

В.А.Зобков, Е.В.Пронина

**Творчество. Отношение. Деятельность.
Теоретико-методологические аспекты.**

**Владимир
2008**

Федеральное агентство по образованию
ГОУ ВПО «Владимирский государственный университет»
ГОУ ВПО «Владимирский государственный гуманитарный университет»

В.А.Зобков, Е.В.Пронина

Творчество. Отношение. Деятельность.
Теоретико-методологические аспекты.

Монография.

Владимир
2008

УДК

ББК

Зобков В.А., Пронина Е.В.

Творчество. Отношение. Деятельность. Теоретико-методологические аспекты. – Владимир, Собор, 2008. – 138с.

Монография.

ISBN –

Рецензенты: Заслуженный работник высшей школы РФ, доктор психологических наук, профессор Н.П.Фетискин;
кандидат психологических наук, доцент Н.Г.Абрамян

В монографии представлены результаты теоретико-методологических исследований, в которых рассматривается проблема творческого отношения человека к деятельности.

Первая глава работы посвящена теоретико-методологическим (философско-психологическим) аспектам проблемы творческого отношения человека к жизнедеятельности, во второй главе рассматривается субъектно-деятельностный подход как основной методологический принцип исследования творчества человека; в третьей главе впервые в научной литературе описываются методические процедуры исследования объективно-психологических проявлений творческого отношения человека к деятельности как внешне наблюдаемые личностные переменные; в четвертой главе представлен современный психодиагностический инструментарий изучения творческого потенциала личности.

Книга может быть полезна преподавателям, студентам психологических факультетов высших учебных заведений, практическим психологам, аспирантам и всем, кто интересуется проблемами творческого отношения человека к деятельности.

ISBN –

©В.А.Зобков, Е.В.Пронина, 2008.

©Издательство «Собор», 2008.

СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	8
1.1. Исторический аспект проблемы творчества	8
1.2. Теоретико-методологические подходы к феномену «творчество» в философии и психологии	12
1.3. Концептуальные положения полисистемного исследования творческого отношения детей и учащейся молодежи к деятельности	19
ГЛАВА II. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ИССЛЕДОВАНИЯ ТВОРЧЕСТВА ЧЕЛОВЕКА	24
2.1. Деятельностный подход – историко-психологический анализ	24
2.2. Субъектно-деятельностный подход в исследовании творческого отношения человека к учебной деятельности	49
2.3. Отношение к учебной деятельности как характеристика личности учащегося	54
ГЛАВА III. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОЦЕДУРЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБЪЕКТИВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	63
3.1. Содержательные характеристики интеллектуально-волевых объективно-психологических проявлений творческого отношения человека к деятельности	65
3.2. Содержательные характеристики морально-нравственных объективно-психологических проявлений творческого отношения человека к деятельности	70
3.3. Содержательные характеристики эмоционально-волевых объективно-психологических проявлений творческого отношения человека к деятельности	72
3.4. Содержательные характеристики коммуникативных объективно-психологических проявлений творческого отношения человека к деятельности	75
ГЛАВА IV. ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТИВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	78
Краткий тест творческого мышления (фигурная форма) П. Торренса.....	80
Методика «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко	91
Методика «Сочинение сказки» О.М. Дьяченко	91
«Творческое мышление» батарея тестов Е.Е.Туник.....	92
Модифицированные креативные тесты Вильямса	93
Диагностика вербальной креативности (адаптация теста С. Медника).	114
Опросник «Определение творческой активности личности» (Кашапов М.М., Ракитская О.Н.).....	127
Методика «Индивидуальная характеристика личности» (Зобков А.В.)	129
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	131
БИБЛИОГРАФИЯ	132

ВВЕДЕНИЕ

Интерес к проблемам творчества, отношения, деятельности обусловлен реальностью современного общественного развития. В эпоху стремительных социальных изменений обществу необходимы творческие, свободно мыслящие люди, необычайно важна степень самостоятельности отдельного человека и других субъектов общественной жизни, способность быть сознательными творцами собственной жизни.

Тенденция развития современного общества такова, что появляется определенный «социальный заказ» на творческую личность, на человека, способного самостоятельно ставить перед собой объективно-значимые цели, задачи, предлагать нестандартные и эффективные решения, сопротивляться рутинному подходу, наконец, социальный заказ на человека, у которого есть не только способность, но и потребность к саморазвитию, самосовершенствованию. Можно утверждать, что только человек с творческим потенциалом и творческим отношением к деятельности реализуется в деятельности во всей целостности своего существа: духовного и телесного, идеального и материального, субъективного и объективного.

