использования предмета, отличающихся от обычного способа	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
2. Ребенок выражает много мыслей, идей о картине, рассказе, поэме или проблеме	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
3. Ребенок может перенести смысловое значение одного объекта на другой объект	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
4. Ребенок легко может поменять один подход на возможный другой	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
5. Ребенок выдвигает множество идей и исследует их	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
6. Ребенок думает о различных путях решения проблемы	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р

<i>Раздел 3. Оригинальность</i>				
1. Ребенок предпочитает асимметричные рисунки и изображения	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
2. Ребенок не удовлетворен одним правильным ответом и ищет другие возможные ответы	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
3. Ребенок думает необычно и оригинально (нестандартно)	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
4. Ребенок получает удовольствие от необычных способов выполнения чего-либо, и ему не нравятся обычные способы	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
5. После того как ребенок услышал о проблеме, он начинает придумывать необычные решения	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
6. Ребенок исследует общепринятые методы и придумывает новые методы решения проблемы	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
<i>Раздел 4. Разработанность</i>				
1. Ребенок добавляет линии, различные цвета и детали в свой рисунок	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
2. Ребенок понимает, в чем состоит глубокий, скрытый смысл ответов или решений и предлагает наиболее глубокое значение	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
3. Ребенок отказывается от чужой идеи и изменяет ее каким-либо образом	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
4. Ребенок хочет приукрасить или дополнить работу или идею других людей	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
5. Ребенок проявляет слабый интерес к обычным предметам, он добавляет детали, чтобы усовершенствовать их	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р

6. Ребенок изменяет правила игры	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
<i>Раздел 5. Любознательность</i>				
1. Ребенок спрашивает всех обо всем	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
2. Ребенку нравится изучать устройство механических вещей	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
3. Ребенок постоянно ищет новые пути (способы) мышления	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
4. Ребенок любит изучать новые вещи и идеи	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
5. Ребенок ищет разные возможности решения задачи	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
6. Ребенок изучает книги, игры, карты, чтобы познать больше	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
<i>Раздел 6. Воображение</i>				
1. Ребенок придумывает рассказы о местах, которые он никогда не видел	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
2. Ребенок представляет, как другие будут решать проблему, которую он решает сам	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
3. Ребенок мечтает о разных местах и различных вещах	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
4. Ребенок любит думать о явлениях, с которыми он не сталкивался	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
5. Ребенок видит то, что изображено на картинах и рисунках необычно, не так, как это видят другие	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
6. Ребенок часто испытывает удивление по поводу различных идей и событий	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
<i>Раздел 7. Сложность</i>				
1. Ребенок проявляет интерес к сложным вещам и идеям	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р

2. Ребенок любит ставить перед собой трудные задачи	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
3. Ребенок любит изучать что-то без посторонней помощи	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
4. Ребенку нравятся сложные задания	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
5. Ребенок проявляет настойчивость, чтобы достичь своей цели	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
6. Ребенок предлагает более сложные пути решения проблемы, чем это кажется необходимым	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
<i>Раздел 8. Склонность к риску</i>				
1. Ребенок будет отстаивать свои идеи, не обращая внимания на реакцию других	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
2. Ребенок ставит перед собой очень высокие цели и будет пытаться их осуществить	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
3. Ребенок допускает для себя возможность ошибок и провалов	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
4. Ребенок любит изучать новые вещи или идеи и не поддается чужому влиянию	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
5. Ребенок не слишком озабочен, когда одноклассники, учителя или родители выражают ему свое неодобрение	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р
6. Ребенок не упустит шанс рискнуть, чтобы узнать, что из этого получится	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р	Ч И Р

**Опросник для родителей
по оценке творческих способностей школьников
(шкала Вильямса)**

Уважаемые родители!

Приглашаем Вас принять участие в исследовании творческого потенциала школьников. Этот опросник состоит из восьми разделов, посвященных показателям, характеризующим поведение творческих детей. По каждому показателю приводится шесть утверждений, по которым Вы должны оценить своего ребенка. Обведите одну из букв в графах, расположенных справа от номера соответствующего утверждения. Значение выбранной буквы должно лучше всего описывать поведение вашего ребенка. При этом буквы имеют следующие значения:

Ч – часто, И – иногда, Р – редко.
Заранее благодарим за работу!

