

**М.В. Кожевников, Н.Ю. Корнеева, И.В. Лапчинская**

**ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ  
ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БАКАЛАВРОВ**

**МОНОГРАФИЯ**

**Челябинск,**

**2020**

УДК 378.4

ББК 74.6

А 43

**Кожевников М.В.** Проектные технологии как средство развития творческих способностей бакалавров : монография / М.В.Кожевников, Н.Ю.Корнеева, И.В. Лапчинская. – Челябинск, Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2020. – 127 с.

**ISBN**

В данной монографии рассматриваются новые качества тесной связи «художественного» с «логическим» при работе с информацией различного рода. Здесь надо говорить об «интеллектуальном рисовании» как об умении рассуждать «с карандашом в руке». При этом логической стройностью должна быть пронизана вся ткань художественно-творческого процесса.

В этой связи вполне оправдано говорить о том, что проектная технология станет ведущим средством развития творческих способностей бакалавров.

Материалы опубликованы в авторской редакции.

**Рецензент:**

**Гнатышина Е.А.** доктор педагогических наук, профессор, директора Профессионально-педагогического института ФГБОУ ВО ЮУРГГПУ

**ISBN**

© М.В. Кожевников, 2020

© Н.Ю. Корнеева, 2020

© И.В. Лапчинская, 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение .....</b>	<b>4</b>
<b>Глава 1. Развитие творческих способностей бакалавров как психолого-педагогическая проблема .....</b>	<b>8</b>
<b>Глава 2. Сущность, структура и содержание творческих способностей бакалавров .....</b>	<b>46</b>
<b>Глава 3. Проектная педагогическая технология развития творческих способностей бакалавров .....</b>	<b>99</b>
<b>Заключение .....</b>	<b>116</b>
<b>Библиографический список .....</b>	<b>119</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Многие ученые справедливо утверждают, что проблема художественного творчества является одной из наименее разработанных областей современного научного знания. На данный момент имеются различные исследования лишь наиболее общих закономерностей художественного творчества, либо каких-то его частных аспектов.

В зарубежной психологии анализ художественного творчества был предпринят в работах В. Вундта, Э. Гросса, Т. Липпса, Г.Т. Фехнера, И. Фолькельта и др. Особое внимание они уделяли воздействию искусства на людей, изучению таких его механизмов, как подражание и внушение. Важен и сам факт складывающейся традиции психологического анализа художественного творчества.

В отечественной психологии, в работах Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Я.А. Пономарева, С.Л. Рубинштейна, П.В. Симонова, Б.Н. Теплова, М.Г. Ярошевского и др. было дано широкое понимание природы творческой деятельности, созданы научные основания для понимания такой специфической области, как художественное творчество.

В работах П.М. Ершова, Б.С. Мейлаха, С.Х. Раппопорта, П.В. Симонова, П.М. Якобсона и др. был проведен эстетико-психологический анализ художественного творчества. Следует подчеркнуть, что психологический анализ художественного творчества и, более узко художественного образа, имеет объективные трудности. Они определяются, прежде всего, тем, что такого рода проблема является собственно междисциплинарным исследованием.

Художественный образ обычно определяют как форму или средство отражения действительности в искусстве, особенностью которого является выражение абстрактной идеи в конкретной чувственной форме [86]. Как результат отражения действительности в искусстве, художественный образ

представляет собой продукт мысли художника, однако мысль или идея, заключенные в образе, всегда имеют конкретное чувственное выражение.

Познание и отражение действительности в художественном образе тесно связано с одним из главных его качеств – новизной. Настоящий художественный образ – это всегда нечто новое. Это закон искусства. Новое в искусстве создается на основе большого жизненного и творческого опыта художника в результате активной работы его художественного мышления и творческого воображения, эстетического осмысления материала объективной реальности.

Таким образом, суть художественного творчества заключается в создании новых образов и смыслов.

При обращении к научному анализу творчества художника приходится принимать во внимание известные трудности в истолковании характера протекания психических процессов, с которыми мы встречаемся. Они связаны со специфическими чертами работы художника, которые вызваны ее сложностью и тем, что творческий процесс имеет для художника ярко выраженное личностное значение.

Так, например, речь может идти о том своеобразном состоянии и самочувствии, возникающем нередко у художников, которое они сами называют вдохновением, творческим восторгом, внезапным озарением и т.д.

На самом деле именно сознательные устремления художника к выполнению творческой работы, связанные с глубоким осмыслением своей деятельности в сфере искусства как творческого отражения реальной действительности, и приводят к активизации всех сил воли и ума художника для осуществления творческих актов. И лишь при таком подходе к психологии творчества можно объяснить сложную структуру и многообразие творческих операций, которые выполняет художник при длительной работе над произведением искусства.

В творческой деятельности большого художника так же, как и ученого, совершающего подлинные открытия, проявляются самые высокие возможности человеческой природы.

Принято подчеркивать рационализм науки в противоположность образности и эмоциональности художественного творчества. Эстетически эмоциональное всегда заключено в природе художественного образа. Однако было бы неверным утверждать, что ввиду огромной роли эмоционального начала в художественном творчестве, искусство оперирует одними человеческими чувствами. В природе художественного творчества заключено не только эстетически чувственное, но и рациональное. Причем эмоциональное и рациональное, чувственное и разумное в художественном образе нерасторжимы, мысль выражается через эмоцию, чувство несет мысль.

Необходимость осмысления синтеза бессознательного и сознательного подтверждается психологическими и психофизиологическими особенностями человека. Современные исследования в области психологии и науки о мозге подтверждают свидетельства существования «двух фундаментальных и принципиально различных» стратегий мышления. Эти стратегии обусловлены разными способами, которыми воспринимается и перерабатывается информация в левом и правом полушариях мозга [73]. Различие заключается в организации связи между элементами информации, поступающей в слова или образах, исходя из чего говорят о функциональной межполушарной асимметрии мозга. Способностью к чувственному, творческому, образно-художественному развитию человек обязан возможностям правого полушария. Способностью к рациональному, логическому развитию – возможностям левого. В решение человеком каких-либо задач одинаково включаются логические схемы и образные процессы. В зависимости от конкретного вида деятельности образные процессы могут играть ведущую роль или фиксировать результаты логической обработки информации.

Возникает естественный вопрос: что в этой связи должно превалировать в художественном творчестве – «художественное» (как выражение эмоционального, чувственного, иррационального) или «логическое» (как выражение сознательного, рационального)? Если бы художественный образ можно было полностью перевести на язык логики, наука заменила бы искусство. Если бы он был совершенно непереводим на язык логики, то не существовало бы художественной теории [86].

В данной монографии рассматриваются новые качества тесной связи «художественного» с «логическим» при работе с информацией различного рода. Здесь уместно говорить об «интеллектуальном рисовании» как об умении рассуждать «с карандашом в руке». При этом логической стройностью должна быть пронизана вся ткань художественно-творческого процесса.

В этой связи вполне оправдано говорить о технологии художественного творчества.

Само понятие «технология» не может сегодня трактоваться, как только совокупность знаний о способах и процессах обработки и переработки материалов. Сейчас оно распространяется на все сферы человеческой деятельности (технология банковского дела, технология проектирования и моделирования систем, педагогическая технология и т.д.). Изначальное понимание технологии как отрасли инженерного знания рассматривается в широком аспекте – как любой тип преобразовательной общественно значимой деятельности, направленной на удовлетворение определенных потребностей человека.

С целью получения новых образов и смыслов в художественном творчестве нами предложена технология развития творческих способностей, включающая такую комбинацию эвристических методов, которая могла бы «программировать» появление догадки («озарения»).

## **Глава 1. Развитие творческих способностей бакалавров как психолого-педагогическая проблема**

Общество во все времена было заинтересовано в натурах активных, талантливых, поэтому естественно постоянное стремление понять природу творчества, выявить его закономерности, попытаться создать некую стройную теорию, раскрывающую сложный процесс художественной деятельности человека.

Однако понять сущность творческих способностей без понимания природы творчества, разумеется, невозможно, хотя именно по этому вопросу существует множество разноречивых суждений, мнений, теорий и т.д.

Все возрастающий интерес к этой проблематике объясняется глубокими объективными факторами современности. Один из них связан с характерным для нашего времени пристальным вниманием к проблемам личности. Глубинные закономерности жизнедеятельности человека, сущность и смысл жизни, природа взаимоотношений людей друг с другом и обществом, роль личности в историческом процессе, развитии культуры – уяснение сути этих понятий оказывается неполным, ограниченным вне понимания сущности творчества.

Другим фактором, диктующим необходимость изучения творческого процесса, являются потребности современной науки, техники, искусства и культуры. Объективный анализ творчества важен ученым, занимающимся подсознательной синтетической деятельностью человека, механизмами формирования образов.

Немаловажный фактор заложен в самой природе творчества и практике восприятия его результатов. Давно уже замечено, что знание субъективных источников творчества облегчает и углубляет его понимание.



Проблема познания сути творчества сложна и многогранна. Мы выделим основные аспекты теоретического анализа творческого процесса: философский, психологический, педагогический, которые показывают его роль в процессе становления человеческой личности.

С точки зрения философии природу творчества рассматривали Аристотель, Е.С. Громов, А.Ф. Лосев, А.Г. Скрипкин, П.А. Флоренский и мн. др. Философское исследование творчества показывает его место и роль в развитии человеческой культуры, в процессе становления человеческой личности.

В области психологии проблеме творчества посвящены исследования целого ряда авторов.

З.Фрейд считал творческую активность результатом сублимации (смещения) полового влечения на другую сферу деятельности: в творческом продукте опредмечивается в социально приемлемой форме сексуальная фантазия.

А. Адлер считал творчество способом компенсации комплекса недостаточности (неполноценности). Наибольшее внимание феномену творчества уделил К. Юнг, видевший в нем проявление архетипов коллективного бессознательного.

Р. Ассаджиоли (отчасти вслед за А.Адлером) считал творчество процессом восхождения личности к «идеальному Я», способом ее самораскрытия.

Психологи гуманистического направления (Г. Олпорт и А. Маслоу) считали, что первоначальный источник творчества – мотивация личностного роста, не подчиняющаяся гомеостатическому принципу удовольствия; по Маслоу – это потребность в самоактуализации, полной и свободной реализации своих способностей и жизненных возможностей.

В отечественной психологии проблемой творчества занимались Б.Г. Ананьев, В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, Е.И. Игнатъев,

В.И. Кириенко, И.Я. Каплунович, В.С. Кузин, Б.Ф. Ломов, Я.А. Пономарев, Б.М. Теплов, П.М. Якобсон.

Социальный, нравственный, эстетический и искусствоведческий аспекты творчества рассматривали Л.М. Баткин, Г.К. Вагнер, В.В. Ванслов, Д.С. Лихачев, С.Г. Петрова и др.

Эта проблема привлекает и ученых-педагогов. В последнее время значительно активизировалось изучение вопросов взаимодействия учебного и творческих процессов. Изучаются закономерности развития творчества, рассматриваются методы и формы построения учебного процесса, выявляются механизмы раскрытия изначально заложенных возможностей. Многие педагогические исследования направлены на совершенствование процесса образования, в частности, на раскрытие творческого потенциала личности.

Различным сторонам творческого развития будущих художников-педагогов посвящены исследования А.Д. Алехина, Н.С. Боголюбова, С.Е. Игнатьева, В.С. Кузина, В.В. Корешкова, В.К. Лебедко, Е.Ф. Кузнецова, Н.Н. Ростовцева, Е.В. Шорохова, Т.Я. Шпикаловой и др.[24, 35].

В философском словаре творчество объясняется как «возникшая в труде способность человека из доставленного действительностью материала созидать (на основе познания закономерностей объективного мира) новую реальность, удовлетворяющую многообразным общественным потребностям. Виды творчества определяются характером созидательной деятельности (творчество изобретателя, организатора, научное и художественное творчество и т.д.). В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова «творчество – созидание новых по замыслу культурных и материальных ценностей».

Проблема определения категории «творчество» довольно подробно проанализирована в ряде работ (Я.А. Пономарев, А.Т. Шумилин, Г.В. Никитина, В.И. Андреев и др.). Одни авторы (Я.А. Пономарев), считают, что целесообразно исходить из широкого определения категории:

«Творчество в широком смысле рассматривается здесь как механизм развития, как взаимодействие, ведущее к развитию; творчество человека как одна из конкретных форм проявления этого механизма» [62].

Некоторые авторы научных исследований (Г.В. Никитина, В.Н. Романенко [69]), считают нецелесообразным строить всеохватывающее строгое определение. Более удобно в целях их конкретного исследования выделять компоненты творчества, характеристики творческой личности, процесса творчества, соответствующие объекту творчества. К этой позиции примыкает А.Т. Шумилин, который выделяет ряд существенных признаков и соответствующих определений. По мнению А.Т. Шумилина, признаки творчества позволяют сформулировать определение творчества следующим образом: «Творчество есть процесс постановки и решения проблем, нестандартных задач, или процесс разрешения лежащих в основе развития общества противоречий между потребностью человека (общества) и средствами их разрешения» [84].

Точки зрения различных авторов на признаки творчества приведены в табл.1.

*Таблица 1*

**Признаки творчества**

Автор	Признаки творчества
А.Т. Шумилин	Производство существенно нового; как процесс всегда оригинально; в генетическом плане представляет собой создание новых полезных комбинаций из элементов различных систем (комбинирование); органически связано с познанием, отражением действительности
Л.В. Яценко	Установка на преобразование действительности; сознательное целеполагание; саморазвитие человека и созидание искусственной среды через опредмечивание и распредемечивание сущностных сил человека, вплоть до логических инструментов, математического аппарата, методических правил; использование орудий посредников; свобода выбора, сочетающаяся с управлением извне и самоуправлением

В.И. Андреев	1.Наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи. 2.Социальная и личная значимость и прогрессивность, т.е. она вносит вклад в развитие общества и личности. 3. Наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок условий для творчества. 4.Наличие субъективных (личностных качеств - знаний, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества. 5.Новизна и оригинальность процесса или результата
--------------	--

Прежде всего, заметим, что в большинстве определений творчества, независимо от того, носят они обобщенный (например, Я.А. Пономарев рассматривает творчество как взаимодействие, ведущее к развитию) или частный характер, отчетливо проявляется ориентация на процессуальную или продуктивную сторону творчества.

Так, С.Л. Рубинштейн определяет творчество как деятельность, созидающую «... нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но и в историю развития науки, искусства и т.д.» [73].

Подобную точку зрения формулируют А.М. Матюшкин и К.К. Урбан, определяющие творчество как выход за пределы уже имеющихся знаний, преодоление, опрокидывание границ («boundarybreaking») [54]. По мнению М.Г. Ярошевского, «творчество означает созидание нового, под которым могут подразумеваться как преобразования в сознании и поведении субъекта, так и порождаемые им, но и отчуждаемые от него продукты» [88].

В отношении новизны мы разделяем позицию С.А. Новоселова, который рассматривает два понятия «объективное творчество» и «субъективное творчество» [56].

Объективное творчество – деятельность человека (в основе ее мыслительный компонент), включающая сознательную и бессознательную составляющие, целью которой является создание в соответствии с

потребностями человека и человечества материальных и духовных ценностей, обладающих объективной новизной и общественной значимостью.

Субъективное творчество – деятельность человека (в основе ее мыслительный компонент), включающая сознательную и бессознательную составляющие, целью которой является создание в соответствии с потребностями субъекта деятельности материальных и идеальных духовных объектов, обладающих новизной для субъекта деятельности и значимых, полезных для него.

Художественное творчество – это создание и исполнение художественных произведений в многообразных формах профессионального и самодеятельного искусства на основе законов художественно-образного отражения действительности [20].

Главную ценность художественного произведения составляет художественный образ. Художественный образ обычно определяют как форму или средство отражения действительности в искусстве, особенностью которого является выражение абстрактной идеи в конкретной чувственной форме. Как результат отражения действительности в искусстве, художественный образ представляет собой продукт мысли художника, однако, мысль или идея, заключенные в образе, всегда имеют конкретно-чувственное выражение.

Образами называют как отдельные выразительные приемы, метафоры, сравнения, так и целостные структуры (персонажи, характеры, произведение в целом и т.п.). Сверх этого существует и образный строй направлений, стилей, манер и т.д. (образы средневекового искусства, Возрождения, барокко). Художественный образ может быть частью произведения искусства, но может быть и равным ему и даже его превосходить [21].

Особенно важно установить взаимосвязь между художественным образом и художественным произведением. Иногда они рассматриваются в

аспекте причинно-следственных связей. В этом случае художественный образ выступает как нечто производное от художественного произведения. Если произведение искусства – это единство материала, формы, содержания, т.е. всего того, с чем работает художник для достижения художественного эффекта, то художественный образ понимается лишь как пассивный результат, фиксированный итог творческой деятельности. Между тем деятельностный аспект в равной мере присущ как художественному произведению, так и художественному образу. Работая над художественным образом, художник часто преодолевает ограниченность первоначального замысла и, порой, материала, т.е. практика творческого процесса вносит свои поправки в самую сердцевину художественного образа. Искусство мастера здесь органически слито с мировоззрением, эстетическим идеалом, которые выступают основой художественного образа.

В эстетическом словаре художественное творчество называется особым видом эстетической деятельности. Оно служит созданию произведений искусства, в которых эстетические свойства играют определяющую, доминирующую роль.

Соотношение эстетической и художественной деятельности – один из сложных вопросов, на который ученые не дают пока однозначного ответа. По этому вопросу существуют разные точки зрения.

Некоторые теоретики полагают, что эстетическое тождественно художественному, что эти термины – синонимы.

Другие теоретики (например, немецкий философ и психолог М. Дессуар) рассматривают эстетическое и художественное как совершенно не сопрягающиеся друг с другом, а существующие параллельно, понятия.

Существует точка зрения, утверждающая, что эстетическая деятельность шире художественной и исторически предваряет художественную, последняя формируется из первой. В художественной деятельности эстетическая достигает своего высшего, идеального

выражения, в первой закрепляются лучшие достижения и тенденции последней.

Н.И. Шевченко предлагает свой взгляд на соотношение эстетического и художественного. Эстетическая деятельность, с одной стороны, шире художественной (поскольку является частным случаем первой), с другой стороны, художественная деятельность шире эстетической, последняя выступает как частное проявление, как одна из сторон первой, ибо художественное творчество выходит далеко за пределы творчества только по законам красоты [81].

Изучение художественного творчества опирается на давнюю традицию. Психологические исследования в области художественного творчества – не новое направление. Тем не менее, целый ряд современных ученых справедливо утверждают, что проблема художественного творчества является одной из наименее разработанных областей современного научного знания. На данный момент имеются различные исследования лишь наиболее общих закономерностей художественного творчества, либо каких-то его частных аспектов.

В зарубежной психологии анализ художественного творчества был предпринят в работах Л. Уорда, Г. Тарда, Р. Мюллера-Фрейнфельса, особенно – В. Вундта, Т. Липпса, И. Фолькельта, Э. Гросса, Г.Т. Фехнера. Особое внимание здесь уделялось воздействию искусства на людей, изучению таких его механизмов, как подражание и внушение. Важен был и сам факт складывающейся традиции психологического анализа художественного творчества.

В отечественной литературе следует отметить классические труды И.П. Павлова и его школы, в которых раскрываются некоторые психофизиологические механизмы художественного творчества, труды Л.С. Выготского, среди которых – его известная «Психология искусства», разработки С.М. Эйзенштейна, посвященные вопросам психологии художественного творчества, и К.С. Станиславского, посвященные

проблемам актерского и режиссерского искусства как «практической психологии» [14].

Исследования проблематики художественного творчества осуществлялись в различных аспектах. Психологические исследования общего характера представлены в работах известных отечественных ученых (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, М.Г. Ярошевский, Б.Ф. Ломов), в которых имеет место как прямое обращение к данным искусства, так и более широкое распространение природы творческой деятельности, при этом создаются научные основы понимания такой ее специфической области, как творчество художественное.

Имеется значительное количество исследований в области социальной психологии искусства (В.Е. Семенов, Н.А. Хренов, И.А. Джидарьян, Л.В. Петров и др.). Для социальной психологии искусства произведения искусства важны не только как коллекция «художественных моделей», но и как источник познания самого художника в качестве члена общества и различных социальных групп в ту или иную эпоху, а также как некие художественные сообщения, в которых присутствует образ адресата (реципиента).

Такой подход имеет свои методологические корни, прежде всего, в трудах Л.С. Выготского. Так Л.С. Выготский в своем фундаментальном труде «Психология искусства» подчеркивает необходимость анализа культурных ценностей как детерминант индивидуального сознания. Чтобы научно объяснить смысл и эффект художественного творения следует перейти от психологии индивидуальной к социальной, от субъективной к объективной.

Имеется также целый ряд работ, посвященных более общим вопросам творческой деятельности (Я.А. Пономарев), проблемам научного творчества (Б.М. Кедров), инженерной психологии (Б.Ф. Ломов).

И, наконец, анализ эстетико-психологический художественного творчества проведен Б.С. Мейлахом, С.Х. Раппопортом, П.М. Ершовым,



П.В. Симоновым и др. [37]. Особо следует отметить труды Б.С. Мейлаха по комплексному изучению художественного творчества [47].

В работе «Художественная культура и художественное воспитание» Л.Н. Коган пишет, что художественная деятельность всегда связана с искусством, с потреблением произведений искусства и художественным творчеством, при этом создание эстетической ценности выступает как главная цель деятельности [30].

Можно выделить, по крайней мере, четыре основных аспекта теоретического анализа феномена художественного творчества: философский, психологический, эстетический и педагогический [26].

Философское исследование художественного творчества осуществляется, прежде всего, философией культуры, которая рассматривает творчество в целом (научное, художественное, техническое) и показывает его место и роль в развитии человеческой культуры.

С помощью психологии художественного творчества познаются закономерности творческой деятельности. Однако для их познания необходима эстетическая теория творчества, которая концентрирует свое внимание на целостном и синтетическом анализе художественного творчества, на выявлении его общих и типических закономерностей, стремясь раскрыть пути к более глубокому изучению искусства.

Педагогические исследования направлены на изучение целеполагания процесса и его результатов в виде индивидуального развития и воспитания личности учащихся как результат включения художественного творчества в учебно-воспитательный процесс.

Таким образом, бесспорно и очевидно, что сущность творчества вообще и художественного в частности, проявляет себя в творческих продуктах: идеях, поведении, материальных объектах. В то же время описание результатов творчества, продвигая нас к познанию его сущности, не дают полного представления об этом феномене.

С нашей точки зрения, продуктивны определения творчества, акцентирующие внимание на его процессуальном аспекте. Отдавая отчет в субъективности производимого нами выбора, отметим, что наиболее глубокое определение творчества принадлежит В.М. Бехтереву. В книге «Общие основы рефлексологии человека» он определяет творчество как созидание чего-либо нового в ситуации, когда проблема-раздражитель вызывает образование доминанты, вокруг которой концентрируется необходимый для решения запас прошлого опыта.

К. Роджерс пишет: «Я понимаю под творческим процессом создание с помощью действия нового продукта, вырастающего, с одной стороны, из уникальности индивида, а с другой – обусловленного материалом, событиями, людьми и обстоятельствами жизни» [70].

Выделяются две группы подходов к определению сущности творчества: подходы, ориентированные на поиск источников, и подходы, ориентированные на процесс (табл. 2).

Творческий процесс характеризуется рядом внешних, внутренних, объективных и субъективных особенностей. К ним помимо новизны и общественной значимости результата деятельности относится различный характер мыслительной деятельности в различных фазах творческого процесса.