Деятельность, как известно, реализуется конкретным человеком, поэтому нельзя рассматривать творческую деятельность человека в отрыве от его личности, той совокупности качеств и особенностей, которые обуславливают порождение объективного, качественно нового, отличающегося уникальностью и общественной значимостью.

Как показывает анализ точек зрения философов и психологов, в науке наблюдается усиление внимания к методологическим и теоретическим проблемам деятельности, отношения и творчества. Это обуславливает большое число исследований, появление новых монографий, сборников статей, а также отдельных выступлений в периодических изданиях, посвящённых этим областям знания.

Сопоставление теоретических подходов и концепций свидетельствует, что данные проблемы отличаются исключительной сложностью и многоплановостью.

Большинство отечественных психологов, изучающих проблему творчества, творческой личности, к основным проявлениям последней относят мотивацию и личностную увлеченность, совокупность качеств и особенностей личности, обуславливающих творческую деятельность.

Какие же качества и особенности характеризуют творческую личность? В какой взаимосвязи они находятся? Какие качества и особенности творческой личности на определенном возрастном этапе психического развития ребенка являются доминирующими, а какие подчиненными?

Чтобы ответить на эти вопросы, следует, на наш взгляд, изучать личность как совокупность объект-субъектных проявлений, то есть изучать ее отдельно как на полюсе объективно-психологических проявлений, так и на полюсе

внутренних, субъективных проявлений. Объективно-психологические проявления (самостоятельность, инициативность и др.) творческой деятельности наблюдаемы, их можно оценить и количественно зафиксировать.

На наш взгляд, направленность исследований проблемы творчества, творческого отношения к деятельности на анализ объективно-психологических проявлений личности в деятельности позволит ответить на поставленные выше вопросы, а также даст возможность педагогам, психологам осуществить целенаправленный поиск психолого-педагогических средств по формированию качеств творческой личности.

В предлагаемой читателю книге приводится краткий анализ теоретико-методологических основ творчества, деятельности, отношения (главы 1,2), рассматривается проблема творческого отношения к деятельности на объективно-психологическом (внешненаблюдаемом) и субъективном (внутреннем) уровнях, даются определения объективно-психологических проявлений личности в деятельности, а также ситуации, в которых их можно зафиксировать (см. гл.3).

Мы считаем, что объективно-психологические (внешненаблюдаемые) проявления личности в деятельности – это специфический ключ к раскрытию творческого потенциала личности в деятельности на объективном уровне, ключ к поиску средств по повышению творческого потенциала личности.

Объективные проявления личности в деятельности будут определять и, в то же время, раскрывать внутренний мир творческой личности, который можно дополнительно изучить с помощью разработанных в отечественной и зарубежной психологии психодиагностических методик; их мы приводим в четвертой главе книги.

Проблема отношения детей и учащейся молодежи к деятельности по своей практической и теоретической значимости относится к одной из фундаментальных проблем возрастной и педагогической психологии, разработка которой непосредственно связана с активностью и эффективностью деятельности, с решением задачи формирования творческой личности.

Отношение к деятельности – это целостная (системная) организация свойств и качеств личности, обеспечивающая регуляцию и саморегуляцию поведения и деятельности, проявляющаяся в субъект-объектных взаимодействиях и субъект-субъектных взаимоотношениях. Отношение отчетливо проявляется в поступках и действиях, обнаруживает свою объективность, а индивидуально-психологическое становится социально-психологическим.

Личность проявляет себя в деятельности, а деятельность является специфическим способом существования человеческого бытия в отношении к общественным процессам. Происходящие в общественной жизни изменения создают такие условия, когда молодому человеку приходится выбирать свои жизненные ориентиры, определять свое отношение к действительности и свое место в ней, становиться через осознанную активность творцом своей судьбы.

Социальная сознательная активность свойственна субъекту учебной деятельности, в которой имеет место самоорганизация, саморегуляция,

проявления вышеназванных субъектных качеств, что обеспечивает субъекту возможность разрешения существующих и возникающих противоречий адекватно приемлемым способом. Субъектная позиция, как показывают наши исследования, свойственна молодежи с социально-адекватным типом отношения, в структуре которого доминируют деловая коллективистская мотивация, адекватная или адекватно высокая самооценка, субъектные качества личности, обеспечивающие положительные субъект-объектные взаимодействия и субъект-субъектные взаимоотношения. Для такой молодежи свойственен стиль позитивной активности, проявляемый в «творческом познании и преобразовании среды, деятельности и самого себя».