Утверждения	Фамилия, имя, возраст ребенка		
<i>Раздел 1. Беглость</i>			
1. Ребенок дает несколько ответов, когда ему задают вопрос	Ч	И	Р
2. Ребенок рисует несколько картин, когда просят нарисовать одну	Ч	И	Р
3. У ребенка возникает несколько мыслей о чем-то вместо одной	Ч	И	Р
4. Ребенок задает много вопросов	Ч	И	Р
5. Ребенок употребляет большое количество слов, выражая свои мысли	Ч	И	Р
6. Ребенок работает быстро и продуктивно	Ч	И	Р
<i>Раздел 2. Гибкость</i>			
1. Ребенок предлагает несколько способов использования предмета, отличающихся от обычного способа	Ч	И	Р

2. Ребенок выражает много мыслей, идей о картине, рассказе, поэме или проблеме	Ч	И	Р
3. Ребенок может перенести смысловое значение одного объекта на другой объект	Ч	И	Р
4. Ребенок легко может поменять один подход на возможный другой	Ч	И	Р
5. Ребенок выдвигает множество идей и исследует их	Ч	И	Р
6. Ребенок думает о различных путях решения проблемы	Ч	И	Р
<i>Раздел 3. Оригинальность</i>			
1. Ребенок предпочитает асимметричные рисунки и изображения	Ч	И	Р
2. Ребенок не удовлетворен одним правильным ответом и ищет другие возможные ответы	Ч	И	Р
3. Ребенок думает необычно и оригинально (нестандартно)	Ч	И	Р
4. Ребенок получает удовольствие от необычных способов выполнения чего-либо, и ему не нравятся обычные способы	Ч	И	Р
5. После того как ребенок услышал о проблеме, он начинает придумывать необычные решения	Ч	И	Р
6. Ребенок исследует общепринятые методы и придумывает новые методы решения проблемы	Ч	И	Р
<i>Раздел 4. Разработанность</i>			
1. Ребенок добавляет линии, различные цвета и детали в свой рисунок	Ч	И	Р
2. Ребенок понимает, в чем состоит глубокий, скрытый смысл ответов или решений и предлагает наиболее глубокое значение	Ч	И	Р
3. Ребенок отказывается от чужой идеи и изменяет ее каким-либо образом	Ч	И	Р
4. Ребенок хочет приукрасить или дополнить работу или идею других людей	Ч	И	Р
5. Ребенок проявляет слабый интерес к обычным предметам, он добавляет детали, чтобы усовершенствовать их	Ч	И	Р

6. Ребенок изменяет правила игры	Ч	И	Р
<i>Раздел 5. Любознательность</i>			
1. Ребенок спрашивает всех обо всем	Ч	И	Р
2. Ребенку нравится изучать устройство механических вещей	Ч	И	Р
3. Ребенок постоянно ищет новые пути (способы) мышления	Ч	И	Р
4. Ребенок любит изучать новые вещи и идеи	Ч	И	Р
5. Ребенок ищет разные возможности решения задачи	Ч	И	Р
6. Ребенок изучает книги, игры, карты, чтобы познать больше	Ч	И	Р
<i>Раздел 6. Воображение</i>			
1. Ребенок придумывает рассказы о местах, которые он никогда не видел	Ч	И	Р
2. Ребенок представляет, как другие будут решать проблему, которую он решает сам	Ч	И	Р
3. Ребенок мечтает о разных местах и различных вещах	Ч	И	Р
4. Ребенок любит думать о явлениях, с которыми он не сталкивался	Ч	И	Р
5. Ребенок видит то, что изображено на картинах и рисунках необычно, не так, как видят это другие	Ч	И	Р
6. Ребенок часто испытывает удивление по поводу различных идей и событий	Ч	И	Р
<i>Раздел 7. Сложность</i>			
1. Ребенок проявляет интерес к сложным вещам и идеям	Ч	И	Р
2. Ребенок любит ставить перед собой трудные задачи	Ч	И	Р
3. Ребенок любит изучать что-то без посторонней помощи	Ч	И	Р
4. Ребенку нравятся сложные задания	Ч	И	Р
5. Ребенок проявляет настойчивость, чтобы достичь своей цели	Ч	И	Р
6. Ребенок предлагает более сложные пути решения проблемы, чем это кажется необходимым	Ч	И	Р

3. Что Вы ожидаете от занятий Вашего ребенка искусством в послеурочное время?