*Таблица 2*

**Подходы к определению сущности творчества**

Автор	Сущность подхода
<b>Подходы, ориентированные на поиск источников</b>	
Психоаналитический подход	Творчество является результатом внутриличностных конфликтов. Творческий процесс по сути своей – экстернализация продуктов воображения посредством взаимодействия примитивных и более зрелых типов мышления
Гуманистическая психология	Творчество возникает, когда отсутствуют внутриличностные конфликты. Творческий процесс является реализацией естественного творческого потенциала в случае

	устранения внутренних барьеров и внешних препятствий
Психометрический подход	Природный творческий потенциал индивида определен генетически и может быть измерен стандартными тестами. Творческий процесс представляет собой взаимодействие двух противоположных типов мышления: дивергентного и конвергентного
<b>Подходы, ориентированные на процесс</b>	
Позиция ассоцианистов	Творчество человека есть результат его способности находить отдаленные ассоциации в процессе поиска решения проблемы
Гештальт-психология	Творческое мышление – это не логические, пошаговые действия и не разрозненные ассоциации, а более определенное реструктурирование целостной ситуации

Существуют две противоположные точки зрения на механизмы этого процесса (табл. 3).

Мы разделяем ту точку зрения, согласно которой бессознательное и сознательное, интуитивное и рассудочное в процессе творчества дополняют друг друга, что «догадка», «озарение» возникают в экспериментальных условиях при соответствующей организации процесса.

*Таблица 3*

### **Механизмы творческого процесса**

Авторы	Сущность подхода
В.Н. Крутецкий, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин и др.	Ведущее значение придается логическому механизму творческого процесса, его логическому генезису. Интуиция – как аналитико-синтетическая деятельность, протекающая на бессознательном уровне. «многие случаи внезапного и неожиданного на первый взгляд озарения, догадки (инсайта) объясняются тенденцией мыслить свернутыми структурами, наличием максимально свернутых ассоциаций. Если рассуждение развернуто, то легко проследить пути перехода от одной мысли к другой – понятно и видно в силу каких последовательных ходов мысль пришла к правильному решению. Когда

	же рассуждение свернуто, «выключена» вся цепь промежуточных звеньев рассуждения, то зачастую эти пути проследить трудно, и, кажется, будто переход от одной мысли к другой ничем логическим не мотивирован, не обусловлен, произошел неожиданно и необъяснимо».
А. Ньюэлл, Д. Шоу, Г. Саймон, Я.А. Пономарев и др.	Противопоставление интуиции дискурсивному познанию. «Интуиция – внезапное озарение истины без необходимых с точки зрения формальной логики промежуточных умозаключений».

Психологически научное творчество имеет два существенных признака: одним из них является интуитивный момент, другим – формализация интуитивно полученного эффекта. А.М.Матюшкин и М.Г. Ярошевский считают творчество сложным сплавом осознанного и неосознанного, строгого расчета и интуитивных прозрений. Исследователи указывают на то, что продукт творческой деятельности и процессы его породившие, должны исследоваться в их внутренней взаимосвязи и разделяются только в абстракции [45].

Применительно к художественному творчеству, в научной литературе обозначились две тенденции в исследованиях по вопросу о соотношении между интуицией и интеллектом в художественном творчестве, как эмоциональной и интеллектуальной стихиями.

Первая тенденция нашла свое выражение в интеллектуалистической или рационалистической концепции творчества. Выдвигая приоритет интеллекта или рассудочной стихии творческого духа, концепция признает первенство рассудка и опыта перед чувством и рассматривает процесс художественного творчества как чисто рассудочное построение.

Вторая концепция нашла выражение в мистической концепции творчества. Выдвигая приоритет интуиции или алогической стихии творческой психики, концепция признает первенство чувствующей сферы душевного мира перед рассудком и опытом и рассматривает творчество как произвольную бессознательную деятельность духа.

Однако рассудочный и интуитивный факторы творчества – не две исключают друг друга стихии творчества, а два органически спаянных и сопутствующих друг другу составных элемента творческого процесса [27].

Попытки разделить рассудочную и интуитивную стихии творчества грешат существенным пороком – тенденцией разделения органически неразрывного процесса творчества [8].

Если творчество понимается как процесс, имеющий определенную специфику и приводящий к созданию нового, то креативность рассматривается как потенциал, внутренний ресурс человека. Под креативностью понимают способность человека отказаться от стереотипных способов мышления или способность обнаруживать новые способы решения проблем или новые способы выражения. Смит и Карлссон рассматривают креативность с психоаналитической точки зрения, определяя ее как способность принимать материал из подсознания в сознание [88].

В подходах зарубежных ученых Д. Аустина, Ф. Бэрона, Р. Кратчфилда, Дж.П. Гилфорда, Э. Торранса и др. определение содержания понятия «креативность» приближается к содержанию понятия «творчество». Так, креативностью называется «процесс переплавки в мышлении элементов знаний и опыта из различных областей в новые идеи» [89].

Учитывая то, что носителем творчества является человек, а креативность – его неотъемлемым атрибутом, мы определяем креативность как способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также осознанию и развитию своего опыта.

Большая роль творческого процесса признается всеми мыслителями, вне зависимости от их социальной и мировоззренческой ориентации. На эту проблему существуют разные точки зрения ученых философов.

Ведущей тенденцией идеалистической философии является тенденция рассматривания творчества как исключительного достояния «избранных», духовной элиты, а народные массы играли и играют роль ее объекта, пассивной, инерционной силы. Мы не разделяем такую точку зрения, ведь сущностью любого человека, его важнейшим атрибутивным свойством является предметная деятельность, суть которой – творчество, то есть активное преобразование человеком окружающей среды и создания нового. Таким образом, в любом человеке заложена способность творить.

Благоприятными возможностями для проявления творческой природы человека и его развития обладает художественное творчество. Его можно рассматривать как движущий фактор развития личностных качеств. В специальной литературе отмечается, что в процессе художественного творчества успешно развиваются наблюдательность, образный и эмоциональный потенциал, точность мышления, конкретность воображения, способность к синтезу, а также совершенствуются познавательные процессы – память, представление, наблюдение.

В нашем исследовании мы акцентируем внимание на развитии творческих способностей.

Прежде всего нам необходимо дать трактовку самого понятия «развитие». Понятие «развитие» в процессе деятельности является одним из важнейших понятий в нашем исследовании. Л.С.Выготский сформулировал один из концептуальных принципов современного обучения: «Обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой» [14].

Педагогика широко использует межнаучное понятие «развитие», под которым понимается «процесс качественного изменения человека как социального существа под воздействием различных факторов.

«Развитие – это своеобразное количественное «приращивание» того или иного качества на всем пространстве жизнедеятельности. Развивает в педагогическом взаимодействии только то, что согласуется с этими

закономерностями, помогая в развитии изначально находившихся в человеке задатков каких-либо свойств. В связи с этим М.С.Каган пишет: «Нельзя развивать то, чего нет пока внутри, в структуре, но иногда можно сформировать, т.е. принести нечто желаемое извне. В идеале это путь к духовности в любой ее мировоззренческой трактовке, поскольку это всегда движение вперед, к полноте осуществления замыслов путем постоянного выхода за свои актуальные пределы» [30].

В нашем исследовании термин «развитие» часто соседствует с термином «формирование». Проблема соотношения связи данных понятий широко представлена в научной литературе. Развитие относится обычно к таким системам, которые имеют высокую степень самостоятельности и автономные внутренние источники своих качественных изменений. Формирование же, как правило, относится к объектам, качественные изменения которых происходят под влиянием каких-либо внешних управленческих действий. Но мы придерживаемся точки зрения В.В.Давыдова, который считает, что между данными понятиями нет непроходимой границы. «В процессах развития автономных и суверенных систем присутствуют моменты формирования некоторых их составляющих, а в процессах формирования наблюдаются моменты развития отдельных его компонентов». Это взаимодействие развития и формирования, по нашему мнению, хорошо представлено и у В.Я.Ляудис, которая по этому поводу пишет следующее: «...формирование деятельности – это прежде всего процесс формирования субъекта этой деятельности. Этот процесс, неизбежно вовлекающий личность, связанный с ее развитием» [44].

Значительное влияние, направленное на обеспечение условий, способствующих развитию способностей, оказал подход к творчеству, разрабатываемый в рамках гуманистической психологии К.Роджерсом и его сотрудниками. К.Роджерс полагал, что творческое развитие нельзя формировать, а надо создавать условия для выявления внутренних

возможностей. При этом к таким внутренним возможностям К.Роджерс относит открытость опыту, внутреннюю оценку собственного творчества. По его мнению, необходимо создавать условия; к ним он относит обеспечение психологической безопасности (уважение к личности, отсутствие негативных внешних оценок, перевод на самостоятельную оценку продукта деятельности и др.).

К.Роджерс утверждает, что развитие способностей однозначно связано с процессом самореализации личности. Мы используем основные положения данного подхода в организации процесса развития творческих способностей студентов.

Программа развития творческих способностей, разрабатываемая Е.Торренсом[88], основана на соображении о том, что мышление необходимо освободить от внешне навязанных ограничений, рамок, стандартов, в пределах которых мыслит человек. Эти положения получили дальнейшую разработку в трудах Дж. Гартсона. Согласно его программе, для развития личности необходимо развивать творческое воображение. По мнению Дж.Гартсона, основными задачами по развитию воображения являются задания литературного плана, которые составляются на стыке искусства, науки и социальных исследований. Другая группа программ зарубежных исследований, направленных на развитие творческих способностей, рассматривает их в контексте художественного и эстетического воспитания. Представителями данного направления являются Р.Хесс, Д.Крофт, Г.Смит и А.Карслон. Они выделяют ряд условий, способствующих развитию художественно-творческих способностей:

- *физические* – наличие материалов для творчества и возможность в любой момент работать с ними;
- *психологические* – создание внутренней безопасности и поощрение творческих проявлений;



- *интеллектуальные* – развитие умений решать творческие задачи, развитие интуиции как сплава знаний, эмоций, ценностных суждений.

Одним из современных направлений поиска путей решения проблемы развития творческих способностей личности являются исследования, связанные с интуитивным процессом. Одним из представителей данного направления является Л.Шваб. Основные принципы его программы основаны на коррекции собственных соматических состояний и развитии творческого потенциала с помощью особых приемов: развития воображения, дыхательных упражнений, пластических движений и т.д. Ряд исследований посвящен проблеме создания творческого климата в вузах, а также создания «обогащенной» среды, позволяющих раскрыть творческие способности студентов[29].

Наиболее успешно развитие способностей человека происходит во время выполнения им специально организованной деятельности под непосредственным руководством педагога, то есть в процессе обучения. Таким образом, развитие способностей является не только психологической, но и педагогической проблемой. Изучение проблемы соотношения обучения и развития нашло отражение во многих работах дидактов, а также ученых, занимавшихся вопросами педагогической психологии (Л.А.Венгера, Л.С.Выготского, В.В.Давыдова, Л.В.Занкова, В.И.Загвязинского, Г.Д.Кирилловой, С.Л.Рубинштейна, Л.Б.Эльконина и др.). Эти вопросы интересовали также исследователей, разрабатывавших теорию проблемного обучения (И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов). Этой проблеме посвящены и многие исследования в области педагогики и психологии искусства (Л.С.Выготский, В.П.Зинченко, Л.А.Ивахнова, Г.В.Лабунская, Б.М.Неменский, А.А.Мелик-Пашаев, Н.Н.Ростовцев, Н.П.Сакулина, А.Е.Терентьев, Т.Я.Шпикалова, В.С.Щербаков, Б.П.Юсов и др.)

Термин «развивающее обучение» вошел в теорию педагогики благодаря исследованиям Л.С.Выготского, который выявил два уровня

развития человека: 1) уровень актуального, завершившегося развития и 2) «зона ближайшего развития», которая свидетельствует о процессах, находящихся в стадии созревания. По теории ученого, обучение будет развивающим,двигающим вперед развитие лишь в том случае, если учебный материал, его содержание и методы будут ориентированы не только на достигнутый, но и на перспективный, находящийся в зоне ближайшего развития, уровень подготовленности учащихся. Как показало исследование, успешность развития творческих способностей студента во многом определяется умением педагога организовать его учебную деятельность с опорой на уже сформированные знания, умения, навыки, способности. Только в этом случае активизируется целый ряд психических функций, находящихся в стадии созревания, и происходит развитие творческих способностей студента. Причем, как пишет Б.М.Неменский: «...языково-образные задачи, совершая свои циклы восхождения, должны не просто усложняться, но и идти на несколько шагов впереди сегодняшних возможностей студента. Это одно из важнейших таинств профессионального общения, способное держать студента в творческом напряжении» [54].

Сторонники теории развивающего обучения проводят мысль о том, что процесс овладения знаниями, умениями, способами умственной и практической деятельности должен служить лишь средством развития личности, а организация учебной деятельности выступает способом целенаправленного развития способностей учащихся. Из этого следует, что для полноценного функционирования процесса обучения должна быть найдена такая система дидактических средств, которая обеспечивает развитие творческих способностей студента в результате активного овладения профессионально-художественными знаниями, умениями, навыками, необходимыми для успешной творческой деятельности [32].

Следовательно, основное внимание необходимо сосредоточить на поиске форм и методов обучения, требующих активной работы мышления

студента. Конечно, любая творческая деятельность студентов создает основу для совершенствования их способностей. Однако без соответствующей организации и руководства этот процесс протекает стихийно. Организатором учебной деятельности студентов выступает преподаватель. Он занимается планированием, отбором и компоновкой содержания учебного материала (теории и практических заданий); постановкой учебных целей и задач; передачей новой учебной информации; организацией, диагностикой и корректировкой учебной деятельности студентов; продумыванием системы методических приемов, активизирующих процесс овладения новыми способами творческой деятельности; оценкой хода и результатов процесса обучения. Теоретическое обоснование этих вопросов с целью выявления наиболее эффективных условий и методов обучения, содействующих интенсивному развитию способностей студентов на учебных занятиях описано в нашем диссертационном исследовании.

Развитие творческих способностей личности учащегося неразрывно связано с организацией и целенаправленным педагогическим руководством и художественным творчеством студента, которое рассматривается в качестве наиболее эффективного средства развития таких качеств, как творческое мышление, пространственное воображение и представление, умение применять полученные знания в конкретной нестандартной проблемной ситуации и др.

Это объясняется тем, что характер деятельности накладывает свой отпечаток на восприятие человека, придавая ему особую направленность. Так, специфическое творческое восприятие определяет и своеобразный способ отношения человека к предметам, необходимым для данной деятельности.

Поскольку развитие творческих способностей зависит от ведущей деятельности, требующей умственной активности, а «мыслительный процесс берет свое начало в проблемной ситуации», исследование

дидактических аспектов проблемы необходимо строить, опираясь на основные положения теории программированного обучения (В.П.Беспалько, Л.В.Беспалько, Н.Ф.Талызина и др.) и проблемный метод обучения (Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер, М.И.Матюшкин, Л.В.Путляева, И.С.Якиманская и др.)[87].

Современная дидактика в основном ориентируется на организацию учебного процесса, соблюдая принцип проблемности обучения. Данный метод обучения предполагает такую организацию учебного процесса, при котором «знания в значительной своей части не передаются учащимся в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации». Наличие проблемной ситуации и решение учебной проблемы в процессе активной поисковой деятельности выступают в качестве основного условия развития мышления учащегося. Творческая поисковая деятельность студента может быть направлена на решение организационно-структурной, стилистической, эмоционально-содержательной, технической или любой другой практической учебной проблемы. В результате выполнения студентами проблемных заданий у них развиваются наблюдательность, внимание, зрительная память, творческое воображение, формируются навыки умственных операций и действий, способность к открытию новых способов организации изображения путем мысленного перекомбинирования зрительных образов и другие качества [33].

Важное требование современной педагогики - интенсификация процесса образования. Интенсификация подразумевает перевод от продолжительного репродуктивно-информационного обучения к обучению, которое позволит развить у будущего специалиста познавательные, творческие и профессиональные способности за возможно более короткое время. Это возможно при использовании активных методов и наличии заранее заданных целей обучения. Ученые, разработавшие теорию программированного обучения, опираясь на

имеющиеся исследования психологов и педагогов (Л.С.Выготского, Е.Н.Кабановой-Меллер, К.К.Платонова, Д.И.Богоявленского, Н.А.Менчинской, П.Я.Гальперина, Ж.Пиаже, Бернлайна, Г.Бейтсона, В.Оконь, Штайнбуха, Шоа и др.), которые в различное время занимались изучением проблемы уровней человеческой деятельности на основе обучения, обосновали существование иерархической лестницы уровней возможной деятельности по решению тех или иных дидактических задач, по которой учащиеся продвигаются в процессе изучения той или иной учебной дисциплины.

В.П.Беспалько вычленяет четыре качественных уровня усвоения учебной информации: рецептивный, репродуктивный, продуктивный и продуктивно-творческий [7], отображающих развитие опыта студента в конкретном предмете, а также развитие его способностей в процессе обучения.

1. *Рецептивный уровень* характеризуется деятельностью по распознаванию объекта изучения среди других, его идентификации или классификации.

2. Для *репродуктивного уровня* характерно прямое воспроизведение информации об объекте изучения или деятельности.

3. *Продуктивный уровень* предполагает наличие достаточного запаса знаний, умений, навыков для осуществления преобразовательных действий с объектами с целью получения новых результатов.

4. На *продуктивно-творческом уровне* деятельность совершается путем поиска, синтеза и самостоятельной выработки программы действий.

Таким образом, при рассмотренном нами подходе к процессу обучения развитие обучаемых понимается как результат их включения во все усложняющуюся учебную деятельность с ориентацией на потенциальные возможности студента. Эффективность освоения обучающимися учебного материала, а также развитие их способностей зависит от организации поэтапного продвижения в процессе обучения по

уровням усвоения (от исходного к конечному). Исходя из того, что всякий урок представляет собой целостную систему содержательной, методической и организационной сторон, педагог имеет возможность программировать учебную деятельность студента, определяя ее характер, объем, степень самостоятельности, количество и качество решаемых задач, направленных на развитие способностей студентов, путем четкого планирования содержания учебных заданий и методической организации учебного процесса.

Развитие творческих способностей, исходя из анализа литературы, возможно различными специальными средствами, в том числе и с помощью известных методов решения изобретательских задач [39].

За последние десятилетия отечественными и зарубежными учеными разработано более 20 методов поиска творческих решений (мозговой штурм, синектика, ассоциативные методы, метод фокальных объектов и мн. др.) (табл. 4).

*Таблица 4*

Эвристические средства активизации умственной работы (оптимальный набор эвристик)

Ви д	№ п / п	Наименование метода, модели и их сущность	Приемы и их содержание	Использовани е в педагогическо й практике
Деятельность по систематизации поиска	1	Модель случайного поиска основана на использовании известных знаний, алгоритмических предписаний, «слепой» перебор которых приводит к результату поиска	Последовательное продвижение к цели через пробы и ошибки, путем перебора вариантов с исключением непригодных и заимствованием нужных и полезных. Постановка вспомогательных вопросов, ответы на которые приводят к ответу на исходный вопрос	При решении простых задач, при систематизации информации в проблемной области. Деление понятий по какому-либо основанию

2	<p>Метод контрольных вопросов: в ходе ответов на вопросы человек рассматривает подсказываемые им решения или новое направление поиска, специально подобранные вопросы способствуют извлечению скрытых у человека знаний</p>	<p>Подсказки уменьшают случайность поиска, приводят его в систему, получают вероятность получения положительных результатов, стимулируют поисковый процесс. Наводящие вопросы активизируют память на воспроизведение ранее изученной информации</p>	<p>Эвристические игры (организационно-деятельностные, состязательные, генерирование идей...). Профилактика и контроль качества усвоения основ наук в форме диалога, устного опроса...</p>
3	<p>Метод морфологического анализа: выявление и исследование новых закономерностей строения (морфологии) объекта, получение неожиданных сочетаний путем комбинации разных сочетаний</p>	<p>Рассмотрение разнообразных вариантов путем выбора альтернатив, комбинирование помогает выйти за пределы известного информационного поля, в новые зоны и отыскать оригинальные решения, получить множество сочетаний характеристик, расширить область поиска решений</p>	<p>Формирование продуктивного мышления, разработка методики дифференцированного и интегрированного обучения</p>

В ид	№ п / п	Наименование метода, модели и их сущность	Приемы и их содержание	Использов ание в педагогиче ской практике
<b>Ассоциативная деятельность</b>	1	Метод ассоциаций: установление разнообразных связей между любыми предметами, запоминание их и применение в неожиданных сочетаниях в отношении к объектам решаемой проблемы	Использование аналогий, т.е. перенос отношений и свойств из одной системы в другую, иногда в совершенно неожиданную. Использование инверсии (перестановки), чтобы вред обратить в пользу, отрицательные качества сделать положительными. Эти приемы приводят к неожиданным находкам, новым способам действий, к невообразимым решениям	Решение нестандартных и оригинальных задач, постановка и проведение эксперимента
	2 А	Конференция идей, мозговой штурм, мозговая атака возбуждают и активизируют умственную работу, осуществляют взаимную связь мышления группы людей	а) Преодоление психической инерции – это своеобразное снятие тормоза, мешающего творчески мыслить с использованием смекалки и сообразительности, выработка собственного стиля мышления	Проведение научно-педагогических исследований, разработка методик проблемных
	2 В	Метод синектического штурма (совместной деятельности) направляет спонтанную работу мозга на продуктивную деятельность	б) Эмпатия – вживание в образ, помещение самого себя на место исследуемого объекта; вжившийся в образ человек яснее отвечает на вопросы, возникающие у него самого или которые ему ставятся	занятий, формирование творческого мышления



	2 С	Моноконференция – сознательное обсуждение исследуемой проблемы с самим собой	в) Фантастический прием позволяет не учитывать реальных ограничений и видеть исследуемое таким, каким бы вы хотели. г) Импровизация приводит к неожиданной точке зрения на решаемую проблему	
	2 D	Метод латерализации (думание не о предмете, а около или вбок) -- разделение функций левого (логического) и правого (творческого) полушария мозга (16, С. 160)	Используются вышеперечисленные приемы, которые эффективны для продуцирования идей, для исследования проблемы, реальность которой уже доказана, для обнаружения нового угла зрения на проблему и для получения результатов	

В и д	№ п/п	Наименование метода, модели и их сущность	Приемы и их содержание	Использование в педагогическо й практи ке
<b>Комбинированная деятельность</b>	1А	Моделирование творческой ситуации используется для интенсификации процесса познания, когда логическое мышление не всегда может привести к преодолению противоречий, возникающих в ходе добывания знаний	Интуиция сопровождается догадками и озарениями и приближает нахождение решения возникших проблем	Выработка эвристических стратегий, формирование и развитие интеллекта
	1В	Моделирование исследовательской и эвристической деятельности способствует построению целостной модели творческой ситуации	Комбинаторика устанавливает взаимодействие с побочным продуктом действия и посредством интуиции обеспечивает его перевод в прямой продукт творчества	

Приведенные в табл. 4 методы часто называют «эвристическими» (так как в своей основе они содержат элемент архимедова озарения).

В последнее время широкое применение получила Теория Решения Изобретательских Задач (ТРИЗ). Ее преподают в вузах, школах и, даже в детских садах.

ТРИЗ разрабатывается с 1946 года. Ее основоположником стал Г.С.Альтшуллер[3]. Согласно ТРИЗ, технические системы (ТС) возникают и развиваются по определенным законам, которые можно познать и использовать для сознательного решения любых творческих задач.

ТРИЗ базируется на постулате, что развитие технических систем осуществляется через возникновение и устранение технических противоречий в ТС.

Творческой основой ТРИЗ являются диалектические законы развития ТС, выявленные путем анализа больших массивов патентной и научно-технической информации. Основными рабочими механизмами совершенствования ТС и синтеза новых ТС в ТРИЗ служат алгоритмы решений изобретательских задач и система стандартов (правил).