О таких людях хорошо сказал выдающийся отечественный психолог С.Л. Рубинштейн: «Человек есть индивидуальность в силу наличия у него особенных, единичных, неповторимых свойств; человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему. Человек есть личность, когда у него свое лицо. Человек есть в максимальной мере личность, когда в нем минимумом нейтральности, безразличия, равнодушия, максимум «партийности» по отношению ко всему общественно значимому. Поэтому для человека как личности такое фундаментальное значение имеет сознание, не только как знание, но и как отношение». Эти слова С.Л. Рубинштейна актуальны и сейчас, когда так остро стоит вопрос о формировании личности с творческой направленностью, для которой была бы характерна самостоятельность, инициативность, активная жизненная позиция, социально – адекватный тип отношения к деятельности.

Отношение человека к деятельности – это внешнепроявляемые и внешненаблюдаемые действия и поступки, которые обусловлены внутренним содержанием личности, «совокупностью внутренних условий». Отношение – это тот объективно-субъективный показатель, нарушение которого связано с деформациями жизнедеятельности организма и личности. В категорию «отношение» включаются все связи человека – и с тем, что вне его, и с тем, что внутри. Отношения быстрее и легче диагностируются через внешненаблюдаемые (объективно-психологические) проявления (черты). Глубокий анализ объективных связей позволяет выяснить положительные или отрицательные отношения личности к различным сторонам действительности, к процессу, к условиям деятельности, иначе, как указывал В.Н. Мясищев, функциональный механизм отношений не представляется, и анализ будет поверхностным и неправильным. Об отношениях человека, как и о личности в целом, можно объективно судить только по действиям, поступкам, поведению. Они представляют факты связи человека как субъекта с объективной действительностью в её многообразии. Личность – отношение, формируясь в общении и практической деятельности, проявляется на практике, в деятельности. Отношения человека вытекают из воздействий внешнего мира и раскрываются, прежде всего, при изучении человека в процессе учебно-трудовой, производственно-трудовой и общественной деятельности.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Исторический аспект проблемы творчества

Рассмотрение исторического аспекта проблемы творчества позволяет выявить динамику творческого процесса, определить субстанциональные характеристики творчества как сущности и истины человеческой деятельности, как наиболее адекватного способа существования человека в обществе. Представление о творчестве всегда обусловлено, с одной стороны, исторической эпохой, духовной атмосферой определенного времени, уровнем общих знаний, которыми располагает на данный момент человечество, а с другой – тем культурным ареалом, в пределах которого это представление возникает и функционирует.

В античности проблема творчества как таковая была, по существу, лишь затронута древнегреческой философской мыслью. Значительное место в философских трудах античности занимает понятие «творец». По мнению А.Ф. Лосева, творец – в своем прямом значении – это «делатель», поэтому «... функции его распространяются на самые широкие сферы труда, ремесла, поэзии, искусства, науки и т.д.» [2]. Древними греками было введено понятие «поризм», обозначавшее новую идею как непредвиденное следствие, промежуточный результат, возникший вне связи с целью данной конкретной познавательной деятельности. «Непредвиденность», «непредсказуемость» делают эту идею открытием, но – одновременно – придают ей ореол некой мистической таинственности, иррациональности. То, что древние греки называли «поризмом», на Востоке выразили в легенде о принце Серендипе, который обладал способностью обнаруживать нечто ценное случайно в поисках чего-либо другого. В современном варианте это в виде совета сформулировал французский психолог Сурье: «Чтобы изобретать, нужно думать около». В соответствии с античными представлениями о творчестве, творчеством признается лишь деятельность, созидательный процесс, а не его результаты; творческая деятельность как таковая трактуется принципиально внерассудочной.