4. Какие изменения Вы хотели бы увидеть у ребенка в результате занятий разными видами искусства в послеурочное время?

РЕПОЗИТОРИЙ БГУКИ

**Вопросы
для педагогов и руководителей групп,
принимавших участие в создании
музыкального спектакля “Волшебник”**

1. Как Вы оцениваете уровень исполнения каждой из шести картин? Используя предложенные обозначения, дайте оценку по следующей шкале: высокий (+), средний (+–), низкий (–) уровни.

Компоненты музыкально-го спектакля	Пролог	Картины						Финал
		1	2	3	4	5	6	
Сюжет								
Музыка								
Костюмы и декорации								
Исполнение перед зрителями								

2. Как Вы оцениваете участие школьников в создании оперы “Волшебник”? Против каждой фамилии отметьте значком (+) степень участия по следующим параметрам:

- ничем не выделялся из общей массы;
- помогал в организации репетиций и спектакля;
- высказал много интересных предложений;
- показал себя талантливым исполнителем.

**Вопросы для интервьюирования преподавателей
и руководителей групп, участвовавших в создании
оперы “Волшебник”**

1. Как часто проводились репетиции эпизодов Вашей картины?
2. С чего началась работа над картиной?
3. Как проходило распределение ролей среди ребят?
4. Как подбирался музыкальный материал для оперы?
5. Кто из ребят проявил наибольшую активность в процессе работы над картиной?
6. Кто из участников пытался сочинять музыку самостоятельно?
7. Как Вы отнеслись к этой инициативе ребят?
8. Какое участие принимали Вы в сочинении элементов художественной образности: сюжета, музыки, оформления сцены и др.?
9. Что приходилось менять в процессе работы?
10. На каком уровне готовности находилась картина в момент исполнения оперы перед зрителями?
11. Как Вы добивались от ребят нужного Вам результата? (Путем объяснения, путем личного показа или предлагали в качестве примера кого-либо.)
12. Каким образом поддерживали Вы атмосферу творческого поиска непосредственно во время спектакля?
13. Как участники относились к Вашим замечаниям, предложениям и пожеланиям относительно процесса создания спектакля?
14. Как школьники воспринимали замечания режиссера?
15. Какой эпизод Вы считаете наиболее удачным в Вашей картине? Кто были авторами и исполнителями этого эпизода?
16. Что, на Ваш взгляд, наиболее важно в работе с детьми по созданию художественного произведения данного жанра?
17. Какие качества наиболее ценны в личности преподавателя, работающего с детьми на материале искусства?
18. Какие качества необходимо воспитывать у школьников в современном мире?

19. Как, по Вашему мнению, художественно-творческая деятельность школьников влияет на развитие их личности и отражается на успеваемости по школьным предметам?

20. Какие выводы сделали Вы после премьеры оперы “Волшебник”?

21. Как изменилось поведение школьников в результате участия в художественно-творческой деятельности по созданию музыкального спектакля?

Приложение 12

Вопросы к участникам постановки оперы “Волшебник”

Дорогой друг!

Ты принимал участие в создании оперы “Волшебник”, которая уже успела получить большое общественное признание. Для того чтобы улучшить дальнейшую работу над этой оперой, создавать новые подобные спектакли и использовать накопленный положительный опыт в художественных школах республики, мы просим ответить тебя на ряд вопросов. Заранее благодарим за помощь!

1. Подумай, что для тебя было самым увлекательным в процессе работы над оперой “Волшебник”? Поставь соответствующие номера по степени значимости против каждой строчки:

- сочинение музыки _____
- сочинение сценария _____
- репетиции _____
- выступление перед зрителями _____
- наблюдение за репетициями других групп _____

2. Какая, на твой взгляд, самая интересная сцена? Напиши, почему.