ТРИЗ, по мнению авторов и последователей этой теории, - не только система для решения творческих задач, но и система воспитания и развития мышления человека. Главное место в этом разделе занимает жизненная стратегия творческой личности и курс – Развитие Творческого Воображения. Последний включает в себя творческие развивающие игры, педагогические игры - Метод маленьких человечков, стремление достичь Идеальный Конечный Результат.

Большое внимание в ТРИЗе уделено творческим способностям.

Под творческими способностями в ТРИЗе понимают:

- способность рисковать;
- дивергентное мышление;
- богатое воображение;
- восприятие неоднозначных вещей;
- высокие эстетические ценности;
- развитая интуиция.

Следует заметить, однако, что ориентация ТРИЗ на решение творческих проблем через алгоритмы и приверженность определенным правилам и стандартам противоречат воззрениям большинства психологов-исследователей творчества, которые убеждены, что наиважнейшим условием развития творческих способностей является свобода от стандартов, паттернов, внешних установок. Обучение же решению «изобретательских задач» путем усвоения жестких алгоритмов,

активизирует, скорее, не творческие способности как свойство личности, а общий интеллектуальный потенциал. Поэтому утверждения о развитии дивергентного мышления этими способами вызывает множество вопросов.

Таким образом, в основе описанных методов имеется определенный алгоритм действий при поиске решений. Однако в любом виде творчества важно уметь привлечь бессознательное к выполнению сознательных действий. Этому способствует разработанный доктором педагогических наук, профессором С.А.Новоселовым (г. Екатеринбург) ассоциативно-синектический метод активизации творческого мышления [56]. Данный метод синтезирует в себе основные подходы к использованию аналогий в синектике и активизации творчества посредством мысленного комбинирования свойств разнородных объектов.

Ассоциативно-синектическая технология развития технического творчества получила дальнейшее развитие и легла в основу нового изобретения – *«Дизайн искусственных стихов»* [20]. В этом проекте С.А.Новоселова, этапы конструирования стихов, поиска и решения новой технической задачи дополняются этапом, направленным на визуальное проектирование содержащихся в стихах поэтических образов и смыслов. Покажем этот процесс, разработанным нами алгоритмом (рис. 1).

На сегодняшний день авторами ассоциативно-синектического метода проверены два возможных способа дополнения поэтического конструктора визуальными деталями:

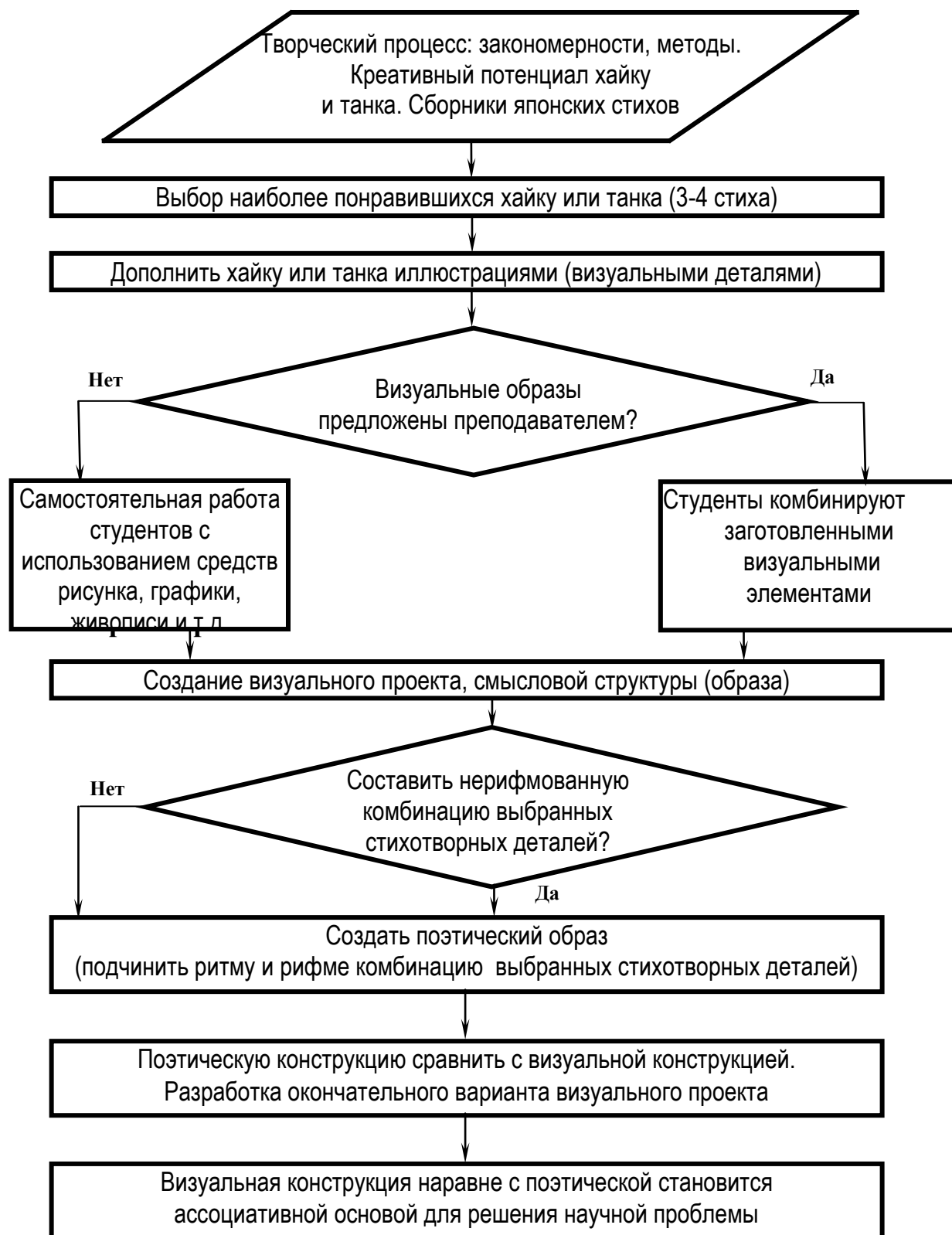
1) первый предполагает самостоятельную работу студентов по преобразованию стихотворных деталей конструктора в визуальные с использованием наиболее удобных для студентов изобразительных средств рисунка, графики, живописи, скульптуры и т.д.;

2) второй предусматривает предварительную работу преподавателя, который заранее (возможно, с привлечением специалистов) создает визуальные обозначения образов выбранных японских поэтических

миниатюр, а студенты начинают свою работу с комбинирования заготовленных визуальных деталей.

Возможны два варианта реализации технологии:

**первый вариант** предполагает, что творческая деятельность начинается с комбинирования поэтических образов, составления комбинаций из поэтических деталей, как это уже было описано, а затем развивается в процессе комбинирования визуальных деталей, соответствующих поэтическим образам;



*Рис. 1. Основной вариант развития творчества бакалавров (технология «дизайна искусственных стихов»)*

Иногда вместо нерифмованной заготовки будущего искусственного стихотворения удастся сразу предложить рифмованную конструкцию. В

редких случаях она не требует доработки. Но чаще всего преподаватель в сотворчестве со студентом дорабатывают эту рифмованную заготовку. В процессе доработки она может значительно изменить свои смысловые, ритмические, стилистические и эстетические характеристики.

Доработка искусственного стихотворения всегда ведется исходя из смыслов и эстетических идей визуальной конструкции.

Сконструированные искусственные стихи студенты и преподаватель сравнивают с визуальной конструкцией. Проводится осмысление сходства и различий идей, смыслов и эмоций, порождаемых визуальной и поэтической конструкциями. На основании результатов этого анализа смыслов и чувств обсуждается и разрабатывается окончательный вариант визуального проекта.

Визуальная конструкция наравне с поэтической становится ассоциативной основой для решения научной проблемы, для совершенствования технического или иного объекта, чьи скрытые смыслы развития пересекаются с найденными в искусственных поэтических и визуальных конструкциях новыми смыслами развития человеческой психики, человеческих потребностей, желаний, интересов и т.д.

Отдельные элементы визуальных проектов искусственных стихов вполне могут быть использованы в качестве товарных знаков для предприятий и фирм, производящих товары и услуги в самых различных сферах экономики. Следовательно, дизайн искусственных стихов применим и для организации творческой деятельности в области графического дизайна.

Важно отметить и тот факт, что дизайн искусственных стихов предоставляет значительно более широкие возможности для организации коллективной сотворческой деятельности. Над разработкой взаимосвязанных поэтической и визуальной конструкций могут работать вместе до 7-10 студентов. При этом у преподавателя появляется неожиданная для данного вида деятельности, но очень интересная и

таящая в себе значительные ресурсы творчества, возможность режиссировать процесс проектирования искусственных стихов и соответствующих визуальных композиций. Педагог становится режиссером-постановщиком творческого проекта, объединяющего в себе как минимум четыре-пять видов творческой деятельности – в сфере поэзии, изобразительного искусства, науки и техники, дизайна (технического, графического, дизайна одежды, интерьера и т.д.). В настоящее время проводится эксперимент по включению в дизайн искусственных стихов элементов музыкального творчества.

Технология дизайна искусственных стихов продолжает развиваться и совершенствоваться. Появились различные направления ее модернизации.

Следует отметить, что актуальной является проблема применения рассмотренных выше методов в художественном творчестве. Особенно актуальным представляется, на наш взгляд, исследования, направленные на выяснение условий сочетания «логических» и «эвристических» методов, обеспечивающих «программируемость» озарения.

Хорошо известно, что творческий процесс как учителя, так и художника включает несколько связанных между собой этапов, и нарушение любого из них отрицательно сказывается на конечном результате.

Последовательность процесса творчества можно представить следующим образом: а) возникновение замысла, т.е. определение проблемной ситуации; б) осознание цели замысла; в) накопление наблюдений; г) выбор лучшего из возможных решений творческой задачи путем перебора вариантов; д) результат творческого процесса и его оценка.

Эта достаточно общая схема справедлива и по отношению к творческому процессу профессиональной деятельности педагога. На материале педагогического творчества В.А.Кан-Калик и Н.Д.Никандров [27] конкретизируют эту схему следующим образом.



1. Перед педагогом возникают те или иные учебно-воспитательные задачи, своеобразные проблемные ситуации, которые должны быть им осмыслены и первично оценены; на этой основе возникает замысел будущего педагогического действия.

2. Происходит осознание и уточнение конкретной цели возникшего замысла для решения проблемной ситуации (урок, воспитательное мероприятие, педагогическое воздействие).

3. Накапливаются наблюдения за объектом воздействия и информация о нем.

4. Производится выбор и реализация лучшего варианта воздействия из серии возможных.

5. Осуществляется анализ результата педагогического воздействия и его критическая оценка.

Таким образом, процесс педагогического творчества состоит из нескольких последовательных этапов.

Однако проблема этапности педагогического творчества допускает и иные подходы. Так, В.С.Шубинский[82] считает возможным говорить о «педагогике творчества как особой области педагогической науки, занимающейся выявлением закономерностей формирования творческой личности». Он намечает три основных этапа творческого процесса, которые более подробно раскрываются в шести звеньях творческого процесса:

1) Возникновение творческой ситуации: а) столкновение с новой творческой ситуацией (творческое затруднение); б) творческая неопределенность; в) включение неосознанных элементов психики.

2) Эвристический этап: а) осознание общей идеи выхода из проблемной ситуации; б) детальная разработка решения проблемы.

3) Этап завершения: подведение итогов (звено критики и подтверждения).

Обобщая вышеизложенное, а также анализируя результаты проведенного нами эксперимента, ход и основные итоги которого описаны во второй главе нашего диссертационного исследования, можно представить последовательность этапов педагогического творчества следующим образом:

- 1) возникновение замысла;
- 2) разработка замысла;
- 3) воплощение замысла;
- 4) анализ содержания творческой деятельности;
- 5) анализ организации творческой деятельности;
- 6) оценка результатов творчества.

Как и педагогическая деятельность, художественное творчество сохраняет общую логику творческого процесса. П.М.Якобсон представляет последовательность процесса художественного творчества следующим образом:

- 1) появление замысла;
- 2) разработка замысла;
- 3) поиск формы запечатления замысла;
- 4) реализация замысла;
- 5) доработка замысла произведения.

В реальности творческий процесс часто протекает значительно сложнее, ставится больше задач, они чаще варьируются в зависимости от конкретного замысла и уровня мастерства художника. Но в любом случае этот процесс является целостным, отличается логичностью и завершенностью.

Художественное творчество есть деятельность, характеризующаяся настойчивым и целенаправленным трудом на всем протяжении создания художественного произведения.

Обманчиво распространенное мнение, что творчество является результатом вдохновения. «Вдохновение – это колоссальное напряжение

всех психических сил художника, итогом которого являются значительные творческие достижения» [27]. Оно характеризуется максимальной концентрацией всех психических сил художника на решение творческой задачи, и само является результатом его упорного труда. Это своеобразный переход от количества в качество.

Процесс исследования педагогического творчества насыщен сложными научными понятиями, целями и задачами, содержанием и организацией, оценкой результатов творческой деятельности. При этом необходимо учитывать, что если в содержательном плане общая схема творческого процесса педагога соответствует структуре творчества, то в аспекте процессуальном здесь имеется ряд специфических профессиональных характеристик. В отличие от деятельности художника в педагогической деятельности описанные выше стадии творческого процесса педагогической деятельности тесно связаны между собой во временном отношении. Оперативный и систематический характер педагогического творчества требует, по словам А.С.Макаренко, «немедленного анализа и немедленного действия». В течение, например, одного урока или воспитательного мероприятия перед педагогом может возникнуть значительное количество проблемных ситуаций, и в решении каждой из них схема творческого процесса сохраняется, хотя и в сжатом, свернутом виде. Эта временная спрессованность общей структуры творческого процесса педагога, будучи его важной профессиональной характеристикой, ограничивает возможности надежного выбора лучшего варианта решения проблемной ситуации, поскольку педагог в решении творческой задачи поставлен в определенные временные рамки.

Другой важнейшей характеристикой творческой педагогической деятельности является то, что она осуществляется постоянно, изо дня в день, результаты ее сказываются не сразу. Художник видит результат своей деятельности материализованным и может соотнести свой замысел с полученным результатом, учитель всегда видит только частичные итоги

своей деятельности, воплощенные в системе знаний, умений и навыков ученика, в его привычках, поступках, оценка которых всегда очень относительна. Поэтому существенной профессиональной особенностью творчества педагога является умение прогнозировать дальнейшие возможности развития качеств воспитуемых по первичным результатам воздействия, предвидеть на основе восприятия частичных результатов своей деятельности ее перспективный, целостный результат.

Итак, педагогическая деятельность и художественная деятельность сохраняют общую логику творческого процесса. Однако они имеют свою специфику. Деятельность художника-педагога является сложной и многосторонней. Например, в творческом процессе учителя ИЗО должны сочетаться специфические компоненты творчества учителя и художника. В этом и заключается особенность творческой деятельности художника-педагога.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы:

1. Проблема познания сути творчества сложна и многогранна. Существуют различные определения понятия «творчество», каждое из которых отражает специфику подхода к пониманию этого феномена. Однако бесспорным и очевидным является тот факт, что сущность творчества вообще и художественного в частности, проявляет себя в творческих продуктах: идеях, поведении, материальных объектах.

2. В научной литературе подчеркиваются две стороны процесса творчества: объективная, которая определяется его конечным результатом, и субъективная, которая определяется самим процессом творчества, даже если конечный продукт не обладает социальной значимостью.

3. Исследуя состояние проблемы художественного творчества, мы пришли к выводу, что она является одной из наименее разработанных областей современного научного знания. По вопросу о соотношении между интуицией и интеллектом в художественном творчестве

обозначились различные тенденции. Мы разделяем такую точку зрения, согласно которой бессознательное и сознательное, интуитивное и рассудочное в процессе творчества дополняют друг друга, что «догадка», «озарение» возникают в экспериментальных условиях при соответствующей организации процесса.

4. Существенное теоретико-практическое значение для нашего исследования имеет большой цикл работ, посвященный использованию методов поиска творческих решений при развитии творческих способностей. Особую актуальность для нас приобретает проблема применения этих методов в художественном творчестве.

5. Нами рассмотрены различные подходы к проблеме этапности педагогического и художественного творчества и выявлена специфика каждого из них.

## **Глава 2. Сущность, структура и содержание творческих способностей бакалавров**

В рамках изучения творчества и его влияния на личность большое внимание в исследованиях В.И. Загвязинского, В.А. Кан-Калика, Н.Д. Никандрова, Н.В. Кузьминой и др. отводится педагогическому творчеству. Ученые рассматривают педагогическую деятельность не только как обучающую деятельность педагога, но и как процесс его общения с обучаемыми, рассматривая общение как творчество. Ю.Н. Кулюткин отмечает, что творчество – наиболее существенная и необходимая характеристика педагогического труда. Педагогика творчества, по мнению В.С. Шубинского, выявляет закономерности формирования творческой личности. И.Я. Лернер рассматривает творчество как активную форму деятельности будущего учителя, направленную на создание качественно новых для него ценностей, имеющих общественное значение. Так как педагогическая деятельность носит творческий характер, то существует и опыт выполнения этой деятельности, а значит, существует опыт творчества (И.Я. Лернер, М.Я. Виленский, С.Н. Бегидова, А.М. Дорошкевич, В.И. Маслов и др.).

Анализируя творческий процесс, исследователи фиксировали различную быстроту получения результатов творчества, его уровень, значимость, сложность решаемых проблем. Мера освоения некоторой совокупностью способов, видами действий, владением накопленной ранее информацией, то есть подготовленность людей к конкретной деятельности, обусловлена их способностями.

Само понятие «способности» в педагогике имеет достаточно условное и относительное значение. Все определения, касающиеся данного понятия (В.И. Андреев, Э.А. Голубева, А.Г. Ковалев, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.), можно классифицировать следующим образом:

- способности – это то, что не сводится к знаниям, умениям, навыкам, но обеспечивает их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование в процессе деятельности;
- способности представляют собой высокий уровень развития общих и специальных знаний, умений, навыков, обеспечивающих успешное овладение человеком различных видов деятельности;
- способности – свойство человека, понимаемое как совокупность всевозможных психологических процессов и состояний.

Исследование различных аспектов проблемы способностей свидетельствует о большом интересе к ней ряда фундаментальных и прикладных наук: философии, психологии, педагогики, психогенетики, нейропсихологии, психофизики. Объяснением тому является большая практическая значимость данной проблемы. Приоритетное место в ее решении, бесспорно, занимает психология, так как способности человека формируются по определенным психологическим закономерностям. В данном исследовании не ставится задача всестороннего и полного анализа всей существующей литературы по проблеме способностей. В этом нет необходимости, так как в настоящее время такой анализ в ряде работ уже произведен. Поэтому мы намерены в рамках нашего исследования, опираясь на общую теорию способностей, раскрыть природу творческих способностей, их сущность, структуру и механизм развития, проследить взаимосвязь способностей со знаниями, умениями, навыками, произвести систематизацию творческих способностей и выявить факторы, оказывающие влияние на процесс их развития.

Заметный шаг в научном понимании главных аспектов проблемы способностей был сделан благодаря трудам Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, Н.С. Лейтеса, А.Г. Ковалева, В.А. Крутецкого, В.Н. Мясищева, К.К. Платонова и других ученых. Научно обоснованный анализ структуры изобразительных способностей впервые в отечественной литературе был дан в трудах В.И. Киреенко, А.Г. Ковалева,

Е.И. Игнатъева. В настоящее время эти вопросы разрабатываются в исследованиях В.С. Кузина, Н.Н. Ростовцева, Е.В. Шорохова, А.С. Пучкова, А.В. Триселева, С.Е. Игнатъева, В.П. Зинченко и др. Среди зарубежных авторов следует назвать имена П. Даниельса, К. Джаспера, М. Восса, Х. Мануеля, Н. Мейера, К. Харни.

В настоящее время под способностями понимают «сложное образование, комплекс психических свойств, делающих человека пригодным к определенному, исторически сложившемуся виду общественно-полезной профессиональной деятельности» [26].

К сожалению, в психологической науке отсутствует единая типология способностей. Для их классификации чаще всего используют несколько критериев. Р.С. Немов, используя разные критерии классификации, считает, что в первую очередь необходимо различать *природные*, или естественные, способности (в основе своей биологически обусловленные) и *специфические человеческие* способности, имеющие общественно-историческое происхождение. Согласно его взглядам, многие из природных способностей являются общими у человека и животных, особенно высших, например, у обезьян.

Таковыми элементарными способностями являются восприятие, память, мышление, способность к примитивным коммуникациям на уровне экспрессии. У человека, кроме биологически обусловленных, есть способности, обеспечивающие его жизнь и развитие в социальной среде. Это *общие* и *специальные* высшие интеллектуальные способности, основанные на пользовании речью и логикой.

Общие умственные способности необходимы для выполнения не какой-нибудь одной, а многих видов деятельности. Они отвечают требованиям, которые предъявляет целый ряд родственных деятельностей. Однако не существует единого мнения психологов по данному вопросу. Так, например, А.В. Петровский под общими и специальными способностями понимает соответственно более общие и специальные



качества личности. В структуре способностей некоторых индивидов, по мнению автора, эти общие качества могут быть исключительно ярко выражены, что дает возможность говорить о наличии у людей разносторонних способностей, об общих способностях к широкому спектру различных деятельностей, специальностей и занятий.

В «Современном словаре по педагогике» отмечается отсутствие единой типологии способностей, использование для их классификации различных критериев. *По критерию психических функциональных систем* способности разделяют на сенсомоторные, перцептивные, аттенционные, мнемические, имажитивные, мыслительные, коммуникативные; *по критерию основного вида деятельности* - на научные (математические, лингвистические, технические и пр.), творческие (музыкальные, литературные, художественные) и т.п.

В.А. Крутецкий различает общие умственные способности и специальные способности. Под общими умственными способностями он понимает такие способности, которые необходимы для выполнения не какой-то одной, а многих видов деятельности. К общим умственным способностям автор относит, например, такие качества ума, как умственная активность, критичность, систематичность, быстрота умственной ориентировки, высокий уровень аналитико-синтетической деятельности, сосредоточенное внимание. Специальные способности, по его мнению,- это способности, которые необходимы для успешного выполнения какой-нибудь одной определенной деятельности – музыкальной, изобразительной, математической, литературной, конструктивно-технической и т.д.

Кроме того, как уже отмечалось выше, различают общие и специальные способности. Среди общих способностей большинство исследователей выделяют общий интеллект, креативность (общую способность к творчеству) и, реже, обучаемость.

Все вышеизложенное проиллюстрируем разработанной нами схемой, отражающей подходы к выявлению типологии способностей (рис. 2).