В средневековой христианской мысли проблеме творчества в лучшем случае удавалось оказаться на периферии теоретических дискуссий. Средние века принуждают творческого субъекта к анонимности, утверждают его ограниченность, греховность и несопоставимость с божественным творением. Определяющая роль во всех творческих деяниях человека была, безусловно, отдана Богу, поэтому творческая деятельность человека, в лучшем случае, сводилась к творчеству истории, понимаемой как осуществление божественного замысла. Творчество рассматривалось как деяние религиозное и нравственное. Поскольку человека с Богом, в соответствии со средневековой мыслью, связывает волевой акт, то и в эту эпоху, как и в античности, разум фактически не

принимался в расчет в качестве фактора, выполняющего существенную роль в процессе творчества. В связи с этим на первом плане в средние века стоит не материальное деяние, а чистое созерцание, объектом которого, безусловно, должна быть сфера божественного.

В эпоху Возрождения ситуация меняется радикальным образом, и именно человек-творец оказывается в центре внимания мыслителей. На данном этапе исторического развития можно выделить две основные тенденции в понимании творчества: 1) возвышенное понимание творчества как новаторского искусства (гуманизм), в контексте которого возрастает теоретический интерес к самому творческому процессу, а также к его субъекту, который перестает восприниматься в качестве пассивно-активного транслятора и исполнителя воли Бога; 2) приземленное понимание творчества как труда во спасение (реформация); в рамках религиозно-реформаторских движений рождаются идеи, в которых главное внимание уделяется действию, трудовой деятельности и практической стороне повседневной жизни, в результате чего идея творчества утрачивает самоценность, а представление о созидании в определенном смысле сближается с изобретательством технического плана.

Более обстоятельное и содержательное изучение феномена творчества связано с Новым временем. Преимущество при определении природы и сущности творчества отдается либо созерцанию и активности сознания (И. Кант, Шеллинг – «продуктивное воображение», согласно которому творчество — фундаментальная предпосылка познания вообще), либо, начиная с XIX века, предметной деятельности (позитивизм, марксизм, прагматизм).

Б.Спиноза делил все аффекты на пассивные (страдания) и активные (действия), только последние делают человека свободным и творческим, при этом особую роль играют мужество и сила воли [79].

Теории эпохи Просвещения не выходили за пределы противопоставления таланта и гения, врожденности и божественности творческих способностей, интеллекта и безумия как источников творчества (И.-В. Гёте, Г.Гегель, А. Шопенгауэр, Ф. Ницше).

И.-В. Гете, который, как и Г.Гегель, во многом испытал влияние Б. Спинозы, превратил эту мысль о человеческом творчестве (продуктивности) в центральный момент своей философии. И.-В. Гете в «Фаусте» в поэтической форме выражает мысль о творческом характере человека. Ни деньги, ни власть, ни чувственные наслаждения не могут дать человеку понимание смысла жизни; в отрыве от целого мира он останется несчастным. Только творчество наполняет жизнь человека особым смыслом и позволяет ему радоваться жизни, не цепляясь за ее ценности. Для человека становится возможным распрощаться с жадной обладания и в полной мере ощутить полноту своего бытия: он наполнен жизнью, хотя его карман пуст, он много значит сам (он есть), хотя он мало что имеет [79].

У Г. Гегеля в систематической форме мы находим эту мысль: творческий человек является таковым лишь тогда, когда он ведет себя не как пассивный реципиент, а как активный производитель, который выступает по отношению к миру как личность. По мнению Г. Гегеля, «высшее определение абсолютного» состоит «... в том, что оно не только вообще есть дух, но что оно абсолютно себя

открывающий, самосознающий, бесконечно творческий дух..» [2]. Кроме того, Г. Гегель характеризует творчество, прежде всего, как свободную деятельность, которая имеет свободу в постановке цели, выборе средств ее достижения, в определении вида результата [31].

В философии классического марксизма (К.Маркс) мы находим следующее определение творчества: «процесс постоянно осуществляющегося диалектического противоречия и движения, снимающий теперешнее состояние». В общефилософском плане творчество – это способ бытия человека в условиях, где он сам «сделан принципом», где он действительно является целью, самоцелью, высшей ценностью истории [54].

Таким образом, для Б. Спинозы, И.-В. Гете, Г. Гегеля, К. Маркса человек живет лишь до тех пор, пока он творит, пока он преобразует внешний мир своими силами.

В XIX веке внимание исследователей в большей степени привлекала личность творца. Умножение подходов к изучению творчества объясняется возрастанием интереса к человеку в целом, к интимным сторонам его жизни, к проблеме субъективного, ко всем участникам творческого процесса (т.е. не только к собственно творцу, но и к индивиду, выполняющему, как оказалось, далеко не всегда роль пассивно воспринимающего результаты творческого акта) и к психологической составляющей всех его аспектов.