- В музыкальном отношении _____
- Костюмы и декорации _____
- По занимательности сюжета _____
- Сценография _____

3. Вспомни, какая из прозвучавших в спектакле мелодий наиболее запомнилась тебе? Напиши ноты и слова.

4. Что тебе больше всего понравилось в твоей картине:

- сюжетная линия;
- музыкальное сопровождение;
- оформление сцены;
- исполнение перед зрителями.

Выбранный тобой вариант ответа подчеркни.

5. Как ты думаешь, какой эпизод в твоей картине был самым интересным для зрителей?

6. В процессе работы над спектаклем много интересных предложений остались неиспользованными. Напиши, какие из них ты считаешь удачными.

7. Вспомни, что придумал (а) и предложил (а) ты сам (а) в своей картине?

8. Что придуманное и предложенное тобой не вошло в конечную редакцию твоей сцены?

9. Что бы ты хотел (а) изменить в дальнейшем в своей картине?

10. Подумай, кто из ребят был наиболее активным участником в процессе работы над спектаклем? Напиши фамилию.

11. Что тебе больше всего понравилось на репетициях? Почему? А что не понравилось? Почему?

12. Что, тебе кажется, необходимо изменить в спектакле в целом для того, чтобы он стал еще интереснее?

13. Какие жанры музыки были использованы композитором Д. Рансуиком в прологе и финале оперы "Волшебник"?

14. Ты бы хотел(а) в дальнейшем принимать участие в мероприятиях подобного рода? Почему?

15. Подумай, какую оценку можно поставить спектаклю в целом:

- неудовлетворительно,
- удовлетворительно,
- хорошо,
- отлично.

Выбранный тобой вариант ответа подчеркни.

Приложение 13

Творческие задания для участников постановки оперы “Волшебник”

1. Как ты думаешь, какие из перечисленных ниже сказок можно переложить на музыку? Подчеркни те названия, которые, на твой взгляд, наиболее подходят для этого:

- “Дюймовочка”,
- “Три поросенка”,
- “Принцесса на горошине”,
- “Бременские музыканты”,
- “Гадкий утенок”,
- “Колобок”,
- “Теремок”,
- “Иван-царевич и Серый волк”,
- “Царевна-лягушка”,
- “Лиса и Журавль”.

2. Напиши название той сказки, которая нравится тебе больше других _____

_____.

Подумай, сочини или подбери из известных тебе мелодий музыку к этой сказке. Запиши эту мелодию ниже.

3. Ты знаешь, что нет двух одинаково написанных музыкальных произведений. Однако почти всегда в сочинении можно обнаружить черты, присущие какой-либо музыкальной форме или жанру. Какими особенностями отличаются следующие виды музыкальных произведений?

- Этюд.
- Квартет.
- Рондо.
- Вариации.

4. Как ты считаешь, каково национальное происхождение следующих танцев. Против каждой строки напиши название страны – родины этого танца:

- Полонез.
- Полька.
- Вальс.
- Чардаш.
- Камаринская.
- Гопак.

5. Напиши фамилии композиторов, написавших эти популярные произведения:

- “Танец с саблями”.
- “Грезы любви”.
- “Турецкий марш”.
- “Революционный этюд”.
- “Полет шмеля”.

Научное издание

Малахова Ирина Александровна

**РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ
В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЕ:
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Редакторы И.В.Смеян, Л.Т.Спиридонова
Технический редактор Л.Н.Мельник

Подписано в печать 31.05.2006 г. Формат 60x84 1/16.
Бумага писчая № 2. Усл. печ. л. 19,0.
Уч.-изд. л. 16,5. Тираж 300 экз. Заказ 256.

Белорусский государственный университет культуры и искусств.
Минск, ул. Рабкоровская, 17.
Лицензия № 02330/0131818 от 2.06.2006 г.

Напечатано на ризографе
Белорусского государственного университета культуры и искусств.
Минск, ул. Рабкоровская, 17.
Лицензия ЛП № 496 от 25.06.2002 г.