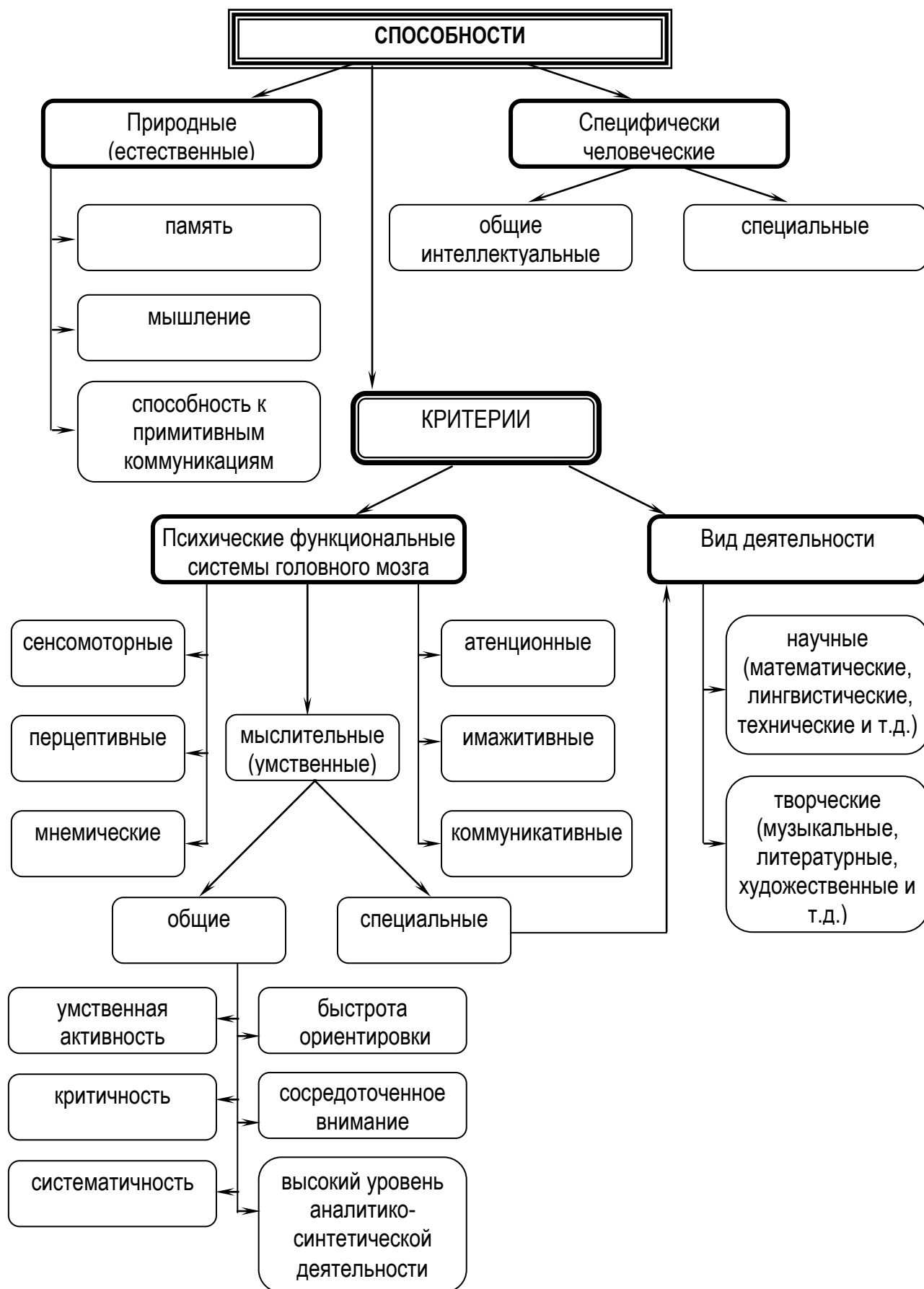


Рис 2. Типология способностей

К проблеме творческих способностей, связи их с интеллектом существует как минимум три основных подхода (табл. 5)

Таблица 5

Подходы к проблеме творческих способностей

Авторы	Сущность подхода
А. Танненбаум, А. Олох, Д.Б. Богоявленская, А. Маслоу и др.)	Как таковых творческих способностей нет. Интеллектуальная одаренность выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия творческой активной личности. Главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивации, ценности, личностные черты. К числу основных черт творческой личности относят когнитивную одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях
Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я.А. Пономарев	Творческая способность (креативность) является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта. В более «мягком» варианте эта теория гласит, что между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция
Д.Векслер, Р.Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стенберг и др.	Высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот. Творческого процесса как специфической формы психической активности нет

Особняком стоит концепция Д.Б. Богоявленской, которая вводит понятие креативной активности личности, полагая, что она обусловлена определенной психической структурой, присущей креативному типу личности. Творчество, с точки зрения исследователя, является ситуативно нестимулированной активностью, проявляющейся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы. Креативный тип личности присущ всем новаторам, независимо от рода деятельности: летчикам-испытателям, художникам, музыкантам, изобретателям [9].

Концепцией, отражающей второй подход, является «теория интеллектуального порога» Э.П. Торренса, согласно которой, если

коэффициент интеллекта (IQ) ниже 115-120, интеллект и креативность образуют единый фактор, при IQ выше 120 творческая способность становится независимой величиной, то есть нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью. Другими словами, у «людей среднего ума» интеллект и творческие способности обычно тесно связаны друг с другом. У человека с нормальным интеллектом обычно имеются и нормальные творческие способности. Лишь начиная с определенного уровня, пути интеллекта и творчества расходятся. Этот уровень лежит в области IQ (коэффициента интеллекта), равного 120. При IQ выше 120 корреляция между творческой и интеллектуальной деятельностью исчезает, поскольку творческое мышление имеет свои отличительные черты и не тождественно интеллекту [89].

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

Предварительное знакомство с теорией способностей позволило заключить, что в изучении специальных способностей необходимо исходить из общей природы способностей. Это связано с тем, что, несмотря на наличие специфических особенностей формирования и развития конкретных способностей, существуют общие психологические закономерности, определяющие протекание этого процесса. Поэтому мы в своем исследовании стремимся продвигаться от раскрытия общей природы способностей к выявлению специальных характеристик, относящихся к структуре, формам проявления и путям развития отдельных компонентов художественно-творческих способностей, складывающихся под влиянием

требований различных видов творческой деятельности на различных этапах художественно-творческой подготовки студента.

В проблеме способностей для нашего исследования важными являются те направления, которые исследуют проблему творческих способностей, в том числе и художественно-творческих.

Хотя природа художественного таланта интересовала мыслителей, людей науки и искусства со времен Аристотеля до настоящего времени, в области изучения художественно-творческих способностей человека, по мнению исследователей, сделано сравнительно мало. По мнению Н.В.Рожественской, исключение составляют музыкальные способности. Отдельные художественно-творческие способности экспериментально исследованы, созданы специальные тесты для определения степени одаренности в художественном творчестве. Экспериментальное изучение художественно-творческих способностей в России началось с фундаментального исследования Б.М.Теплова [79] «Психология музыкальных способностей», опубликованного в 1947 году. Б.М.Теплов выделил три существенных компонента музыкальных способностей: ладовое чувство, слуховое представление и музыкально-ритмическое чувство. Вслед за этим появилось исследование изобразительных способностей В.И.Кириенко, который выделил такие компоненты, как способность точной оценки пропорции, способность точно определить вертикаль и горизонталь и др. Им доказано, что индивидуальные различия в отношении изобразительной деятельности необходимо искать в процессе зрительного восприятия и возникающих на его основе зрительных представлений. Монография В.Н. Мясичева и труды А.В. Ковалева посвящены проблемам литературных, изобразительных и музыкальных способностей. А.В. Ковалев выделяет опорное свойство литературных способностей – огромную впечатлительность, живость и остроту восприимчивости, и силу эмоциональной отзывчивости. В результате развития этих способностей формируется наблюдательность как свойство

личности, профессионально значимое в этой деятельности. Вопросам становления литературных способностей посвящены также работы В.И. Ягункова и З.Н. Новлянской. В этих работах раскрывается и уточняется механизм возникновения оценочности восприятия, его связь с эстетическими и моральными ценностями.

Н.В. Рождественская [70] подчеркивает, что возможны несколько путей в изучении проблемы художественно-творческих способностей:

- аналитический подход, при котором задача исследователя – выделение отдельных компонентов, результативных для данной способности. По такому пути идут В.Г. Ражников (дирижерские способности); В.И. Страхов (изобразительные способности); М.А. Савицкайте (актерские способности);

- выделение специальных психологических механизмов способностей, в данном виде психологии неизвестных. Например, рассматривается глазомер как свойство способности архитекторов, художников, или эмпатии как способность к перевоплощению и др. В этом случае исследователь выходит за пределы общепринятой психологической номенклатуры и находит специальные процессы и функции, присущие способности к какому-либо виду художественно-творческой деятельности, т.е. выделения в деятельности отдельных операций или ситуаций, в которых будет проявляться то, что называется пригодностью к данной деятельности;

- синтетический подход к изучению художественно-творческих способностей (С. Маркус и его сотрудники, Р.Г. Натадзе и др.)

Мы считаем, что общая способность к художественно-творческой деятельности предполагает развитие прежде всего образного мышления, реализующегося в чувстве эмпатии, эмоциональной отзывчивости, непосредственности поведения и др. Специальные художественно-творческие способности, т.е. способности к конкретному виду художественно-творческой деятельности, как подчеркивает К.К. Платонов

и Т.И.Артемьева, тесно связаны с общими, и в процессе своего развития накладывают неповторимый отпечаток индивидуальности.

Важное значение в изучении художественно-творческих способностей обретают современные представления о функциональной асимметрии право-левополушарных отношений как общих задатков к художественно-творческой деятельности. С этой особенностью связана яркость художественного восприятия и видения, образность, метафоричность суждения, чувство ритмической организации материалов творчества и др. Эти проявления, по мнению исследователей, тесно переплетаются с чертами личности – непосредственностью, доверчивостью, свободой и естественностью поведения.

Исходя из того, что суть художественного творчества заключается в создании художественного произведения на основе законов художественно-образного отражения действительности, главную ценность которого составляет художественный образ и, учитывая все вышеизложенное, мы предлагаем такую трактовку понятия «художественно-творческие способности» - это индивидуальные психологические свойства личности, реализующиеся специализированными функциональными системами головного мозга и которые при благоприятных условиях определяют успешность освоения и продуктивность выполнения деятельности, связанной с созданием новых художественных образов и смыслов.

Для того, чтобы выявить структуру художественно-творческих способностей необходимо обратиться к анализу художественного образа и соответствующих ему атрибутов (табл. 6).

## Свойства художественного образа (по Ю.Б. Бореву)

Свойство	Сущность
Метафоричность, парадоксальность, ассоциативность	Заключается в ассоциативности мышления художника и в том, что мысль автора, заключенная в образе, всегда иносказательна, метафорична. Благодаря этому, образ соединяет на первый взгляд несоединимое, раскрывает одно явление через другое, открывая до сих пор неизвестные стороны и отношения реальных явлений
Самодвижение	Художественный образ обладает своей логикой, он развивается по своим внутренним законам. Жизненный материал, который лежит в основе произведения, ведет за собой, и художник порой приходит совсем не к тому выводу, к которому он стремился
Свойство	Сущность
Многозначность и недосказанность	В отличие от научно-логической мысли, характеризующейся четкостью и однозначностью, образная мысль многозначна. Художественный образ глубок и богат по своему значению и смыслу. Один из аспектов многозначности образа – недосказанность. Художник заставляет воспринимающего додумывать, дорисовывать. Но это не домысел произвола. Воспринимающему дан исходный импульс для раздумий, ему задается определенное эмоциональное состояние и программа переработки полученной информации, но за ним сохранены и свобода воли, и простор для творческой фантазии
Индивидуализированное обобщение. Типизация	Важнейшим свойством художественного образа является его определенность (индивидуальное, характерное). Художник изображает действительность в произведении через показ конкретных людей, фактов, событий, переживаний. При этом раскрываются не просто определенные индивидуальные черты того или иного жизненного явления или целых групп явлений, а общие существенные черты и закономерности, лежащие в их основе. Типическое или общее – это такое свойство, которое образуется путем отбора характерных существенных черт ряда людей, предметов, явлений, творческого соединения их и показа в образе одного человека,



	<p>предмета, явления.</p> <p>Типизация – это художественный прием, в результате которого реализуется творческий процесс обобщения и индивидуализации, воплощенных в художественном образе</p>
<p>Прочувствованная мысль, обмысленное чувство</p>	<p>Заключается в единстве мысли и чувства, рационального и эмоционального.</p> <p>Эмоциональная окрашенность всегда заключена в природе художественного образа. Для создания непреходящего произведения важен не только широкий охват действительности, но и идейно-эмоциональная «температура», достаточная для «переплавки» впечатлений бытия</p>
<p>Свойство</p>	<p>Сущность</p>
<p>Единство объективного и субъективного</p>	<p>Объективное и субъективное в художественном образе составляют органическое единство. Образ – это не просто «самовыражение», не существующий независимо от внешнего мира материал сознания художника, а обязательно художественно созданная картина объективной реальности.</p> <p>Объективное в художественном образе – это все то, что связано с действительностью, все то, что существует вне сознания художника (воспроизводимые явления самой жизни, характеры, конфликты, обстоятельства, духовный мир человека).</p> <p>Субъективное – это переживания и размышления художника, его отношение к отображаемым явлениям, оценка этих явлений, особое их видение. Характер субъективного зависит от идейно-эстетической позиции автора, главным образом, от его мировоззрения</p>
<p>Оригинальность</p>	<p>Художественный образ характеризуется неповторимостью, принципиальной оригинальностью, уникален. Даже осваивая один и тот же жизненный материал, раскрывая одну и ту же тему, разные творцы создают разные произведения. На них накладывает свой отпечаток творческая индивидуальность художника</p>

Некоторые авторы (В.С. Кузин, Е.В. Шорохов) познание и отражение действительности в художественном образе тесно связывают с еще одним его главным качеством – новизной. В.С. Кузин подчеркивает, что

«формирование художественного образа представляет собой не только отбор из начального запаса впечатлений самого характерного, самого типичного, но и создание на этой основе нового, являющегося «сплавом» наиболее важных, составляющих сущность художественного образа, элементов всех впечатлений... Художественный образ – это всегда новое сочетание того, что художник видел и слышал в разное время и в разных местах» [23].

Исходя из проведенного анализа сущности художественного образа можно утверждать, что те или иные его свойства должны предполагать наличие у субъекта творческой деятельности соответствующих художественно-творческих способностей к созданию художественного образа.

На основе анализа сущности художественного образа мы определили наиболее важные, на наш взгляд, составляющие художественно-творческих способностей (рис. 3).



Рис. 3. Классификация художественно-творческих способностей

Изучение литературы, посвященной общей теории способностей, позволяет заключить, что в современной науке способности рассматриваются в тесной связи с такими понятиями, как «деятельность» и «личность». Между способностями и деятельностью существует диалектическое единство («кольцевая взаимозависимость», - С.Л.Рубинштейн). С одной стороны, способности выступают как результат предыдущей деятельности, благодаря которой у человека происходит развитие психических свойств. С другой стороны, они представляют собой предвосхищение и опережение будущей деятельности, качество выполнения которой зависит от уровня развития способностей к данному виду деятельности. Таким образом, способности, которые рождены деятельностью, сами оказывают регулирующее воздействие на качество ее протекания. Именно индивидуальная мера выраженности способностей у разных субъектов деятельности определяет качественное своеобразие и степень легкости и быстроты выполнения одной и той же деятельности разными людьми.

В отношении природы способностей мы в своем исследовании придерживаемся позиции С.Л.Рубинштейна, который, отдавая должное человеческой культуре, историческому опыту, социальным требованиям и взаимодействиям, делает акцент на психологической природе способностей, складывающихся в активном освоении мира субъектом. Психологический подход к механизму формирования способностей характеризуется тем, что способности выводятся из всякого психического процесса – ощущения, восприятия, мышления, памяти, воображения, являясь высшим этапом их развития: «...формирование способностей было бы невозможно, - пишет С.Л.Рубинштейн, - будь способности, свойства личности обособлены от психических свойств, от ее деятельности: закрепляющиеся, как бы оседающие в человеке, ходы, результаты его деятельности...- включаются в самый состав его способностей» [73].

Таким образом, способность формируется тогда, когда выработавшиеся в процессе деятельности связи обобщаются, закрепляются в природе человека, переходят в высшие психические функции, становясь доступными переносу с одного вида деятельности на другой. Процесс закрепления психологических новообразований, влияющих на качественное изменение тех или иных способностей человека, совершается, как правило, в результате многократного повторения аналогичных способов деятельности путем интериоризации действий, посредством которых она осуществляется, то есть постепенного преобразования внешних действий в действия внутренние, умственные.

Опираясь на психологический механизм формирования способности через интериоризацию психических процессов, можно утверждать, что действия, которые совершает студент в процессе творческой деятельности, обобщаясь, могут переходить в высшие психические функции, способствуя тем самым формированию способностей к данному виду деятельности. Из сказанного следует, что существует возможность целенаправленного воздействия на развитие конкретных творческих способностей путем вовлечения студента в выполнение определенным образом организованной деятельности с опорой на уже сформированные психические функции и процессы.

Одним из первых комплексное рассмотрение механизмов психических функций произвел Б.Г. Ананьев. Согласно предложенной им схеме, психическая функция есть «сложное сочетание весьма различных образований – функциональных, операционных и мотивационных». Функциональные механизмы представляют собой природную составляющую способностей, которая развивается и совершенствуется в процессе жизнедеятельности человека. На их основе «в процессе научения, воспитания и накопления опыта поведения строится все более усложняющаяся система «операционных механизмов» - способов

организации психических процессов, которые сказываются на росте способностей человека [4].

Для каждой психической функции формируются свои операционные механизмы – системы действий, которые необходимы для качественного выполнения определенной деятельности. В состав любых способностей всегда входят некоторые операции или способы действия, посредством которых осуществляется деятельность.

Анализом специальных способностей к изобразительной деятельности занимались Е.И. Игнатъев, В.С. Кузин и др. Они выделили из общей структуры способностей человека те качества, которые наиболее важны в изобразительной деятельности, определив «ведущие» и «вспомогательные» свойства.

Основными качествами, влияющими на успешность изобразительного творчества, во всех его проявлениях, во всех фазах создания художественного произведения, являются:

- творческое воображение и особый тип мышления, для отражения реальных объектов окружающей действительности, путем анализа и отбора главного, существенного; обобщения художественного образа; формирование идеи, выраженной в композиции;
- развитая система эстетического восприятия, а также чувственное, эмоциональное отношение к изображенному объекту или событию;
- зрительная память, способная сформировать в сознании зрительный образ, выраженный в художественном образе;
- волевые качества личности, для успешного практического воплощения творческих замыслов.

Перечисленные свойства являются приоритетными для творческого процесса. Необходимо отметить, что творческое воображение при создании образов, их обобщение должны опираться на технологические возможности определенного вида искусства. Не менее важными являются

также усердие, терпение, прилежание - качества личности, без которых творческий процесс невозможен.

Творческая деятельность развивает перечисленные качества личности при «совершенстве зрительного анализатора», обеспечивающего восприятие пропорций, форм, объемов, светотени изображаемых объектов. Также важны для изобразительной деятельности такие характеристики, как цвет, ритм, тон.

Техническое выполнение изобразительной деятельности базируется на «сенсомоторных качествах» рук исполнителя, обеспечивающих точное воспроизведение замысла автора.

Художественная деятельность развивает творческие способности прежде всего через практическую деятельность. Составляющие компоненты деятельности: мотивы, потребности, интерес, эмоциональное удовлетворение, предвидение результатов, понимание значимости, поиск нестандартных путей достижения цели, анализ результатов и т.д. основаны на индивидуальных способностях человека и связаны с уровнем их развития.

Потребностно-мотивационная сфера деятельности личности является одной из важных составляющих в процессе развития творческих способностей.

Любая деятельность обусловлена физиологическими, психологическими или социальными потребностями. Основу жизнедеятельности организма составляют материальные потребности, они сформировались в процессе исторического развития человека. Духовные потребности специфичны, характеризуют уровень развития личности. В.С. Кузин, говоря о потребностях, подчеркивает, что высокий уровень развития личности выражается в ее познавательной активности и потребности «в эстетическом наслаждении». Поэтому стимулы для активизации развития творческих способностей личности необходимо искать в сфере духовных потребностей. Мотивы деятельности можно

рассматривать как побудительную силу или причину. Мотивация поступков влияет на степень заинтересованности, быстроту овладения изобразительной деятельностью, на результат действий, отмечает Е.И. Игнатьев. Причем разная степень мотивации обуславливает различные результаты, различное прилежание, соответственно развитие способностей.

К настоящему времени экспериментально установлено, что с помощью эмоций достигается успешность не только в решении отдельных мыслительных задач, но и в познавательной деятельности в целом. Эмоционально богатый учитель, владеющий приемами вербального и невербального проявления чувств и целенаправленно их применяющий в общении с учениками, делает его эмоциональным, экспрессивным. Учебный предмет становится интересным, повышается эффективность обучения, улучшаются взаимоотношения учителя с учениками.

Как и всякое чувственное познание, эмоции субъективны. Это объясняется неповторимой индивидуальностью человека, сформировавшейся в процессе развития личных природных задатков и темперамента. Эмоции как определенное состояние художника сопровождают весь творческий акт и исчезают только после удовлетворения потребности. В своем действии они оказывают существенное влияние на мышление, направляя первоначально ход мыслей, и тем самым избавляя человеческий мозг от длительного перебора в памяти всех аналогичных ситуаций, то есть делают мыслительный процесс более целенаправленным. «Являясь специфическим отражением, эмоциональные процессы необходимо выполняют функцию регуляции в мышлении».

В процессе занятий художественно-творческой деятельностью, практического воплощения разработанных художественных концепций, идей и эскизов в готовую продукцию формируется творческое мышление.

Мышление – процесс творческий, активный и продуктивный. Результатом мышления является мысль, а в основе ее образования лежит условный рефлекс, механизм временной связи, который и обеспечивает взаимодействие между нервными элементами головного мозга. Образование временных связей и дает знания. Но образование их начинается тогда, когда мозг человека сталкивается с новой последовательностью раздражения фактов или событий, а они постоянно встречаются в процессе творческой деятельности. Следовательно, формирование знаний, нового жизненного опыта, происходит в процессе создания новых временных связей, в процессе эмоционального познания, деятельности, т.е. в творческом трудовом процессе.

Рассматривая понятие «творческое мышление», следует обратить внимание на его решающую роль в развитии творческих способностей. Творческое мышление составляют следующие структурные компоненты:

- *аналитические составляющие* (понятийно-логическое мышление): логичность, подвижность, избирательность, сообразительность, ассоциативность, способность дифференцировать и т.д.;
- *эмоциональные составляющие* (чувственно-образное мышление): эмоциональная оценка событий, фактов, явлений, произведений искусства, яркость образов;
- *созидательные составляющие* (наглядно-действенное мышление): поиск нетрадиционных решений, рациональный подход, проявление индивидуальности, оригинальности, умение предвидеть результат, стремление соединить в работе лучшие характеристики и удачные находки подобных творческих заданий, выбор правильного и наиболее рационального пути для достижения поставленной цели, умение аналитически и доказательно оправдать свое решение.

Главным в изобразительной деятельности является образное мышление. Современная наука рассматривает образное мышление как



один из видов мыслительной переработки и преобразования информации. В изобразительной деятельности образное мышление неотделимо от эмоционального отношения к произведению, переживания его содержания. Формирование и развитие художественно-образного мышления чрезвычайно важно для художника-педагога. Образное мышление является стержнем как изобразительной, так и педагогической деятельности. Профессиональные качества будущего художника-педагога складываются на основе органичного сочетания многих компонентов: развития художественных теоретических знаний и умений, а также чисто изобразительных навыков; работы над культурой и техникой изображения; умения воспринимать художественное произведение через постижение его смысла, содержания и последующего воплощения этого содержания в конкретном произведении.

Художественное творчество немислимо без оперирования образами памяти. Одной из важнейших способностей к художественной деятельности считается зрительная память. Накапливая жизненный материал, она тем самым является основой для творческой работы художника, для развития его творческих способностей.

Решая задачу развития творческих способностей личности, нужно опираться на научное обоснование и общепризнанное положение о том, что способности представляют собой «сплав» природного и приобретенного. Они развиваются на основе анатомо-физиологических особенностей нервной системы человека, называемых задатками (природные предпосылки развития творческих способностей), которые обусловлены наследственностью, эмбриональным развитием, условиями рождения и естественным созреванием в первые годы жизни.