Следует отметить, что если в XIX веке в определении сути созидания наибольшее внимание привлекал сам процесс, и предпринимались попытки описать и охарактеризовать его, то позже акцент все в большей степени делался на результатах акта, получившего имя творчество, фундаментальное и существенное отличие которых было сведено к наличию в них новизны [2].

Философия жизни противопоставляет технической рациональности творческое органическое начало (А. Бергсон) или культурно-историческую деятельность (В. Дильтей).

Экзистенциалистские теории (Э. Фромм, К. Роджерс, А. Маслоу) трактуют творчество в терминах внутреннего переживания: как «встречу», «самоактуализацию», «предельный опыт», «готовность к новому рождению».

З. Фрейд и другие представители теории глубинной психологии подчеркивают роль бессознательного в творчестве. В частности, в рамках психоаналитической теории был сделан вывод о том, что источником творчества является невроз. Необходимо отметить, что все виды творческой деятельности толковались З. Фрейдом как сублимация, трансформация, прежде всего, сексуальных влечений и тенденций, исходящих из бессознательной сферы творца. Кроме того, данная группа ученых интерпретирует творчество как «управление интуицией через архетипы» (К. Юнг), «результат компенсаторных проектов жизненных целей» (А. Адлер).

Представители философии экзистенциализма указывают на духовную сущность творчества. В жизни человека они выделяют два бытия — неподлинное и подлинное. Первое — обычное существование человека, в котором утрачивается его сущность, второе — существование сущностное, истинное. Первое просто является экзистенцией человека, второе — его

трансценденцией. Первое порождает человека, второе — личность. Трансценденция человека есть его духовная сущность. И всякое творчество, согласно экзистенциализму, представляет собой выход, прорыв из экзистенции в трансценденцию, из материи в сферу духа. По Н.А. Бердяеву, одному из крупнейших представителей экзистенциализма, творчество человека предполагает три элемента: 1) элемент свободы, благодаря которому только и возможно создание нового, ранее несуществующего; 2) элемент дара и связанного с ним назначения; 3) элемент уже сотворенного мира, в котором совершается творческий акт и в котором человек находит материал для творчества. Будучи главной чертой экзистенциально-персоналистической концепции личности Н.А. Бердяева, творчество как самотворение, как проявление дерзновения и независимости основательно вошло в современную гуманистическую концепцию личности. Установка на самостоятельное и творческое отношение к жизни с неизбежностью предполагает готовность человека самостоятельно решать за себя, означает формирование себя как личности. Там, где у Н.А. Бердяева стоит свобода, у З. Фрейда находится бессознательное. И по З. Фрейду, и по Н.А. Бердяеву, творчество осуществляется на основе дара, однако, по З. Фрейду, оно черпает свои истоки в бессознательном, а по Н.А. Бердяеву — в свободе. Поскольку свобода имеет духовное содержание, получается, что бессознательному З. Фрейда у Н.А. Бердяева противостоит духовность [50].

Прагматистские (и близкие к ним теории) отождествляют творчество с комбинационным изобретательством, решением ситуативных задач (Дж. Дьюи).

Исторический анализ теоретических концепций свидетельствует о том, что категория «творчество» в системе научных знаний никогда не теряла своей актуальности, являясь одной из фундаментальных категорий в философии и психологии.

Кроме того, наличие различных подходов к пониманию сущности творчества свидетельствует о том, что данная проблема отличается исключительной сложностью и многоплановостью.

По словам Н. Роджерс, «творческость есть наша сущность, наша жизненность. Перекрыть этот процесс значит вызвать болезнь как на уровне отдельного индивида, так и на уровне культуры в целом».

Практическим выводом, сформулированным на основе проведенного теоретико-исторического анализа проблемы творчества, для науки в целом является понимание того, что главная задача современных исследований творчества состоит в выявлении закономерностей и механизмов, которые помогут осуществлению, актуализации творческого потенциала личности. Задача науки заключается в том, чтобы постоянно обогащать пути сознательного воздействия на личность ребенка, учащегося с целью формирования личностных предпосылок творчества человека, сознательного управления процессом формирования творческой личности.

1.2. Теоретико-методологические подходы к феномену «творчество» в философии и психологии

Анализ философских и психологических исследований показывает, что «творчество» не является предметом какой-либо одной отрасли научных знаний. На современном этапе развития науки проблема творчества стала междисциплинарной. Исследованием различных ее аспектов занимаются философы, психологи, педагоги, социологи, экономисты и другие ученые.