Огромное значение имеют особенности нервной системы, структуры мозга человека. Они оказывают влияние на развитие других задатков и далее на развитие способностей к различным видам деятельности.

Как установлено психологами-специалистами в области способностей, «в задатках следует усматривать не столько анатомо-физиологические, сколько психофизиологические свойства, и прежде всего те, которые проявляются у человека в самом начале какой-либо деятельности».

Задатки являются той основой, без которой немислимо развитие способностей. Отсутствие главных, определяющих из них может стать препятствием к достижению положительных результатов. Но не достаточно только иметь задатки, необходимо проявление и развитие способностей.

На качественный состав способностей и темпы их развития оказывают влияние как наследственность, так и среда. Задатки определяют возможности человека, а среда – насколько эти возможности будут реализованы в процессе жизни.

Для того, чтобы задатки максимально реализовались в способности, необходимы: благоприятные условия среды, в которой развивается личность; соответствующее воспитание, образование, обуславливающие развитие индивида; активность и наличие волевых качеств человека – его желание, усилия, терпение и работоспособность.

Развитие задатков в способности возможно только в условиях усвоения знаний, умений и навыков. Однако не следует их отождествлять со способностями человека, поскольку недостаточное знание и умение нельзя принимать за отсутствие способностей, а хорошо развитые знания и умения обязательно предполагают наличие способностей. «И не случайно о способностях судят прежде всего по уровню владения знаниями, умениями». Б.М. Теплов указывает, «что в жизни под способностями обычно имеют в виду такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков» [79].

К.К. Платонов справедливо замечает, что способности «включают в свою структуру умения, а следовательно, и знания и навыки, на основе которых таковые создаются, но не сводятся только к ним» [60]. В.А. Крутецкий поддерживает эту позицию, обращая внимание на тесную взаимосвязь этих понятий [34]. Следовательно, нельзя противопоставлять формирование творческих способностей и овладение способами изображения, специальными умениями и навыками работы изобразительными материалами, опытом изобразительной деятельности. Новые знания и уже сформированные навыки и умения «превращаются в элементы новых, изменившихся способностей данного человека к новым более сложным видам деятельности. А новый, более сложный вид деятельности потребует для своего осуществления новых, более сложных знаний, навыков и умений, которые будут развиваться на основе уже имеющихся способностей». Такова диалектическая взаимосвязь знаний, умений, навыков и способностей субъекта деятельности.

Таким образом, именно с овладения разными способами действий, которые выработаны в истории изобразительного искусства, может начинаться формирование определенных способностей к изобразительной деятельности. Последующее развитие изобразительных способностей (как и любых других) может идти по двум направлениям: 1) овладение новыми способами умственной и практической деятельности, 2) совершенствование и углубление имеющихся качеств и свойств (Н.Ф.Талызина).

К.К. Платонов и Т.И. Артемьева предлагают различать потенциальные и актуализированные способности, что дает возможность рассматривать их как развивающееся явление. Под *потенциальными* способностями названные ученые понимают совокупность свойств личности, которым еще предстоит раскрыться в процессе определенной деятельности: «Эти свойства становятся актуальными способностями, когда данный человек начинает выполнять деятельность, в которой они и

будут формироваться». Скорость формирования актуальной способности находится в зависимости от степени выраженности потенциальной способности. В.А. Крутецкий пишет, что «не тот более способен, кто находится на более высоком уровне развития, а тот, кто при равных условиях достигает более высокого уровня, то есть более способен к развитию».

Исходя из этого, развитие творческих способностей студента можно рассматривать как постепенный их переход от низших уровней к более высоким в процессе его творческой деятельности. Начальные этапы, низшие уровни развития создают предпосылки, которые ведут к высшим. Высшие вбирают в себя достижения предыдущих, что является одним из факторов, который определяет темп развития способностей. «Таким образом, на каждом этапе жизненного пути человек обладает определенными способностями, качественная и количественная специфика которых определяется их развитием в предшествующий период жизнедеятельности и теми конкретными видами деятельности, которыми овладел человек» [34].

Говоря о развитии художественно-творческих способностей, мы имеем в виду процесс качественного изменения субъекта творческой деятельности посредством создания таких условий, в которых индивидуально-психологические свойства личности обеспечивают успешное освоение и продуктивное выполнение деятельности, связанной с созданием новых художественных образов и смыслов.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы.

1. Понятие «способности» в педагогике имеет достаточно условное и относительное значение. Что же касается общего определения, то считается, что способности – это индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности.

2. Исходя из анализа различных подходов к классификации способностей и анализа сущности художественного творчества, мы предлагаем следующее определение художественно-творческих способностей: художественно-творческие способности - это индивидуальные психологические свойства личности, реализующиеся специализированными функциональными системами головного мозга и которые при благоприятных условиях определяют успешность освоения и продуктивность выполнения деятельности, связанной с созданием новых художественных образов и смыслов.

В определении структуры художественно-творческих способностей необходимо исходить из анализа художественного образа и соответствующих ему атрибутов.

3. Конкретные способности наиболее успешно развиваются в процессе выполнения человеком той деятельности, для которой они нужны. Следовательно, художественно-творческие способности развиваются наиболее эффективно в процессе выполнения художественно-творческой деятельности.

4. Переход творческих способностей студента на новый более высокий уровень происходит при вовлечении студентов в выполнение творческой деятельности оптимальной трудности, требующей высокой активности мышления. Таким образом, результаты исследований проблемы способностей, в том числе и художественно-творческих, позволяют рассматривать деятельность, как один из главных факторов их развития.

5. Условиями и предпосылками развития творческих способностей является социально-индивидуальная среда, которая благоприятствует развитию данных способностей. При анализе способностей не менее важное значение приобретает изучение отдельных свойств личности, так их взаимообусловленность характеризует многосторонность индивидуальности и способности проявления личности. Таким образом,

творческие способности студентов – это синтез индивидуальных свойств и способностей личности, характеризующий их соответствие требованиям конкретного вида творческой деятельности.

Проанализировав немногочисленные экспериментальные исследования по вопросу воздействия различных факторов на формирование творческих способностей, мы выделяем следующие основные положения и некоторые предположения, которые и послужили основанием для организации данного исследования.

Во-первых, по мнению большинства исследователей, творческие способности поддаются развитию. Особенно эффективно их формирование в сензитивные периоды.

Во-вторых, для получения положительных результатов в формировании творческих способностей личности следует одновременно воздействовать не только на когнитивную, но и на все остальные сферы личности (мотивационную, эмоционально-волевою и т.д.). Кроме того, необходимым условием является активное, осознанное участие самой личности в создании мотивации к развитию своих творческих способностей.

Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что развитие творческой личности возможно в случае создания определенных педагогических условий. По мнению Я.А.Пономарева, комплекс таких условий начинается с создания ситуации, благоприятствующей решению творческой проблемы, и кончается воспитанием необходимых способностей, созданием творческого климата и т.д.

В научной литературе имеются различные подходы к определению понятия «условия».

Более близким к теме нашего исследования является определение педагогических условий профессионально-творческой подготовки будущего учителя, данное Н.М. Яковлевой. В ее работах педагогические условия представлены как «совокупность мер в учебно-воспитательном

процессе, которые должны обеспечить достижение студентами» необходимого уровня профессионально-творческой подготовки [87].

В конечном итоге, под *педагогическими условиями* развития творческих способностей мы будем понимать *взаимосвязанный комплекс мер учебно-воспитательного процесса, который обеспечивает переход личности на болеевысокий уровень развития творческих способностей как важной составной части процесса профессиональной подготовки студентов вуза.*

Исследователи выделяют и классифицируют педагогические условия в зависимости от поставленных целей и задач, отмечая при этом, что только комплекс условий может дать положительный результат. Предлагаемые педагогические условия поэтому эффективнее действуют в комплексе, так как связаны общей целью: развить творческие способности студентов. Структура комплекса условий представляется динамичной и развивающейся в зависимости от усложнения целей подготовки на каждом этапе. Изменения происходят, как правило, в составе элементов и в характере взаимодействия между ними, тогда как функциональная направленность остается неизменной.

Одним из перспективных подходов к повышению эффективности развития творческих способностей будущего специалиста является создание таких педагогических условий, в которых студент может занять активную личностную позицию, наиболее полно проявить свои склонности и способности применительно к профессиональной деятельности, реализовать свои потребности и интересы, т.е. создание педагогических условий включения студента в процесс обучения и воспитания в вузе на уровне интеллектуальной, личностной и социальной активности.

В качестве теоретического основания выделения комплекса педагогических условий мы в полной мере использовали наработанные в педагогике варианты выделения условий в различных аспектах решения

проблемы формирования и развития творческих способностей, а также труды отечественных и зарубежных ученых, занимающихся проблемами психологии творчества:

1) управление образовательным процессом (М.М. Поташник, В.П. Симонов и др.);

2) повышение качества обучения и воспитания (Ю.К. Бабанский, В.А. Беликов, Г.И. Щукина, А.В. Усова);

3) обеспечение эффективности различных подходов реализации профессиональной подготовки (В.Б. Бондаревский, А.А. Вербицкий, М.Е. Дуранов и др.);

4) закономерности, принципы и функции построения общепедагогической подготовки учителя (Н.Д. Никандров, Н.М. Яковлева);

5) педагогическое творчество, сущностные черты педагогического творчества, факторы и критерии развития творческих способностей (Л.В. Занков, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Н.Д. Никандров, П.И. Пидкасистый, М.М. Поташник, В.А. Сластенин и др.)

6) педагогические технологии (М.Н. Берулава, П.Я. Гальперин, И.Я. Лернер и др.);

7) индивидуальный стиль деятельности (Е.А. Климов, В.С. Мерлин, Н.Ю. Посталюк и др.);

А также целый ряд исследований по другим проблемам.

Итак, с учетом названных выше оснований мы выделяем следующие педагогические условия, создание которых, по нашему мнению, способствует развитию художественно-творческих способностей:

1) создание на занятиях творческой среды, основными параметрами которой являются безоценочность, принятие, неопределенность, проблемность, реализуемые через сотворческое взаимодействие педагога и студента;



2) включение в процесс обучения системы творческих задач, построенной в соответствии с логикой создания художественного образа;

3) обеспечение взаимосвязи разработанной методики развития творческих способностей с нормативным овладением студентами программным материалом.

Итак, творческие способности развиваются в деятельности, осуществляемой в определенных педагогических условиях. Дадим развернутую характеристику выделенных нами педагогических условий.

1. Создание на занятиях творческой среды, основными параметрами которой являются безоценочность, принятие, неопределенность, проблемность, реализуемые через сотворческое взаимодействие педагога и студента.

Творческие способности проявляются в относительном отсутствии угрозы и принуждения от окружения и представляют собой восприятие, ответ, действие или общение личности, не принуждаемой другими и в непринужденной обстановке. Когда личность чувствует угрозу от окружения, она становится осмотрительной и заторможенной и боится свободно выражать свои идеи.

Гармоничное окружение имеет две необходимые характеристики: принятие и стимулирование. В благоприятных условиях для творчества одного принятия окружением недостаточно, должно еще происходить стимулирование членов окружения друг другом (Г. Андерсен, М.И. Меерович, Л.И. Шрагина).

Для проявления творчества нужна свободная, непринужденная обстановка. Исследования показали, что мотивация достижений, соревновательная мотивация, мотивация социального одобрения блокируют самоактуализацию личности, затрудняют проявление ее творческих возможностей (М. Воллах, Н. Коган).

Среда, в которой креативность могла бы актуализироваться, должна обладать высокой степенью неопределенности и потенциальной

многовариантностью (богатством возможностей). Неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых, многовариантность обеспечивает возможность их нахождения.

В психологии синонимом понятию «комфортная психологическая среда» выступают понятия «психологический климат» и «психологическая атмосфера». Психологический климат является одной из характеристик коллектива, в которой на эмоциональном уровне отражаются складывающиеся в коллективе отношения, характер делового сотрудничества. К.К. Платонов разводит данные понятия: психологическая атмосфера – более динамичное явление, это преобладающие эмоциональные состояния в коллективе, отмеченные за сравнительно небольшой отрезок времени, вызванные подготовкой или проведением какого-либо конкретного дела.

В нашем исследовании мы под *творческой средой* будем понимать создание наиболее комфортных внешних условий, влияющих на развитие художественно-творческих способностей студентов вуза.

Мы исходим из того, что создание творческой среды, главным образом, зависит от носителя «спрессованного» человеческого опыта – преподавателя.

Творчество в практической деятельности педагога настолько разнообразно, что можно говорить о различных аспектах его проявления. Так, новизна может проявляться в нестандартных подходах к решению проблем; в разработке новых методов, форм, приемов, средств и их оригинальных сочетаний; в эффективном применении имеющегося опыта в новых условиях; в совершенствовании, рационализации, модернизации известного в соответствии с новыми задачами; в удачном импровизировании на основе как точного знания и компетентного расчета, так и высокоразвитой интуиции; в умении видеть «веер вариантов» решения одной и той же проблемы; в умении трансформировать

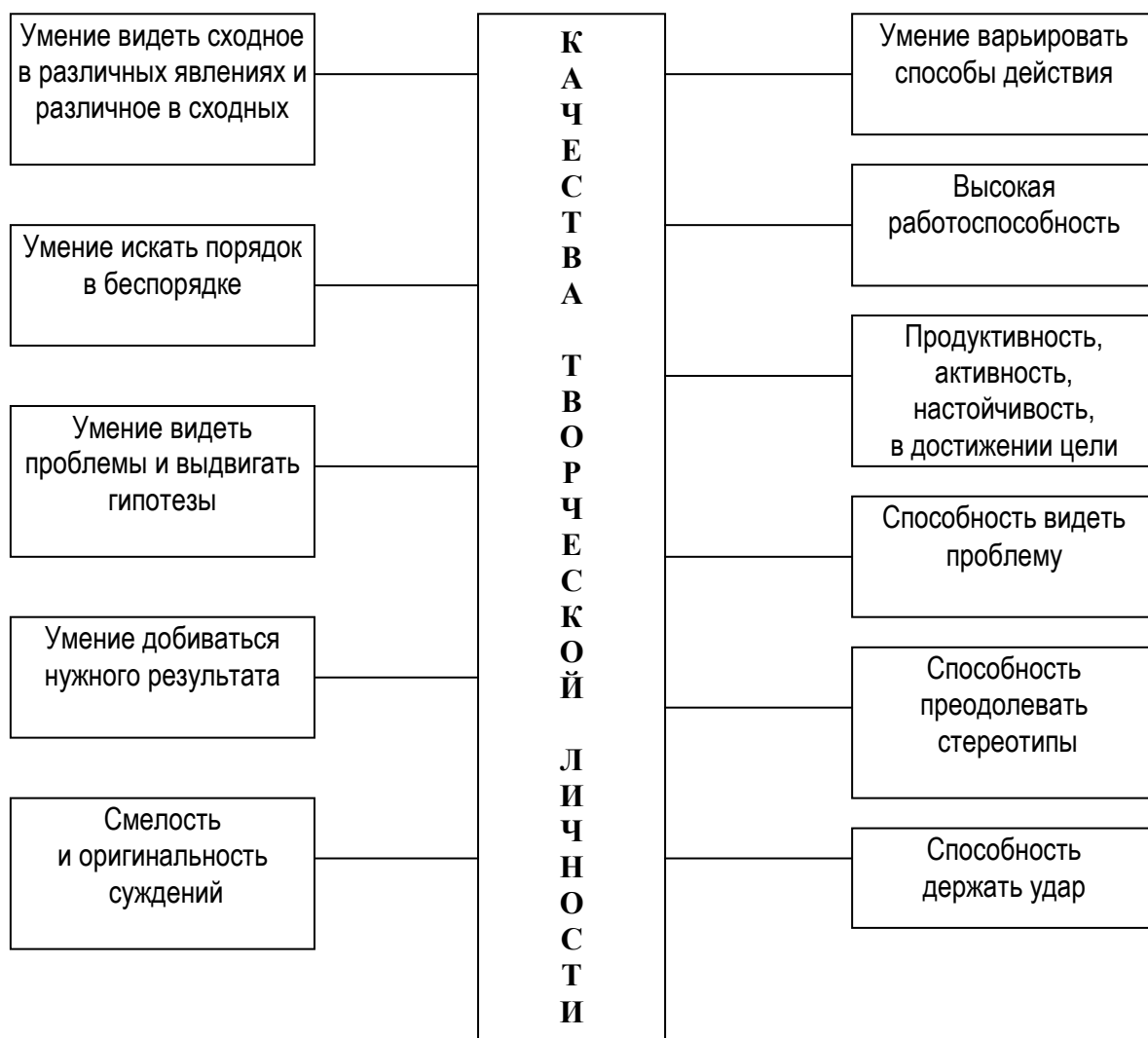
методические рекомендации, теоретические положения в конкретные педагогические действия.

Ю.Н. Кулюткин отмечает, что творчество – наиболее существенная и необходимая характеристика педагогического труда. Педагогика творчества, по мнению В.С. Шубинского, выявляет закономерности формирования творческой личности.

На рис. 4 представлен перечень качеств творческой личности, обычно обуславливаемый наличием продуктивного дивергентного (творческого) мышления. В педагогической психологии его всегда отличают от репродуктивного (воспроизводящего) мышления, когда личность усваивает готовые знания и воспроизводит их.

В самом деле, много знающий и много умеющий человек в определенном виде деятельности, но неспособный продуктивно мыслить, не сможет быть творческой личностью. Этот человек в осуществляемой деятельности уподобляется роботу.

Многочисленные технологии обучения, направленные на творческое развитие учащихся, вызывают необходимость наличия, наряду с педагогическими способностями, творческих качеств личности педагога. По мнению ученых (Е.С. Громов, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, В.А. Моляко, М.В. Прояев, М.М. Рубинштейн, Ю.Н. Кулюткин, Н.М. Яковлева и др.), педагогу-творцу присущи такие качества, как инициативность, самостоятельность, способность к преодолению инерции мышления, чувство подлинно нового и стремление к его познанию, целеустремленность, широта ассоциаций, наблюдательность, развитая профессиональная память, умение мобилизовать воспитанников, понимать, возбуждать и удовлетворять их интересы, профессиональное творческое мышление, внутренняя мотивация на творческую педагогическую деятельность, нетрадиционное личное мировоззрение, богатство фантазии и интуиции.



*Рис. 4. Качества творческой личности*

Критически осмыслив качества творческой личности педагога, выделяемые разными учеными, мы попытались выделить, на наш взгляд, наиболее значимые (рис. 5).

Если говорить о творческом педагоге-художнике, то такие качества, как эмоциональность, воображение (фантазия), артистизм, способность импровизировать, на наш взгляд, следует признать наиболее важными, поскольку, в отличие от многих других сфер, информативность в художественном обучении уходит на второй план, уступая место эмоционально-чувственному компоненту.



*Рис. 5. Качества личности, определяющие творческого педагога*

В деятельности педагога всегда есть место творчеству, которое реализуется на основе его педагогической импровизации. В.Н. Загвязинский, специально исследовавший взаимосвязь педагогического творчества и импровизации педагога, писал: «Педагог не просто имеет право на импровизацию, он не имеет права не импровизировать, он обязан постоянно работать над собой, чтобы находиться в состоянии импровизационной готовности, готовности творить и искать наилучшие решения на уроке именно ради того, чтобы полно и эффективно воплотить задуманное» [23].

К этой позиции близка и точка зрения В.А. Кан-Калика и Н.Д. Никандрова, которые считают, что педагогическая импровизация является

важнейшим элементом педагогического творчества учителя и его саморазвития [27].

Немаловажным условием для проявления творческих способностей студентов являются такие качества творческой личности педагога, как эмпатия и конгруэнтность.

Эмпатия – это способность постигать особенности эмоционального мира другого человека, проявляющаяся в форме сопереживания, сочувствия, понимания. Только тогда, когда педагог эмпатически понимает чувства и мысли, которые кажутся учащемуся такими ужасными, глупыми, сентиментальными или эксцентричными, только когда педагог понимает их и при этом принимает,- только тогда учащийся чувствует в себе свободу исследовать все укромные уголки своей индивидуальности.

При выражении своих чувств и эмоций педагог должен быть максимально искренним и правдивым. Конгруэнтность предполагает, что педагог должен быть именно таким, какой он есть на самом деле, принимать свои настоящие чувства и настроения, быть «живым» человеком.

Основными параметрами творческой среды, наличие которых должен обеспечить педагог на учебных занятиях, являются: безоценочность, принятие, неопределенность и проблемность (Е.Л. Солдатова, Н.В. Хазратова)[77].

*Безоценочность* подразумевает создание обстановки, в которой отсутствует внешнее оценивание. Оценивание педагогом студента с точки зрения собственной системы ценностей нередко воспринимается как угроза и приводит к защитной реакции. Но если суждения на основании общих мерок отсутствуют, то обучающийся становится более открытым своему опыту и начинает искать источник оценивания внутри себя. Безоценочность не означает отсутствие реакции педагога на то, что сделал студент, но эта реакция должна сохранять внутренний источник оценки студента и не ставить его в зависимость от внешних сил.

*Принятие* – означает расположение к личности, имеющей безусловную ценность, независимую от ее состояния в данный момент, поведения или чувств. Это, безусловно, положительное отношение, оно не требует в качестве условия какой-то ценности, необходимой для проявления этого отношения.

*Безоценочность* и *принятие* обеспечивают психологическую безопасность личности в проявлении ее творческих способностей.

*Проблемность* и *неопределенность* творческой среды влияют на личностные и когнитивные изменения, на формирование дивергентного (продуктивного, творческого) мышления, результирующиеся в творческое развитие студента.

Осознание *проблемы* является толчком для развертывания творческого процесса. Иногда видение проблемы уже является открытием. Шопенгауэр тонко подметил, что «талант попадает в цель, которую никто не видит». Специфичность мыслительного процесса в условиях проблемности проявляется в самостоятельном раскрытии сущности познаваемых явлений.

*Неопределенность* в постановке задачи выводит решение проблемной ситуации на творческий уровень, поскольку недостаточность условий и неопределенность искомого делает невозможным перевод творческой задачи в нетворческую, требует включения бессознательной сферы (интуиции) и увеличивает уровни постижения задачи.

Творческая среда с данными параметрами реализуется через *сотворческое взаимодействие* педагога и студента.

Идеи совместной творческой деятельности педагога и обучающегося, когда каждый участник подобного взаимодействия становится условием и средством развития другого, активно разрабатывались в педагогике сотрудничества, концепции диалогической позиции учителя (Ш.А. Амонашвили, Е.И. Ильин, В.В. Давыдов, В.В.

Сериков, О.С. Гозман, Т.В. Лаврикова), теории совместной продуктивной деятельности (В.Я. Ляудис).

Обучение как процесс взаимодействия педагога и студента совершается на основе определенного учебного содержания. В нашем исследовании таким содержанием являются законы функционирования психики творца, этапы творческого процесса художника и создание художественного образа. Сутью сотворческого взаимодействия педагога и студента является построение общения с художественным произведением таким образом, чтобы дать возможность каждому учащемуся реализовать свой творческий потенциал, познать свою индивидуальность, развить творческие способности. Это сложный совместный поиск новых смыслов, образов, средств и т.д.

Сотворчество подразумевает:

1) Стимулирование учащихся к актуализации их жизненного опыта, создание условий его слияния с общественно-историческим. Для этого педагог изучает опыт учащегося, прогнозирует возможные затруднения, ошибки, намечает пути их корректировки, перестройки и обогащения.

2) Приобщение учащегося к личному опыту педагога. Педагог дает студенту не только знания, но и свое, мотивационно-ценностное отношение к ним. Когда педагог передает студенту учебный материал, пропуская его через призму своего восприятия, личного опыта, он тем самым моделирует определенное отношение учащегося к этому материалу, не навязывая своего мнения.

3) Процесс совместного овладения педагогом и студентом учебным материалом подразумевает наряду с раскрытием «значений» понятий, знаков, методов, фиксирующихся в знаках, символах, правилах, также наполнение их «личностными смыслами» участников взаимодействия.

4) Процесс совместного овладения содержанием обучения развертывается в контексте культуры педагога и студента. Их



взаимопонимание становится результатом сотворчества, способом совместного проживания и переживания обучения.

5) Сотворческая деятельность педагога и студента имеет единую цель и общую мотивацию; подразумевает совместное планирование системы промежуточных задач (творческих и репродуктивных), необходимых для движения к конечному продукту; разделение и распределение деятельности и согласованность ее выполнения; готовность к взаимопомощи; наличие установки на собеседника, на изначальную адресованность своей активности «значащему Другому» (В.С.Библер), на «презумпцию понимания» (Г.С.Батищев).

В такой атмосфере личность может позволить себе проявить свое настоящее «Я» и выразить себя в новых творениях.

Готовность педагога встать на позицию учащегося или в оппозицию к нему – принципиально важное условие сотворчества. Соучастная позиция педагога предупреждает ориентацию ученика на «окончательный» ответ, при которой гипотезы, проблемы, факты, предложенные учащимся, воспринимаются как малозначимые детали знания, не имеющие ценности. Как правило, неточны, неверны бывают обобщения и выводы студента, но не сами факты, на основе которых они сделаны. Соучастная позиция педагога подразумевает всяческую поддержку жизненным наблюдениям и опыту учащегося.

Необходимо признать право личности на ошибку: «неслучайная ошибка», «ошибка, которая ведет нас к истине», «твое мнение дает нам пищу для размышлений» и др.

Педагог ориентирует учащегося на значимость любых творческих проявлений личности, на формирование положительной самооценки.

Таким образом, создаваемая педагогом творческая среда способствует формированию внутренних условий проявления художественно-творческих способностей студента:

- открытость своему опыту, доверие своим силам и возможностям;

- внутренний источник оценки;
- свобода в проявлении нестандартных, оригинальных идей, форм и составление из них невероятных сочетаний, превращение одной формы в другую, выдвижение смелых гипотез, нахождение проблем в общеизвестном и т.д.

2. Творческая среда влияет на личностное развитие, развитию же интеллектуально-когнитивного аспекта творческих проявлений личности способствует включение в процесс обучения системы творческих задач, построенной в соответствии с логикой создания художественного образа.

Творческие способности студентов развиваются в проблемно-поисковом характере обучения, обеспечивающем продвижение обучающихся от низшего, копирующего уровня, к высшему уровню творческой деятельности. Последний, характеризуется готовностью и умением самостоятельно применять знания к решению задач, открывать новые, оригинальные способы решения. Открытые закономерности выступают в качестве новой проблемы, движение мысли не прекращается после принятия решения.

Результативность учебной деятельности (а значит и развитие творческого мышления) определяется тем, какие именно задачи, в какой последовательности и какими способами решаются. То есть, развитие творческих способностей происходит не стихийно, а управляемо посредством педагогических задач.

В современных технологиях обучения (развивающей, проблемной, ТРИЗ, эвристической, личностно-ориентированной) мы сталкиваемся с такой ситуацией, когда материал вводится не как описательный, а как содержащий реальную проблему. «В новой системе обучения...фокус внимания преподавателя смещается от получения правильного ответа к пониманию того, каким образом этот ответ получен». Установка на процесс включается в само раскрытие результата. Движущей силой развития выступают противоречия и их преодоление, поэтому главным

принципом обучения становится проблемность создаваемых ситуаций. Характерным признаком проблемности является отсутствие в задаче прямых указаний на путь и способы ее решения. Проблемность проявляется также в неопределенности, нечеткости задания условий, или искомого, что приводит к необходимости поиска дополнительных данных.

Есть много определений творческой задачи. Так, А.М. Матюшкин отмечает, что она требует обнаружения новых отношений, отсутствующих в условии, или способов преобразования данных, неизвестных учащемуся. Я.А. Пономарев считает, что решение творческой задачи не может быть получено непосредственно путем логического вывода из имеющихся логических посылок, поскольку «мыслительная задача – это задача всегда творческая». Задачи, являющиеся источником и стимулятором мыслительной деятельности учащихся, направленной на самостоятельное приобретение знаний, А.Ф. Есаулов называет творческими.

Заслуживает внимания описание творческих задач Л.Л. Гуровой по психолого-педагогическому основанию, с характеристикой полноты (неполноты) представленных условий, а также по принципу «почему» и «как сделать» (В.Г. Разумовский), по характеру содержащихся в них противоречий (Т.В. Кудрявцев). Но рассмотренные описания не объединяют всех творческих задач, не учитывают появления новых.

Принципиально новым является деятельностный подход И.П. Калошиной, где в соответствии с выделяемыми компонентами рассматриваются творческие задачи: «на разработку неизвестного предмета деятельности; на разработку неизвестных орудий деятельности; на разработку неизвестных операций деятельности; на разработку неизвестных характеристик продукта деятельности; различные виды комплексных задач на совместную разработку всех указанных компонентов или нескольких» [26].

Мы разделяем точку зрения С.А. Новоселова, который дает такое определение учебно-творческой задачи – «это поставленная педагогом

перед учащимися цель в организованной педагогом ситуации нового вида, т.е. в условиях, не позволяющих или ограничивающих использование учащимися имеющегося у них опыта, требующая от учащихся мыслительных и практических действий, направленных на активное самостоятельное овладение знаниями, умениями и навыками в конкретной учебной дисциплине и одновременно на овладение знаниями, умениями и навыками творческой деятельности, на развитие творческого мышления, их творческих способностей» [56].

Нами выделены основные характеристики творческих задач, используемых при обучении.

#### Направленность творческой задачи.

1. На самостоятельное приобретение учащимся знаний, на создание новых средств поиска источников знаний или достижения цели.

2. На получение продукта, обладающего субъективной (или объективной) новизной.

3. На обнаружение отношений, не указанных в условии, или способов преобразования данных, неизвестных учащемуся, а также с некоторой «размытостью» формулировки условия, что предполагает самостоятельное выявление сути проблемы.

#### Особенности содержания творческой задачи.

1. Маскирующее условие, содержащее недостающие (избыточные) данные, с отсутствием сведений для предполагаемого решения.

2. Логическая противоречивость условия, требующая от учащегося изменения имеющихся познавательных или предметных стереотипов.

3. Многоплановость условия, характеризующаяся сложными взаимосвязями между его компонентами, частично или полностью незнакомыми учащемуся.

4. Формализованность условия, составленного так, чтобы ясно представлялась только цель задачи, а все остальные данные учащийся получал бы самостоятельно.

5. Полипредметность содержания, требующая различного переноса знаний, умений и навыков.

Таким образом, творческие задачи содержат противоречия между известным и искомым. При этом отсутствуют какие-либо прямые или косвенные указания на явления, законы, правила, способы поиска и т.п., необходимые для решения.

Для нашего исследования необходимо выделить *специфические признаки творческих задач в контексте художественной деятельности.*

Творческая задача в рамках творческого процесса художника:

- не имеет одного решения;
- содержит неопределенность искомого результата;
- имеет размытые границы этапов решения и их взаимопроникновение друг в друга;
- взаимодействие сознательного и бессознательного (интуитивного) уровней;
- может заканчиваться на инсайте;
- вербализация заменена созданием внутренних зрительных представлений;
- не переводима на репродуктивный уровень;
- решение имеет продолжение за пределами исходной задачи;

Как видно, перед нами творческий вид задачи, не сводимый в репродуктивную форму, имеющий потенциал для саморазвития продуктивной деятельности, а значит ведущий к творческому развитию личности.

Общепедагогический опыт разработки творческих задач предлагает следующие их виды:

- задачи на трансформацию;
- задачи на формулировку проблемных вопросов;
- задачи на выдвижение оригинальных идей, альтернативных доказательств, поиск множества вариантов решения проблем;

- задачи на планирование эксперимента;
- фантазийные задачи типа «что будет, если...»;
- задачи на самостоятельное использование источников информации.

Перечисленные типы задач могут быть успешно применены в обучении студентов вуза.

Опираясь на понимание задачи как, с одной стороны, показателя проблемной ситуации, а с другой – знакового воплощения этой проблемности, рассмотрим специфику проблемности в художественной творчестве, которая формирует творческое мышление будущего специалиста.

В художественном творчестве проблемность есть не что иное, как раскрытие сути построения художественного образа; методов, приемов и способов работы над художественным решением посредством глубокого анализа и постижения закономерностей, свойственных художественному образу; создание собственной интерпретации на основе разрешения вышеперечисленных проблем.

Последовательность выявления и решения проблем при создании художественного образа зависит от особенностей работы над ним. На начальном этапе возникают проблемы, связанные с предвидением конечной цели своей работы и осознанием примерного плана образного решения, образной сферы изображаемого. Стадия углубленной работы требует целостного анализа изображения и характеризуется проблемами, определяющими выбор средств и способов реализации художественного замысла. Завершающий этап работы связан с оформлением готового образа. Здесь концентрируются и корректируются итоги решения предыдущих задач.

В анализе проблемной ситуации мы сталкиваемся с двумя типами проблем – практическими и художественными, которые возникают в

условиях противоречий и в условиях альтернативы выбора из многообразия.

С целью создания проблемных ситуаций в художественном творчестве нами выделены следующие противоречия:

1) между достигнутым результатом и отсутствием вербализации исполнительского решения. Это противоречие возникает в тех случаях, когда студент не рефлексировывает бессознательные находки, не осознает их, у него отсутствуют необходимые знания;

2) между наличием теоретических знаний и отсутствием внутренних зрительных представлений образа;

3) между имеющимися внутренними представлениями и отсутствием исполнительского результата, то есть между замыслом и воплощением;

4) между предполагаемым художественным образом, заключенным в произведении, и отсутствием внутреннего представления образа;

5) между новым художественным требованием и недостаточностью знаний и умений для раскрытия нового, неизвестного;

6) между имеющимися внутренними представлениями и новыми фактами, почерпнутыми в литературных источниках, в записях, сообщенных педагогом, выступающими новым требованием и вызывающими потребность в новом представлении.

В условиях выбора альтернативы также содержится неисчерпаемый источник для создания проблемных ситуаций:

- при выборе выразительного средства;
- при выборе исполнительского варианта – это жанровые, стилистические, индивидуально-личностные, социально-обусловленные особенности восприятия произведения и др.

Противоречия или альтернатива могут быть предъявлены в различной форме. Мы предлагаем следующие формы предъявления проблемности: практические, интеллектуальные, проблемные задания,

исполнительский показ, реакция педагога на исполнительский результат студента.

Практические задания:

1. Найти иной исполнительский вариант, охарактеризовать множество вариантов, уместных в данном случае.
2. Найти иной путь достижения художественного результата.
3. Поставить художественную цель в поисковом материале (в этюдах, упражнениях).
4. Выделить выразительную форму в изображении.

Интеллектуальные задания:

1. Обосновать избранную трактовку или доказать ее преимущества.
2. Сравнить различные варианты исполнения данного образа.
3. Дать словесную характеристику художественному образу.
4. Проследить историю создания данного произведения по литературным источникам.
5. Выделить жанровые, стилевые признаки.
6. Обосновать выбранную тему творческой работы.

Проблемные вопросы:

1. На установление сходства и различия (соответствие жанру, стилю, индивидуальности художника).
2. На установление причинно-следственных связей (в формообразовании, логике изображаемого и т.д.).
3. На выявление парадоксальных художественных решений.
4. На изменение исходных условий: «что будет, если...».

Исполнительский показ педагога также предъявляет противоречие (в невербализированной форме) между творческим результатом педагога и студента.

Реакция на исполнение студентом работы может быть самой различной: «надо еще поискать решение», «отличная находка», «в



прошлый раз ты сделал по-другому», «твое решение меня не убеждает» и т.д. Это создает предпосылки для создания новых проблемных задач.

В зависимости от уровня развития творческого мышления, проблемные задачи вводятся в порядке усложнения, например:

1. Дано относительно полное описание решения задач в рамках данного исполнения (на всех этапах от цели до результата), необходимо выявить рассогласованность, несоответствие друг другу одной или нескольких задач в процессе, определить их в соответствии с остальными и разрешить противоречие.

2. Сформулировать и решить недостающую задачу в рамках указанного процесса.

3. Создать собственное художественное решение, самостоятельно выстроить последовательность задач и т.д.

Важным фактором, объединяющим все сферы проблемности, направляющим постановку и решение задач, является их контекстная природа (термин А.А. Вербицкого). Контекстная задача изначально ориентирована на тот смысл, который данные феномены имеют для обучающегося, - это адаптация к личности обучаемого и пробуждение его личностного потенциала. Контекстная природа задачи позволяет выделить и использовать для решения те знания и умения, которые имеют первостепенную важность для творческого развития конкретного студента.

Ярким и особенным признаком творческой задачи является присутствие в ней момента «художественного открытия», которое составляет существенное качество любого искусства, и в частности изобразительного. Сущность художественного открытия состоит в новом познании тех или иных явлений окружающего мира, новизне чувств или новых выразительных возможностей художественных средств в их воплощении. Художественное открытие есть самостоятельный поиск новых ценностей и смыслов в осознании и переживании процесса

художественного общения, имеющих высокий личностный приоритет, эмоциональную окрашенность.

Отечественными исследователями накоплен богатый опыт в разработке эффективных методов решения творческих задач. По отношению к художественному творчеству наиболее применимыми, на наш взгляд, являются:

- метод фокальных объектов;
- метод морфологического анализа;
- метод контрольных вопросов А.Ф. Осборна;
- ассоциативно-синектический метод (технология «дизайна искусственных стихов») С.А. Новоселова (г. Екатеринбург).

Вышеперечисленные методы активизируют творческое мышление студента и направляют в сложном поиске оригинальных, необычных, личностно-значимых решений.

В процессе решения творческих задач студент движется к главной цели своей деятельности – создание художественного образа. И от того, как был построен этот процесс (насколько самостоятелен был студент в творческом поиске, в постановке задач, в выдвижении идей, в выборе вариантов, каким образом осуществлялось решение – то есть, насколько творческим был этот процесс), зависит конечный результат.

3.Повышение эффективности развития творческих способностей мы связываем с реализацией третьего педагогического условия – обеспечение взаимосвязи разработанной методики развития художественно-творческих способностей с нормативным овладением студентами программным материалом.

Данное условие нужно понимать таким образом: успешность методики развития творческих способностей определяется в том числе и тем, в какой степени она позволяет повысить эффективность в овладении студентом центральным умением – учит учиться и «добывать» новые знания.

Знание, которое получает специалист в высшей школе, должно отвечать требованиям системности, активности, конструктивности. Системность знания заключается в обеспечении целостного представления о социальной, культурной, технологической и т. д. картинах мира. Требование системности является антиподом «фрагментарности и лоскутности» образования. В диалектике эта проблема формулируется как «диалектика кусочка и целого». Системность знания предусматривает возможность оперирования как конкретными, так и абстрактными категориями, обеспечивает движение как от абстрактного к конкретному, так и от конкретного к абстрактному.

Конструктивность знания предполагает возможность «конструирования» новой системы знаний, когда приоритетным в познании становится «знание о незнании», т.е. системе принципов и методов деятельности по «добыванию» знаний.

Активность (полезность) знания предполагает его преобразовательный характер. Знание становится инструментом преобразования действительности. В процессе такой преобразовательной деятельности появляется новое знание, которое не только расширяет «преобразовательный инструментарий» субъекта деятельности, но и придает «старому» знанию новую качественную определенность» [71].

Если профессиональная подготовка будущего специалиста осуществляется в условиях репродуктивной деятельности, у него формируется инертный тип мышления, он лишен любознательности и творческой активности, у него не формируется умение мыслить самостоятельно, творчески, он не способен выйти за пределы ситуации, найти нестандартные решения и взять на себя ответственность за их принятие. Важно, чтобы критериями подготовки к творчеству были гибкость знаний, степень их активности, то на сколько часто они применяются при решении познавательных задач. Необходимо стремиться

к такому положению, когда активные знания станут по существу умственными навыками.

Основой для развития творческих способностей является формирование в психике человека ряда важнейших свойств, имеющих свою четкую характеристику и одновременно тесно связанных между собой в процессе творческой деятельности (С.А. Новоселов). Среди таких свойств немаловажными являются способности эмоциональной сферы, влияющие на интенсивность творческого мышления, направленность его на продуктивную деятельность, выражающаяся в готовности, стремлении решать задачи творчески; позитивное отношение к данному виду деятельности, уверенность в успехе, чувство ответственности за результат; убежденность в необходимости поиска новых способов деятельности.

Художественно-творческая деятельность студентов, связанная с восприятием и познанием культуры, художественных ценностей, регулируется эмоциональными реакциями.

Художник постоянно имеет дело с выражением и передачей различных эмоциональных состояний, поскольку художественное творчество дает настроение, и по нему воссоздается мысль и образ. Эмоции сопровождают познание нового, открытие художественной истины. Таким образом, наличие развитой эмоциональной сферы студента имеет большое значение для формирования его личности и развития творческих способностей.

В художественной деятельности образное мышление неотделимо от эмоционального отношения к произведению, переживания его содержания.

К основным механизмам эмоционального переживания произведений искусства относятся следующие:

1. Идентификация как механизм познания себя и художественного образа, воплощенного автором в произведении, через достижение единства эмоционального переживания (перенесение себя в пространство и время

воображаемого образа, и отождествление с его эмоциональным состоянием).

2. Эмпатия как постижение эмоционального мира художественного произведения, проявляющаяся в форме сопереживания, эмоциональной отзывчивости.

3. Распознавание собственных эмоций, проявляющихся в ходе общения с художественным произведением, и владение ими.

Творческая деятельность связана с переживанием и обусловлена им. Доминирование положительных эмоций в процессе деятельности обеспечивает поддержание интереса к ней до получения результата. Именно эмоции обеспечивают связь обучения с жизнью, «взаимосвязь между мотивами и возможностью их реализации в учебной работе» [Ошибка! Источник ссылки не найден., с.16]. Преобладание же положительных эмоций над негативными ведет к постоянному росту интереса, подпитывая его особой личностной значимостью своих действий.

Высокий уровень развития творческих способностей возможен лишь в определенной деятельности, но эта деятельность должна сопровождаться «эмоциональным подкреплением как организуемым со стороны, так и образующимся в зависимости от осознания успеха, от удовлетворения определенного вида потребностей» [56]. В результате осознания успешности обучения появляется уверенность в собственных силах, способствующая в свою очередь развитию творческих способностей учащихся. Поэтому резонно говорить о мотивирующем влиянии эмоций в деятельности, что акцентирует важность эмоционального настроения в творческом процессе. В целом здоровую эмоциональность студента характеризует определенная доля агрессивности, склонность к риску, хорошо развитое чувство юмора. Прежде всего, это проявляется в активном творчестве студентов, отсутствии боязни показаться странным и

необычным, что делает самостоятельную деятельность творческой, свободной от стереотипов.

Характер эмоционального отношения к творческой деятельности проявляется в положительном или отрицательном настрое. Именно положительное эмоциональное отношение служит основанием и одной из целей развития творческих способностей, обеспечивая эффективность этого процесса.

В психолого-педагогической литературе большое значение придается созданию *положительного эмоционального настроения* учащегося в учебном процессе. На занятиях важно создать такие условия, которые сняли бы у студента скованность, неуверенность в собственных силах, ограничивающие творческую активность и фантазию, и открыли бы путь к свободному самовыражению, т.е. создать атмосферу творческого сотрудничества. Известно, что положительные эмоции по-своему интенсифицируют учебный процесс – происходит сокращение времени на приобретение практических умений и навыков, усвоение теоретического материала.

Осуществляя процесс творчества, учащиеся испытывают целую гамму положительных эмоций как от процесса деятельности, так и от полученного результата. Активная работа фантазии вызывает богатую эмоциональную картину состояния учащихся. Общеизвестно, что использование в процессе обучения большого числа наглядных пособий наполняет учащихся эмоциями.

Интенсивность эмоциональных проявлений эстетических чувств является более емким показателем интереса, чем эмоциональное отношение и его наличие в процессе творческой деятельности.

Чувство складывается из характера частоты и яркости проявления эмоций. Для эффективной творческой деятельности важно не сохранение однообразно положительных эмоциональных состояний, а постоянный их динамизм в рамках определенной оптимальной для данного индивида

интенсивности. Выступая в первую очередь как индикаторы потребностей человека, эмоции постепенно сами все более становятся «предметом» его особенных психологических потребностей, приобретают известную «самоценность», начиная заранее предвкушаться личностью.

Таким образом, активизация эмоциональной сферы студентов имеет большое значение для поддержания интереса к творческой деятельности, а, следовательно, и для развития творческих способностей учащихся.

Для активизации эмоциональной сферы личности мы предлагаем следующие методы:

1. *Осознание* собственных эмоциональных реакций и состояний. Важным моментом в осознании эмоций является их *называние* как педагогом, так и учащимся.

2. *Принятие* и *поддержка* эмоциональных состояний студента, то есть признание за ним права испытывать именно те чувства, которые он испытывает и признание адекватности реакции студента на данную ситуацию.

3. *Предоставление образцов* эмоционального самовыражения, наглядность эмоциональных реакций педагога.

4. Эмоциональные *ассоциации* – апеллирование к прошлому опыту эмоционального самовыражения студента и эмоциональным образцам.

Таким образом, характер эмоционального отношения к творческой деятельности у студентов может проявляться в положительном или отрицательном настрое. Именно доминирование положительных эмоций служит основанием поддержания интереса к творческой деятельности, а, следовательно, является условием развития творческих способностей студентов. Поэтому для эффективного развития творческих способностей на занятиях по психологии творчества необходимо активизировать эмоциональную сферу учащихся.

Методика развития творческих способностей бакалавров должна строиться с учетом анализа существующего состояния подготовки в

конкретном вузе. Анализ ныне действующих учебных программ художественных дисциплин и дисциплин психолого-педагогического цикла, преподаваемых в вузах, наблюдения за процессом преподавания данных дисциплин позволили выявить недостатки, которые можно свести к следующим.

1. В процессе преподавания дисциплин художественно-образовательного цикла не всегда осуществляется тесная взаимосвязь между предлагаемым студентам для изучения теоретическим материалом и содержанием практических заданий. Специфика этих дисциплин такова, что теоретические знания по тем или иным проблемам необходимы студенту постольку, поскольку они могут быть реализованы им в собственной деятельности. Причем прочнее усваиваются знания, которые сразу же подкреплены конкретными практическими действиями. Информация, не получившая своевременного практического подкрепления, плохо закрепляется в памяти, со временем забывается и не может быть в полной мере использована студентом в последующей творческой деятельности. В ныне действующей программе ознакомление студентов с законами, правилами, приемами, средствами изобразительной деятельности предусмотрено лекционным курсом. Однако не все преподаватели способны организовать творческую деятельность студента, направленную на последовательное освоение закономерностей изобразительной деятельности в процессе непосредственной практической работы над конкретными учебными заданиями. В результате студент не способен использовать на практике полученные знания, что в свою очередь отрицательно сказывается на формировании его художественных способностей.