Несмотря на то, что в науке нет однозначного толкования феномена «творчество», что обусловлено глобальностью и сложностью проблемы, а также разнонаправленностью путей ее изучения, существуют значительные наработки в этой области.

Учеными неоднократно предпринимались попытки разбить на группы определения творчества, классифицируя их по каким-либо основаниям, вследствие чего были выделены некие общие подходы, в основании которых лежат различные представления о творчестве как предмете исследования.

Так, например, в работе Е.Л. Яковлевой [84] представлены классификации, описываемые ниже.

К.В. Тейлор, рассматривая проблему творчества как решения задач, выделяет следующие группы определений: определения, в которых отражено создание новой целостности; определения, в которых подчеркивается продуцирование нового, «конечный продукт»; определения, которые опираются на самовыражение; «психоаналитические» определения, где творчество является результатом взаимодействия «Оно», «Я» и «Сверх-Я»; определения в терминах «мышления, ориентированного на решение», в которых акцент делается на сам мыслительный процесс; различные определения, не относящиеся ни к одной из перечисленных категорий.

П. Торренс выделяет следующие пять категорий определений творчества: определения, опирающиеся на новизну как критерий творчества; определения, в которых творчество противопоставляется конформности и подчеркивается оригинальность; определения, включающие процесс; определения, предполагающие подход с позиций умственных способностей, которые обеспечивают творческое достижение; подход, основанный на определении уровней творчества.

В классификации определений творчества, принадлежащей Р. Муни представлены подходы, зависящие от того, какой из четырех аспектов творчества выходит на первый план: среда, в которой осуществляется творчество; творческий продукт; творческий процесс; творческая личность [84].

Феноменология творчества широка и неоднородна. Философия, рассматривая творчество как «деятельность, порождающую нечто новое, никогда ранее не бывшее» [21, 185], отвечает на вопрос, как вообще возможно творчество как порождение нового, какова сущность творчества. Эти вопросы тесно связаны с попытками создать «теорию творчества», которая по-разному представлялась в различные исторические эпохи.

Так, рационалисты (Р. Декарт, Б. Спиноза, Г. Лейбниц) ведущую роль в

решении проблемы отводили «интеллектуальному видению»; представители теории бессознательного (З. Фрейд) рассматривали творчество во взаимосвязи сознания и бессознательной сферы; бихевиористы (Э. Торндайк, Дж. Уотсон) рассматривали открытие как результат многочисленных проб и ошибок; представители гештальт-психологии (М. Вертгеймер, В. Келлер, К. Кофка) считали, что решение проблемы осуществляется посредством озарения, возникающего благодаря построению нового гештальта; на роль креативности и интеллекта личности в решении творческих задач указывали основоположники экспериментальной и дифференциальной психологии (А. Бине, В. Вундт, Д. Кеттелл). Некоторые ученые видят в творчестве наиболее выраженную свободу проявления человеческого духа, трудно или вообще не поддающегося научному анализу (Н.А. Бердяев).

В зарубежной литературе (Г. Айзенк, Д. Векслер, Дж. Равен) дают определение творческим способностям как максимальному выражению способностей. Согласно подходу Дж. Гилфорда, творческие способности существуют параллельно общим и специальным и имеют свою локализацию (факторы дивергентного мышления). Дивергентность определяется им как «способность мыслить в разных направлениях, способность видения других атрибутов объекта». Предназначение этой способности в том, что она непосредственно, буквально обеспечивает выход за пределы, за рамки начатого направления решения задачи, и в качестве одного из основных ее показателей выступает оригинальность. Автор выделил четыре основных блока способностей, обуславливающих творчество: оригинальность, беглость, гибкость и тщательность (точность). Фактор оригинальности определяется продуцированием необычных, далеко идущих идей. Это умение увидеть и использовать то, что не укладывается в рамки ранее усвоенного, привычного. Беглость связана со способностью решать самые разнообразные проблемы с быстрым просчетом вариантов развития ситуации. Фактор гибкости – это изменение мнений, объяснений, стратегий выполнения заданий, способов мыслить и действовать.