2. Нерациональное использование учебного времени. Анализ практики преподавания как художественных, так и психологических дисциплин позволяет заключить, что существующая система обучения ориентирована на выполнение студентами значительной части



практической работы самостоятельно в домашних условиях. В результате студент не имеет возможности получить своевременную квалифицированную помощь со стороны педагога, что способствовало бы более глубокому овладению знаниями, практическими умениями, интенсивному развитию творческих способностей студентов. Существует необходимость разработки приемов и методов обучения, активизирующих творческую деятельность студентов на учебных занятиях, позволяющих наиболее продуктивно использовать академические часы.

3. Считаем, что существует необходимость более подробно сформулировать в программах психологических дисциплин учебные цели и задачи предстоящей творческой деятельности студентов. Конкретная задача повышает внимание студентов к практической работе, делает учебную деятельность целенаправленной, что приводит к более рациональному использованию учебного времени. Отсутствие четко определенных учебных целей и задач, решение которых служит в конце занятия критерием успешности выполнения творческого задания, расхолаживает студентов, делает их пассивными во время работы. Это, в свою очередь, отрицательно сказывается на качестве усвоения студентами учебного материала, эффективности развития их творческих способностей и продуктивности выполнения ими творческих заданий.

4. Большинство учебных программ общеобразовательных дисциплин построено, как правило, на запоминании, накоплении фактов и других нетворческих формах деятельности. Поэтому большинство студентов, особенно из числа хорошо успевавших в школе, оказывают серьезное сопротивление, если дальнейшая учеба или работа требует от них проявления творческих способностей. Избежать таких конфликтов можно, если тренировка и поощрение творческой деятельности начнутся в самом начале обучения.

Исправление этих недостатков мы намерены осуществить посредством разработки технологии развития творческих способностей студентов, реализуемой в процессе преподавания дисциплин.

Таким образом, решение проблемы развития художественно-творческих способностей бакалавров вуза потребовало рассмотрения комплекса педагогических условий, способствующих эффективности протекания процесса. Наиболее эффективными условиями, на наш взгляд, являются следующие: 1) создание на занятиях творческой среды, основными параметрами которой являются безоценочность, принятие, неопределенность, проблемность, реализуемые через сотворческое взаимодействие педагога и студента; 2) включение в процесс обучения системы творческих задач, построенной в соответствии с логикой создания художественного образа; 3) обеспечение взаимосвязи разработанной методики развития художественно-творческих способностей с нормативным овладением студентами программным материалом.

Определив комплекс педагогических условий, необходимых для развития художественно-творческих способностей студентов, мы реализуем его в процессе преподавания учебных дисциплин, руководствуясь дидактическими принципами и применяя определенные формы, методы и средства обучения. В основе выделенных нами педагогических условий выступают системный, деятельностный, личностно-ориентированный и интеграционный подходы.

### **Глава 3. Педагогическая технология развития художественно-творческих способностей бакалавров**

Как мы уже отмечали во введении, эмоциональное и рациональное, чувственное и разумное в художественном образе нерасторжимы. Иррациональное (интуитивное и эмоциональное) и рациональное (логическое) присутствуют на всех этапах создания художественного образа.

Эмоциональное позволяет актуализировать воспринимаемое. Развитое эстетическое чувство определяет воспринимаемое в диапазоне «прекрасное-безобразное», «возвышенное-низменное» на уровне положительных или отрицательных эмоций.

Рациональная сторона творческой деятельности определяется «логическим» – совокупностью логических средств, участвующих в мыслительных операциях. Основные свойства «логического»: абстрактность, воспроизводимость, объективность, рациональность.

Объяснение природы художественного творчества может быть осуществлено с позиций принципа дополнительности.

Исходя из сказанного, психолого-педагогический принцип дополнительности определен так: «В мышлении и характере любого человека относительно устойчиво асимметрично гармонируют пары взаимодополняющих или противоположных свойств, форм или качеств, одновременное и одинаково яркое проявление которых невозможно или маловероятно» [73].

Что из этого следует:

Первое. Сознательное и бессознательное, рациональное и иррациональное в художественном творчестве находятся в единстве (дополняют друг друга). При этом граница сознательного и бессознательного весьма подвижна, т.е. в рациональном есть место

иррациональному, а в иррациональном – рациональному. Это во многом объясняет феномен «озарения», «гениальной догадки» (об этом скажем ниже).

Второе. Сознательные и бессознательные действия всегда эмоционально окрашены.

По нашему мнению, необходимо учитывать не только вид эмоции (положительная или отрицательная), но и ее протяженность во времени. Длительная положительная эмоция (эйфория) не позволяет объективно оценивать процесс и результат творческой деятельности.

Длительные отрицательные эмоции ведут к стрессу, подавляют интуицию и снижают уровень активности вообще и творческой активности в частности.

Таким образом – создание благоприятного эмоционального фона является важнейшим условием успешного протекания творческого процесса.

В этой связи посмотрим на природу «озарения», догадки, с которыми связывают успешность творческой деятельности.

Суть творчества – постижение некой истины (объективной или субъективной).

Истина может постигаться двумя крайними путями. Она может быть «явленной внезапно», скачком (через идею-озарение, через идею провидение или чувствование) – с ускоренным интуитивным и эмоционально-чувственным постижением «момента истины» в общем познании природного идеала предмета изучения.

Истина может быть познанной (понятийно-прогнозируемой) логико-дискурсивно, более постепенно и последовательно.

Таким образом, постижение (или достижение) некоторого идеала, который может быть результатом художественного творчества осуществляется посредством последовательных шагов; другое дело, что шаг может быть либо большим (скачок), либо малым. Это кстати

соотносится с утверждением Дж. Брунера о том, что «...внутренний опыт «схватывания» (озарения, проникновения в сущность), будучи внезапным, включен тем не менее, в некий более длительный процесс, который еще ждет своего аналитического описания» [50].

Основная цель художественного творчества нам видится в поиске новых образов и смыслов. Мы считаем, что можно выделить инструментальную сторону деятельности, которая предполагает определенный уровень овладения «ремеслом» (композиция, графика, техника изображения, техника владения инструментом, светотеневая обработка, пропорционирование) для адекватного отражения образа; операциональную сторону – выбор оптимальной совокупности эвристических действий для создания новых образов и смыслов; интуитивную (бессознательную) сторону деятельности, которая предполагает «озарение» субъекта творческой деятельности.

Выделенный нами комплекс педагогических условий развития художественно-творческих способностей бакалавров мы реализуем с помощью педагогической технологии.

Ядром технологии является формирование представления у бакалавров об известных творческих методах и специфики их применения в художественном творчестве. Знакомство с творческими методами осуществляется на лекционных и практических лабораторных занятиях. Цель лекционных занятий – ознакомить учащихся с методами поиска творческих решений, акцентируя внимание на тех из них, которые в большей степени применимы в художественном творчестве; с определением последовательности в применении того или иного метода в организации творческой деятельности.

По нашему мнению, *метод фокальных объектов* целесообразно применять при определении облика художественного образа в целом; *метод морфологического анализа* позволит выявить нюансы облика создаваемого объекта; *метод контрольных вопросов* позволит внести

соответствующие коррективы в создаваемый образ с точки зрения повышения его художественной ценности и, наконец, *ассоциативно-синектический* метод позволит выразить в создаваемом образе те нюансы, которые не удалось отразить при применении вышеперечисленных методов.

Рассмотрим вариант реализации предлагаемой нами технологии на вполне понятном и доступном примере.

Задача: создание образа вазы.

Рассмотрим пример использования метода фокальных объектов (МФО) при создании образа объекта.

1. Объект – ваза. Цель – оригинальная конструкция.
2. В соответствии с принятой последовательностью реализации метода выбираем 3-4 объекта наугад.

Например, лист, цветок, кольцо.

3. Составляем список-таблицу характерных признаков случайных объектов

Таблица 7

Признаки случайных объектов

Случайные объекты	Признаки случайных объектов						
Лист	широкий	узкий	пространственный	цветной	упругий	резной	металлический
Цветок	разноцветный	многостоповый	пахнущий	одноцветный	с шипами	симметричный	асимметричный
Кольцо	металлическое	деревянное	пластмассовое	стеклянное	с орнаментом	керамическое	с драгоценными камнями

							ми
--	--	--	--	--	--	--	----

4. Генерируем идеи путем присоединения к фокальному объекту признаков случайных объектов. В табл. 8 представлены наиболее реальные варианты.

Таблица 8

Присоединение к фокальному объекту признаков случайных объектов

Объект	Признаки случайных объектов					
Ваза	широкая	узкая	цветная	резная	металлическая	
	разноцветная	многоцветная	одноцветная	с шипами	симметричная	асимметричная
	деревянная	пластмассовая	стеклянная	с орнаментом	керамическая	с драгоценными камнями

Возможные варианты: ваза металлическая; ваза резная; ваза с драгоценными камнями и т.д. Объединение этих признаков даст новый объект – например, металлическую, резную, симметричную вазу с драгоценными камнями.

5. Развиваем полученные сочетания путем свободных ассоциаций:

с металлом: металл – золото – кольцо – граната;

с резьбой: резьба – стамеска – дерево;

с симметрией: симметрия – асимметрия – авангардисты;

драгоценный камень: драгоценный камень – алмаз – бриллиант – оправка – филигрань.

6. В результате полученных действий получим новый объект – авангардная ваза, выполненная из металла, украшенная филигранью и драгоценными камнями.

Реализуя принцип проблемности на лекции (как одно из условий создания творческой среды) развитие полученных сочетаний путем свободных ассоциаций осуществляется самими студентами. Будущие специалисты не просто пассивно воспринимают предлагаемую им информацию, но становятся соучастниками процесса творчества. В этом же русле может осуществляться и определение общего вида объекта.

Теперь рассмотрим пример использования метода морфологического анализа при решении той же самой задачи:

1. Расчленим объект на важнейшие элементы и определяем их характеристики. Элементы вазы: дно, сосуд, горловина, ручки.

Характеристики: материал; способ изготовления; способ отделки; форма элементов.

2. Составим морфологическую матрицу, в которой будут представлены характеристики, соответствующие элементам вазы (табл. 9).

Фиксируем внимание студентов на том, что пользуясь матрицей, можно определить варианты исполнения основных элементов проектируемого объекта.

Этот этап является необходимым для определения формы и взаимного расположения элементов проектируемого объекта. Так, известно, что каждый способ формообразования (литье,ковка, прессование и т.д.) имеет известные технологические ограничения. И, например, для дизайнера принципиально важно знать особенности технологий изготовления изделий, поскольку они определяют возможность получения той или иной формы объекта.

*Таблица 9*

Морфологическая матрица соответствия элементов объекта его характеристикам

Характеристика объекта	Варианты	Элементы объекта			
		дно	сосуд	горловина	ручки
Материал	Сталь				



	Чугун				
	Цветной металл				
	Гипс				
	Дерево				
	Пластмасса				
	Стекло				
	Глина				
Способ изготовления	Литье				
	Ковка				
	Штамповка				
	Прессование				
	Волочение				
	Обработка резанием				
	Ручная формовка				
Способ отделки	Филигрань				
	Чеканка				
	Гравировка				
	Воронение				

Необходимо отметить и то, что материал, из которого изготовлен объект, его фактура, налагает определенные условия на передачу изображения и выбор адекватных художественных средств. Например, если в качестве материала выбран гипс, глина, то при исполнении объекта необходимо передать его матовую поверхность (она практически не создает бликов, в отличие от полированного металла).

Форма основного элемента вазы – сосуда может представлять собой простое геометрическое тело или совокупность этих тел. Для упрощения задачи можно составить морфологическую таблицу, в которой представить возможные варианты формообразования сосуда.

Морфологическая матрица для выбора вариантов исполнения объекта может быть использована при определении формы сосуда, горловины, дна и возможных вариантов их соединения.

На лекционных занятиях демонстрируются фрагменты данной матрицы и принцип работы с нею. В дальнейшем на практических занятиях, студенты при помощи данной матрицы могут выбирать вариант

формообразования, непосредственно рисуя в соответствующих ячейках таблицы варианты соединений объектов.

На этапе внесения корректив в создаваемый образ можно использовать адаптированный нами к художественному творчеству опросник А.Ф. Осборна.

Контрольные вопросы А. Ф. Осборна (адаптированный вариант)

1. Какое новое исполнение художественного образа можно предложить? Возможны ли новые способы исполнения? Как модифицировать известные способы исполнения?

2. Возможно ли решение художественной задачи путем приспособления, упрощения, сокращения? Что напоминает данный художественный образ? Вызывает ли аналогия новую идею? Были или нет в прошлом аналогичные проблемные ситуации, которые могут быть полезны сегодня? Что можно копировать?

3. Какие модификации объекта возможны? Какие изменения назначения (функции), движения, цвета, запаха, формы, очертаний можно применить? Другие возможные изменения?

4. Что можно увеличить в объекте? Что можно добавить? Возможно ли увеличение срока службы, воздействия? Имеет ли смысл увеличивать частоту, размеры, прочность, повышать качество? Можно ли присоединить новый градиент, продублировать? Возможны ли мультипликации рабочих органов, позиций или других элементов? Целесообразно ли преувеличение, гиперболизация элементов или всего объекта?

5. Что в объекте можно заменить? Что и сколько можно замещать в нем, использовать другой ингредиент, другой материал, другой процесс, другой источник энергии, другое расположение, другой цвет, звук, освещение?

6. Что можно преобразовать в образе? Какие компоненты допустимо заменить? Можно ли изменить модель, разбивку, разметку,

планировку, последовательность операций? Можно ли транспонировать причину и эффект, изменить скорость или темп, режим?

7. Что можно в образе сделать наоборот? Нельзя ли поменять местами противоположно размещенные элементы или повернуть их задом наперед, низом вверх, поменять местами?

8. Какие новые комбинации элементов образа возможны? Можно ли создать смесь, сплав, новый ассортимент, гарнитур? Можно ли комбинировать секции, узлы, блоки, агрегаты, цепи? Можно ли комбинировать признаки, идеи?

На этапе собственно воплощения идеи мы предлагаем использовать таблицу, которую можно рассматривать как своего рода морфологическую матрицу, позволяющую осуществить выбор вариантов художественного изображения объекта (табл. 10). Здесь необходимо указать на то, что предварительно определяются тема и образность произведения.

В рассматриваемом нами примере создания образа вазы, последнюю можно расчленить на составные элементы. Для каждого элемента определяются возможные способы его исполнения. Такой подход отражает логическую составляющую художественного творчества.

На рис. 6 представлены возможные варианты образа.

Вместе с тем, в художественном творчестве важен элемент «озарения», привлечение бессознательного к выполнению сознательных действий.

Решение этой задачи, по нашему мнению, может быть успешно осуществлено на основе использования ассоциативно-синектического метода.

Алгоритм создания художественного образа на основе «дизайна искусственных стихов»

Предлагаемый нами алгоритм состоит из совокупности следующих шагов (рис. 7).

*Вводная часть* во многом сходна с технологией, предложенной С.А. Новоселовым: преподаватель рассказывает студентам о закономерностях творческого процесса художника, подчеркивая при этом, что суть художественного творчества заключается в поиске новых образов и смыслов [56].

Основная мысль, идея автора произведения искусства заключены в художественном образе, который придает главную ценность произведению.

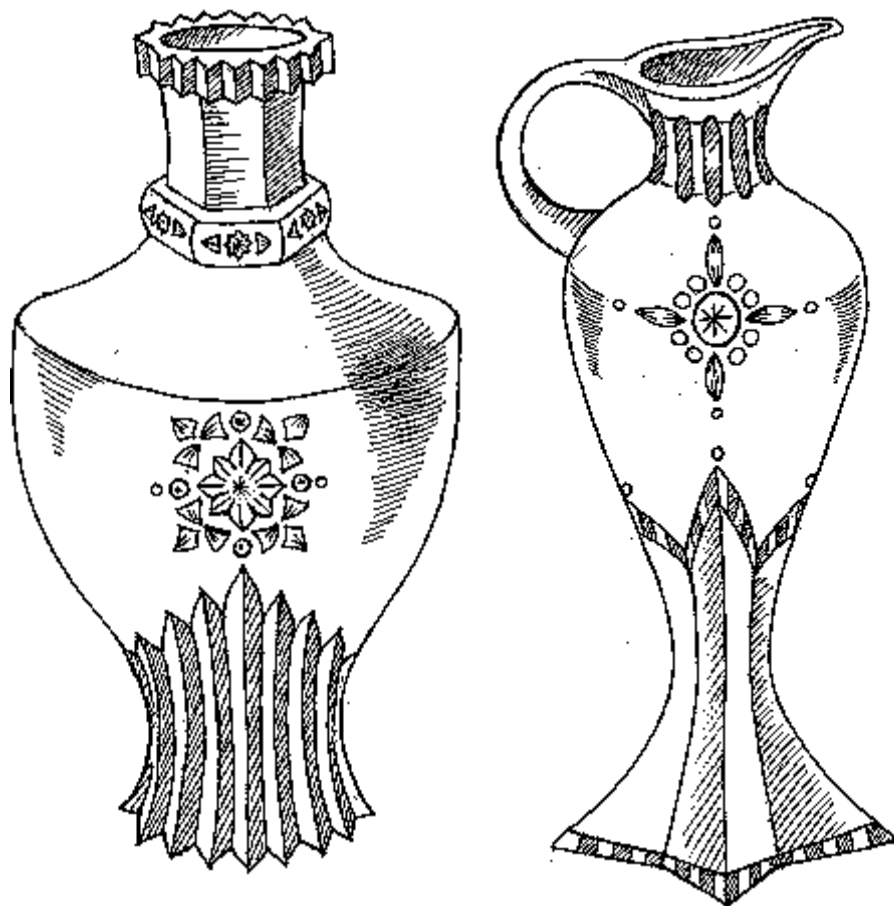
Таким образом, присутствие новизны – одно из главных качеств художественного образа.

*Таблица 10*

Выбор вариантов художественного изображения объекта

Средства художественного изображения		Элементы объекта				
		Дно	Сосуд	Горловина	Ручки	
Изобразительные средства	Графика	Точка				
		Линия				
		Штрих				
		Тушевка				
	Живопись	Колорит (теплый/холодный)				
		Насыщенность				
		Светлота				
		Тон				
		Фактура				
		Материал				
Средства композиции	Формат	Квадрат				
		Прямоугольный вертикальный				
		Прямоугольный горизонтальный				

		Круг				
Масштаб		Крупный				
		Средний				
		Мелкий				
Пропорции		Контраст				
		Нюанс				
		Тождество				
Равновесие		Симметрия				
		Асимметрия				
		Диссимметрия				
		Динамика				
		Статика				
Доминанта через		Тон				
		Фактуру				
		Форму				
		Цвет				
		Пропорции				
		Композиционную паузу				



*Рис. 6. Варианты исполнения объекта*

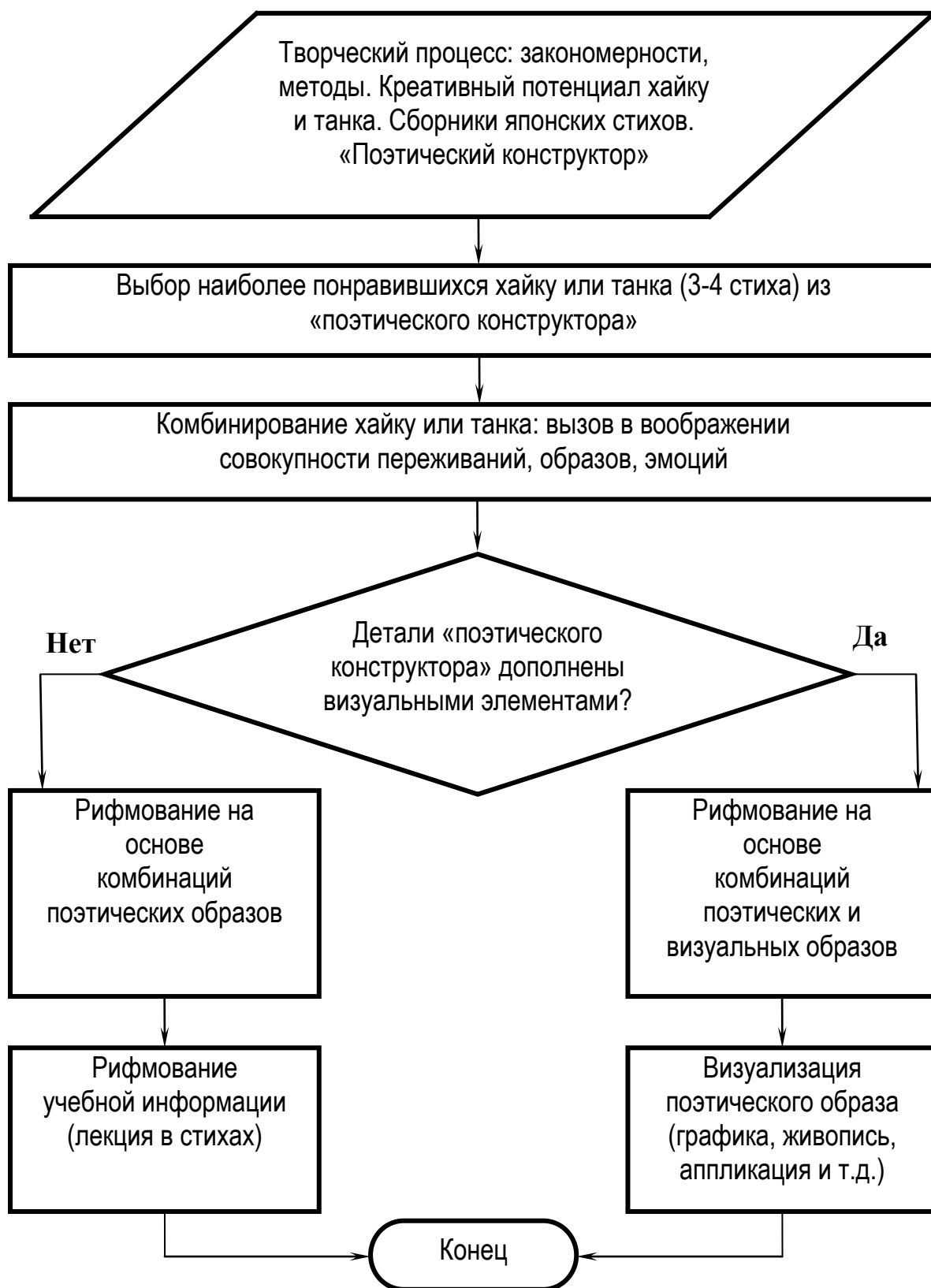


Рис. 7. Алгоритм создания художественного образа

Необходимо указать на то, что студенты подготовлены к применению ассоциативно-синектического метода поскольку знакомы с известными эвристическими методами, такими как мозговой штурм, метод фокальных объектов, морфологический анализ, синектика и др.

Преподаватель напоминает студентам о роли комбинирования:

- отдельных элементов технических систем в процессе применения изобретателями метода морфологического анализа и синтеза объектов техники;

- музыкальных фрагментов в процессе сочинения музыки известным еще в 16-17 веках методом «из шляпы»;

- фрагментов религиозных и философских книг в процессе сочинения в 16 веке теологических текстов с помощью «изобретательской машины» Раймунда Луллия.

Преподаватель обращает внимание студентов на то, что целью комбинирования во всех приведенных примерах является поиск нового смысла в каждой из полученных случайным образом комбинаций известных элементов.

Преподаватель обсуждает со студентами известное положение о том, что учебный процесс и игра представляют собой отражение, своеобразную модель реальной общественно (корпоративно, лично) значимой деятельности. Обсуждается положение о том, что кубики и детские конструкторы – наборы деталей для сборки различных моделей механизмов, машин, устройств, приборов и аппаратов есть не что иное, как материальные объекты для организации деятельности по творческому комбинированию в развивающих и учебных целях. Преподаватель проводит аналогию между кубиками, конструктором и применяемыми в процессе творчества эвристическими методами.

Любое творчество связано с эмоционально окрашенным процессом фантазии, воображения, произвольного построения новых образов, доставляющих эстетическое удовольствие, способных вызвать эйфорию. Для того чтобы процесс творчества стал «своим» для личности, необходимо научиться видеть красоту нового и испытывать удовольствие от процесса ее создания.

Преподаватель предлагает студентам обратиться к поиску новых смыслов в японских трехстишиях – хайку (хокку) и пятистишиях – танка. Эти японские поэтические миниатюры позволяют каждому прочитавшему их человеку по-своему представить эскизно обозначенный в них поэтический образ.

Сознательно организованный поиск новых смыслов и новой красоты в известных мотивах японских поэтических миниатюр помогает почувствовать и осознать собственную потребность в творчестве, запустить психологические механизмы творчества и на этой основе организовать процесс отработки навыков творческой деятельности.

Преподаватель знакомит студентов с историей и лучшими образцами японских пяти- и трехстиший или предлагает студентам самостоятельно ознакомиться с кратким справочным материалом следующего содержания.

*Танка* – это стихотворный жанр, главенствующий в японской поэзии древности и периода Средневековья. В стихах танка всего 5 строк и обязательно 31 слог (в переводах это не соблюдается). Японская поэзия, в отличие от русской, не знает рифмы. Однако, несмотря на отсутствие рифмы, японские стихи очень мелодичны. Это достигается благодаря строго установленному количеству слогов в каждой строке пятистишия. Так, в первой строке должно быть пять слогов, во второй – семь, в третьей – снова пять, а в четвертой и пятой – по семь. Всего 31 слог, но какое богатство чувств и образов заключено в этих строках!

Поразительная особенность японской поэзии – ее креативная, плодотворная, побуждающая к духовной работе недосказанность. В ней



присутствуют полутона и намеки; поэт лишь приоткрывает занавес, и читателю предстоит самому мысленно произнести произнесенное, дорисовать те картины, которые скрыты поэтической завесой.

Вершиной мастерства поэтического намека стала поэзия хайку (или хокку), которая оставила для создателей поэтических миниатюр всего лишь 17 слогов. Пять слогов в первой строке, семь во второй и пять в третьей. Хайку – это всего три поэтические строчки. Но глубина трехстиший Басе, Бусона, Исса и других мастеров хайку изумила весь мир...

Далее приводятся танка и хайку известных японских поэтов. Целесообразно организовать подготовку кратких сообщений или рефератов об их жизни и творчестве.

Нами предлагается использовать как трехстишья (хайку), так и пятистишья (танка). В разработанном нами пособии «Технология художественного творчества [71], в отличие от подхода С.А. Новоселова, стихотворные миниатюры мы предлагаем поместить в таблицу. Это позволит оптимизировать выбор соответствующих поэтических элементов.

Стихи можно распределить по следующим разделам: времена года, стихия, любовь, настроение, созерцание. В нашем пособии «Технология художественного творчества» показан разработанный нами поэтический конструктор [71].

Таким образом, указанная матрица может рассматриваться как «поэтический конструктор» (в технологии С.А. Новоселова под «поэтическим конструктором» понимается уже отобранный студентами из поэтических сборников набор поэтических миниатюр или их элементов, с которыми начинается работа по созданию образа).

В нашем подходе, выбранные студентами стихи или их фрагменты являются, своего рода, деталями «поэтического конструктора», элементами будущего поэтического образа.

Каждому учащемуся предлагается выбрать для себя определенное количество хайку или отдельных строк из них, которые задевают его душу, его чувства. На основе этого предлагается создать нерифмованную конструкцию из частей хайку, вызывая в себе тем самым состояние переживания скомбинированных образов. Эта деятельность по комбинированию образов и провокации эмоций активизирует работу правого полушария головного мозга. При этом работа правого полушария сочетается с работой левого полушария, так как процесс конструирования контролируется аналитическим мышлением.

Разработанный алгоритм предполагает два варианта создания художественного образа:

**Основной вариант** предусматривает разработку визуального образа к каждой выбранной поэтической миниатюре, и дальнейшая работа ведется в направлении создания окончательного визуального образа.

Педагог ставит перед учащимся задачу подчинить совокупность выбранных элементов «поэтического конструктора» ритму и рифме (естественно, что элементарные знания о ритме и рифме сообщаются учащимся заранее). Это очень важный момент активизации мышления. Подчиняя конструкцию элементов-образов, элементов-чувств ритму и рифме, учащиеся включают в работу подсознание. Педагог может помочь студентам в рифмовании полученных ими конструкций, это помогает им подчинить свою сознательную мыслительную деятельность выражающимся из подсознания ритмам. Таким образом, моделируется состояние обмена информацией между сознанием и подсознанием, состояние одновременной работы сознания и подсознания над одним и тем же объектом. В психике формируется «след» ассоциированной целенаправленной деятельности сознания и подсознания.

Созданное стихотворение является основой для создания окончательного визуального образа. При этом предварительно созданные визуальные детали к каждому японскому стиху являются своего рода

«опорой», подсказкой, которая может войти полностью, частично или совсем не войти в окончательный визуальный образ.

**Дополнительный вариант** не требует визуального исполнения. Его промежуточная цель – создание рифмованного поэтического образа, в результате которого остается «след», позволяющий почувствовать и погрузиться в рифму и на этой основе создать поэтический образ, который способствует более оптимальному усвоению учебной информации.

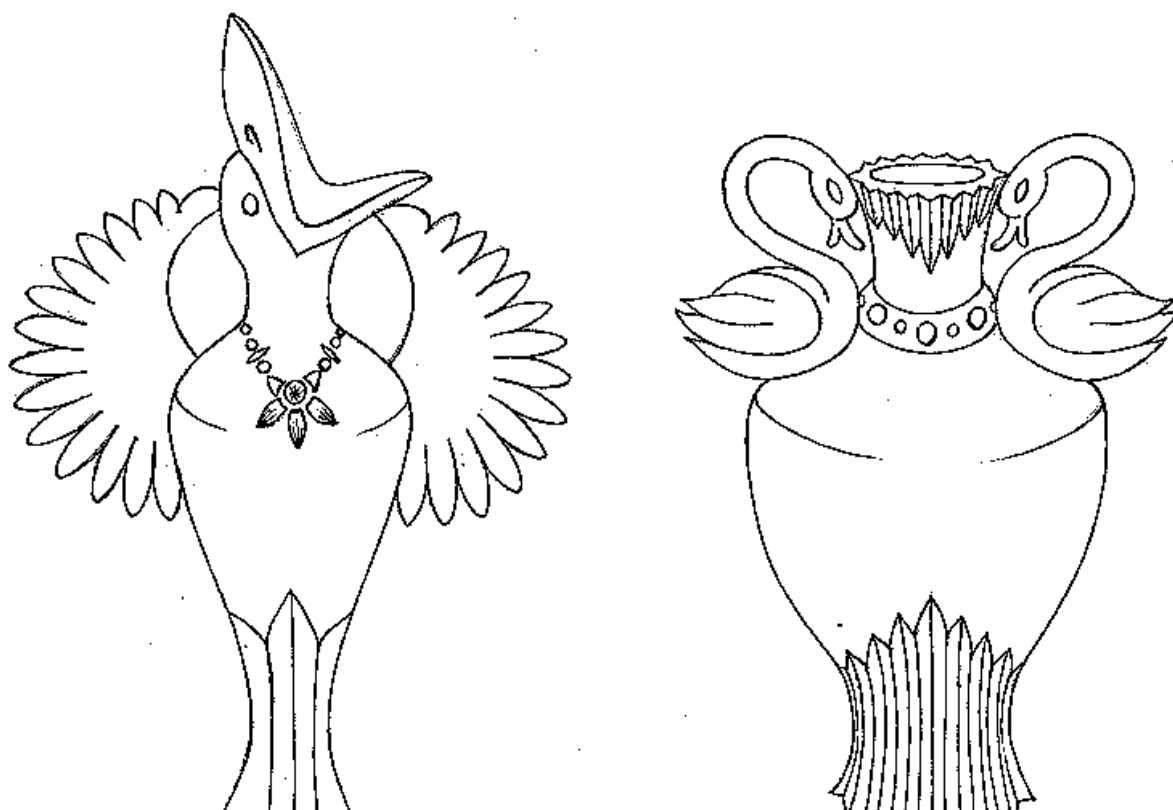
В нашем пособии «Технология художественного творчества» представлены разработанные студентами фрагменты лекционного материала по курсу «Психология».

На лекционных занятиях могут быть продемонстрированы примеры реализации предложенного нами алгоритма.

Ниже нами продемонстрированы два образа, разработанные нами по изложенному выше алгоритму.

Использование ассоциативно-синектического метода позволяет придать более оригинальную форму как объекту в целом, так и отдельным его элементам (рис. 8).

Созданные визуальные образы или их элементы могут быть использованы в качестве орнамента и т.д.



*Рис. 8. Варианты исполнения вазы*

Как мы уже отмечали выше, ведущим принципом как в содержании лекционных, так и практических занятий является *принцип проблемности* в обучении. Именно с ним связаны поиск и открытие новых образов и смыслов. Суть проблемного метода обучения заключается в постановке проблемы перед учащимися, пути и способы решения которой студенты исследуют самостоятельно или при непосредственном участии преподавателя. Последовательность выявления и решения проблем при создании художественного образа зависит от особенностей работы над ним. На начальном этапе возникают проблемы, связанные с предвидением конечной цели своей работы и осознанием примерного плана исполнения. Стадия углубленной работы требует целостного анализа и характеризуется проблемами, определяющими выбор средств и способов реализации художественного замысла. Завершающий этап работы связан с оформлением готового образа. Здесь концентрируются и корректируются итоги решения предыдущих задач.

Решение проблемных творческих задач не ограничивается только лекционными и практическими занятиями. Для того, чтобы студент мог, наконец, достичь цели своей деятельности, прийти к решению творческой задачи, ему необходимо постоянно думать в направлении этого решения. Поэтому организация занятий предполагает обязательную *самостоятельную работу* учащихся в домашних условиях. Значение самостоятельной работы в процессе создания художественного образа трудно переоценить. С позиций самовыражения самостоятельная работа содержит в себе неопределенность, проблему, при разрешении которой

приобретается действенное знание, вскрывается собственное видение на изучаемый материал, а значит, выражается сущностное Я автора.

В условиях выбора альтернативы также содержится неисчерпаемый источник для создания проблемных ситуаций. Так, ставя перед студентом задачу художественно-образного решения, мы не в коем случае не ограничиваем его в выборе *выразительных и изобразительных средств*. Для получения максимально выразительного, эмоционально окрашенного художественного решения, обладающего новизной и оригинальностью, автор может использовать все возможные изобразительные средства: рисунок, графику, живопись, компьютерную графику, аппликацию, коллаж, комбинирование различных средств и т.д.

Важным этапом в организации творческой деятельности студентов является *этап контроля*. В программе по психологии художественного творчества формой отчетности студентов является зачет. Однако учащимся предлагается *коллективное обсуждение результатов* творческой деятельности и оценивание работ своих сокурсников по заранее определенным *критериям*.

Критериями оценивания могут выступить так называемые свойства художественного образа, которые свидетельствуют о его наличии в произведении. Анализ литературы (Ю. Борев, В.С. Кузин, М.Ф. Овсянников, Е.В. Шорохов и др.) показал, что таковыми являются:

- метафоричность, ассоциативность;
- многозначность, недосказанность;
- наличие эмоционально-эстетического отношения автора к отображаемому;
- наличие вымысла (работа творческого воображения) и художественного понимания, включающего в себя как наглядно-образное, так и абстрактно-теоретическое мышление, т.е. работу разума (рациональное в художественном образе);
- наличие индивидуального, характерного;

- наличие общего, типического;
- новизна;
- оригинальность;
- единство объективного и субъективного.

При обсуждении творческих работ своих сокурсников студенты могут совещаться, высказывать свое мнение, аргументировать его, отстаивать свою точку зрения, предлагать варианты по усовершенствованию художественного образа и т.д.

Такой подход к оцениванию позволяет, на наш взгляд, избежать субъективности в анализе продуктов творчества; помогает приобрести способность совершенствовать и придавать законченный вид своему произведению. Кроме того, будущему специалисту, в частности учителю ИЗО, будет полезен подобный опыт при организации творческой деятельности школьников.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего образования / О.А. Абдулина. – М.: Просвещение 1990. – 141 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Альтшуллер Г.С. Рабочая книга по теории развития творческой личности / Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин. – Кишинев, 1990. – 184 с.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Питер, 2001. – 288 с.
5. Аранова С.В. Обучение изобразительному искусству. Интеграция художественного и логического / С.В. Аранова. – СПб.: КАРО, 2004. – 176 с.
6. Бабанский Ю.К. Педагогическая наука и развитие творчества учителей //Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – С.367-379.
7. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии / В.П. Беспалько. – М.: ИПО МО Россия, 1995. – 336 с.
8. Библер В.С. Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога) / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
9. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству / Д.Б. Богоявленская. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
10. Борев Ю.Б.Эстетика / Ю.Б. Борев. - В 2 т. – 5-е изд., доп.- Смоленск: Русич, 1997. – 640 с.

11. Брунер Дж. Психология познания (за пределами непосредственной информации) / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
12. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский. - М.: Знание, 1983. – 96 с.
13. Волков И.Ф. Творческие методы и художественные системы / И.Ф. Волков. – М.: Искусство, 1989. – 250 с.
14. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 279 с.
15. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – М.: МГУ, 1985. – 45 с.
16. Грановская Р.М. Интуиция и искусственный интеллект / Р.М. Грановская, И.Я. Березная. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1991. – 272 с.
17. Гройсман А.Л. Психология. Личность. Творчество. Регуляция состояний: Пособие для творческих вузов, учреждений искусства и культуры / А.Л. Гройсман / Под общ. ред. К.К. Платонова. – М.: Магистр, 1993. – Ч.1 – 120 с.
18. Грузенберг С.О. Психология творчества. Введение в психологию и теорию творчества. Т. 1 / С.О. Грузенберг. – Минск: Белтрестпечать, 1923. – 201 с.
19. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
20. Дизайн искусственных стихов: Проект Сергея Новоселова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 324 с.
21. Диксон Дж. Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решения / Дж. Диксон. – М.: Мир, 1969. – 440 с.
22. Дружинин В.Н. Психология общих способностей В.Н. Дружинин. – СПб: Питер Ком, 1999.



23. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М., 1987.
24. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
25. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 512 с. (Сер. Мастера психологии).
26. Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416 с.
27. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.
28. Кедров Б.М. Социальное и биологическое в научном творчестве // Биологическое и социальное в развитии человека / Б.М. Кедров. – М.: Мысль, 1997. – 140 с.
29. Кожевников М.В., Лапчинская И.В., Мантуленко С.А. Управление процессом выявления и поддержки одарённых и талантливых детей в образовательной организации / И.В. Лапчинская, М.В. Кожевников, С.А. Мантуленко // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Челябинск. 2019. № 2. - С. 126-140.
30. Коган Л.Н. Художественная культура и художественное воспитание / Л.Н. Коган. – М.: Знание, 1979. – 63 с.
31. Комский Д.М. Основы теории творчества: Пособие для студентов и учителей / Д.М. Комский. – Екатеринбург, 1993. – 79 с.
32. Корнеева Н.Ю., Кожевников М.В., Лапчинская И.В., Уварина Н.В., Щагина Г.В. Современные тенденции креативно-прогностического управления в образовании. Монография / Н.Ю. Корнеева, М.В. Кожевников, И.В. Лапчинская, Н.В. Уварина Н.В., Г.В. Щагина. - Челябинск, 2019. - 161 с.
33. Корнеева Н.Ю., Уварина Н.В., Кожевников М.В., Лапчинская И.В., Савченков А.В. Формирование профессиональной устойчивости

будущих педагогов в вузе. Монография / Н.Ю. Корнеева, М.В.Кожевников, И.В. Лапчинская, А.В.Савченков, Н.В. Уварина Н.В.- Челябинск, 2019. - 235 с.

34. Крутецкий В.А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития / В.А. Крутецкий, Е.Г. Балбасова. - М.: МГПИ, 1991. – 229 с.

35. Кузьмина Н.В. Методы системного исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина // Народное образование. – 2002. – 208 с.

36. Кулюткин Ю.Н. Личностно-ориентированное обучение и его педагогический смысл / Ю.Н. Кулюткин // Современные ориентиры образования. – СПб.: Иркутск, 1998.

37. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.

38. Лапшин И.И.Художественное творчество / И.И. Лапшин. – Петроград. – Мысль. – 1922. – 332 с.

39. Лапчинская И.В., Кожевников М.В.Ассоциативно-синектический метод как творческий прием дизайнерской деятельности в специальной подготовке студентов-дизайнеров / И.В.Лапчинская, М.В.Кожевников // Дизайн. Искусство. Промышленность. – Челябинск. - 2019. № 6. - С. 36-43.

40. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес. – М.: Педагогика, 1971. – 277 с.

41. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Academia, 2004. – 352 с.

42. Лилов А.О. Природа художественного творчества / А.О. Лилов. – М.: Искусство, 1981. – 480 с.

43. Лопухина Е. Воспитание творческой личности / Е. Лопухина, Д. Меренков // Наука и жизнь. – 2003. – № 1. – С.13-16.

44. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия: Хрестоматия по пед. психологии / В.Я. Ляудис. – М., МПА, 1995. – С.43-59.
45. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
46. Меерович М.И. Технология творческого мышления: Практическое пособие / М.И. Меерович. – Мн.: Харвест: М.: АСТ, 2000. – 432 с.
47. Мейлах В.С. Новое в изучении художественного творчества. Проблемы комплексного подхода / В.С. Мейлах, Е.К. Высочина. – М.: Знание, 1983. – 64 с.
48. Мелик-Пашаев А.А. Ступеньки к творчеству / А.А. Мелик-Пашаев. – М.: Педагогика, 1987. – 126 с.
49. Мелхорн Г. Гениями не рождаются: Общество и способности человека: Кн. для учителя: Пер. с нем. / Г. Мелхорн, Х. Мелхорн. – М.: Просвещение, 1989. – 159 с.
50. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В.А. Моляко // Вопросы психологии. 1994. – № 5.
51. Мялкин А.В. Способности и потребности личности / А.В. Мялкин. – М.: Мысль, 1983. – 264 с.
52. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1995. – 356 с.
53. Найн А.Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы: Монография / А.Я. Найн. - Шадринск: Изд-во ПО (Сеть), 1999. – 328 с.
54. Неменский Б.М. Изобразительное искусство и художественный труд / Б.М. Неменский. – М.: Просвещение, 1991. – 191 с.

55. Никитина Г.В. Формирование творческих умений в процессе профессионального обучения: монография / Г.В. Никитина, В.Н. Романенко. – СПб: изд-во С. Петерб. гос. ун-та, 1992. – 188 с.
56. Новоселов С.А. Развитие технического творчества в учреждении профессионального образования: системный подход / С.А. Новоселов. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 371 с.
57. Перкинс Д.Н. Творческая одаренность как психологическое понятие // Общественные науки за рубежом; Р.Ж. Сер. Науковедение / Д.Н. Перкинс. – 1988. – № 4. – с. 88-92.
58. Петрановская Л. Творчеству можно научить // Русский язык («ПС») / Л. Петрановская. – 2001. – № 12. – С. 2.
59. Петров С.Г. Тайны творчества / С.Г. Петров. – М.: Искусство, 1964. – 128 с.
60. Платонов К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
61. Познавательные процессы и способности в обучении: Учеб. пособие для студентов пединститутов / Под ред. ВД. Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
62. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
63. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект / Н.Ю. Посталюк. – Казань, 1989. – 204 с.
64. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество / М.М. Поташник. – М.: Знание, 1987. – 83 с.
65. Проект Сергея Новоселова «Искусственные стихи»: Сборник творческих работ, выполненных на занятиях по курсу «Техническое творчество». – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 73 с.

66. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 416 с.
67. Психология творчества: Общая, дифференциальная, прикладная. / Н.А. Пономарев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. – М.: Наука, 1990. – 220 с.
68. Психология художественного творчества: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. - Минск: Харвест, 1999. – 752 с.
69. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломенский. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.
70. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / К.Р. Роджерс / Общ. ред. Е.И. Исениной. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Унивес», 1994. – 480 с.
71. Романов Е.В. Технология художественного творчества: Учеб. пособие / Е.В. Романов, И.В. Лапчинская / Под ред. Е.В. Романова. – Магнитогорск: МаГУ, 2005. – 160 с.
72. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л. Рубинштейн. - М.: АН СССР, 1957. – 328 с.
73. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1976. – 424 с.
74. Рындак В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия): Монография / В.Г. Рындак. - М.: Пед. вестник, 1997. – 244 с.
75. Сибирская М.П. Педагогические технологии в процессе обучения и воспитания молодежи / М.П. Сибирская. – СПб.: НИИ ВНИИ ПТО, 1996. – 123 с.
76. Сластенин В.А. Научно-исследовательская работа и формирование творческой личности учителя // Организация научно-исследовательской работы в пединститутах / В.А. Сластенин. – Казань, 1973. – С. 10-11.

77. Сысоева Л.С. Эстетическая потребность и эстетическая деятельность / Л.С. Сысоева, Д.Н. Приходько. – Томск: Изд-во Том. ун-та, – 1980. -161 с.
78. Теплов Б.М. Избранные труды. Т.1 / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
79. Философско-психологические проблемы развития образования. – М.: Прогресс, 1981. – 263 с.
80. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
81. Шубинский В.С. Предмет, задачи и сущность педагогики творчества // Новые исследования в педагогических науках / В.С. Шубинский / Сост. И.К. Журавлева. – М.: Педагогика, 1987. – Вып. 2 (50). – 72 с.
82. Щукина Г.И. Проблема познавательных интересов в педагогике / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 211 с.
83. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества / А.Т. Шумилин. – М.: Высш. шк., 1989. – 143 с.
84. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1989. – 144 с.
85. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия / П.М. Якобсон. – М., 1993.
86. Яковлева Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Н.М. Яковлева / Челяб. гос. пед. институт. – Челябинск: ЧГПИ, 1991. – 126 с.
87. Mihail V. Kozhevnikov, Irina V. Lapchinskaia, Natalia Y. Korneeva, Petr Yu. Romanov, Natalia V. Uvarina. Organizational and pedagogical conditions for the determination of gifted children and support policies for effective management in an educational institution // Nuevasrealidadesjurídico-políticas en el marco del ordenmundial post-coronavirus. - No. 66. Vol. 38. 2020. - P. 181-197.

88. «On the Experience of the Formation of Information Competence in the Framework of Continuing Professional Education» authored by Larisa Yu.Ovsyanitskaya, Yuliya V. Lysenko, Elena A. Konyaeva, Natalya Yu. Korneeva, Yuliya V. Podpovetnaya, Irina P. Postovalova, Maxim V. Lysenko and Yuri V. Belokonov. IBIMA Conference on 1-2 April, 2020 Seville, Spain. Conference proceedings (ISBN: 978-0-9998551-4-0, Published in the USA).

***НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ***

***М.В. КОЖЕВНИКОВ, Н.Ю. КОРНЕЕВА, И.В. ЛАПЧИНСКАЯ***

**ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ  
ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БАКАЛАВРОВ**

***Компьютерная верстка***

***М.В. Кожевников***

**ISBN**

**Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера»  
454091, г. Челябинск, Свободы улица,159**

**Подписано в печать 06.04.2019 Формат 60x84/16**

**Бумага офсетная. Объем 25,73 уч.-изд.л. Тираж 500 экз.**

**Заказ №**

**Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ  
454080, Челябинск, пр. Ленина,69**