На основе концепции Дж. Гилфорда разработано большое количество тестов на креативность, в которых оценка выявленных особенностей испытуемых, в основном, осуществляется с точки зрения «шаблонности – нешаблонности» результатов. Шаблонное мышление предполагает решение проблемы путем логического анализа. Шаблонно мыслящие люди избирают, с их точки зрения, самую разумную позицию, а затем, развивая ее логически, пытаются разрешить проблему. Нешаблонно мыслящие люди занимаются не только решением проблем, но и высказывают новые взгляды на вещи, выдвигают новые идеи.

Каждый вид мышления имеет свои преимущества и дополняет друг друга. Шаблонное мышление функционирует, когда необходимо осуществить ориентирование и выполнить действия в хорошо знакомой или аналогичной ситуации. Нешаблонное мышление работает, когда возникает необходимость в новой идее, новых взглядах, способах действий. Эдвард Де Боно – автор концепции «латерального мышления» в качестве творческого мышления

предлагает рассматривать «латеральное» – буквально «боковое» – мышление.

Ведущая роль в американской психологии творчества принадлежит Р.Стенбергу. Его инвестиционная теория творчества включает аналитическую, синтетическую и практическую одаренность, где дивергентность уступает место более сложному явлению – синтетической одаренности – умение видеть проблемы в новом свете; связи, невидимые для других людей; новое целое среди разрозненных и несвязных частей. Синтетическая одаренность описывается по шкале «новизна – стереотипность». Не раскрывая механизмы одаренности, Р.Стенберг, тем не менее, пишет, что креативность – не только способность, не только характеристика познавательной сферы, но и жизненная установка.

В разработанной американским учёным П. Торренсом концепции творчества и одаренности присутствует триада: творческие способности, творческие умения, творческая мотивация. Творчество в его понимании – естественный процесс, порождаемый сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации незавершенности или неопределенности.

Одной из наиболее известных концепций одаренности в мировой психологии является теория трех колец Дж. Рензулли. Концепция описывает одаренность как «взаимодействие трех групп человеческих качеств: интеллектуальные способности, превышающие средний уровень, высокая увлеченность выполняемой задачей и высокий уровень креативности». Дж. Рензулли обращает внимание на взаимодействие между указанными элементами и их равноправие. Из-за трудности измерения креативности с помощью тестов, автор предлагает ориентироваться на рейтинг прошлых и настоящих достижений. Рассматривая основные идеи концепции Дж. Рензулли, можно сделать следующие обобщения: автор скептически относится к тестам как средству обнаружения одаренности, рассматривает мотивацию не как внешнее условие, а как ядерное образование одаренности в сочетании со способностями и креативностью и предлагает систему работы с одаренными детьми на основе включения их в интересующую деятельность.

Обобщая исследования творчества как процесса в современной зарубежной психологии, К.А. Горшина [75] выделяет некоторые общие черты:

- изменение структуры внешней информации и внутренних представлений с помощью формирования аналогий и соединения концептуальных пробелов;
- постоянное переформулирование проблемы;
- применение существующих знаний, воспоминаний и образов для создания нового и применение старых знаний и навыков в новом ключе;
- использование невербальной модели мышления;
- возникновение внутреннего напряжения: в конфликте между старым и новым; в самих идеях и различных путях решения; между хаосом неопределенности и стремлением перейти на более высокий уровень организации.

Идеи творчества получили свое развитие и в отечественной науке. В отечественной психологии феноменология творчества впервые исследуется А.П. Потебней, который главенствующую роль в творческом процессе придавал интуиции, вдохновению. В 30-е гг. наиболее значительные открытия в

феноменологии творчества были сделаны С.Л. Рубинштейном. В его исследованиях в области психологии мышления были выявлены детерминанты продуктивного мышления, исследуя которые, он обращает внимание на внезапное озарение, «инсайт». Обращаясь к вопросу о творческой личности, С.Л. Рубинштейн формулирует концепцию психического как творческо-преобразующей, а не пассивно-приспособительной деятельности.

Одним из первых исследователей, в работах которого всесторонне на научно-экспериментальной основе исследуются творческие процессы является Я.А. Пономарев. Творчество им рассматривается как «источник развития, движения взаимодействия, ведущее к развитию, развивающее взаимодействие» [57]. Основой психологического механизма творчества, по Я.А. Пономареву, является системно-структурный принцип, «когда этапы развития явления трансформируются в структурные уровни его организации, выступающие затем в качестве функциональных ступеней дальнейших продуктивных взаимодействий» [58].

В работах А.В. Брушлинского, О.К. Тихомирова, В.Г. Библера творческий процесс рассматривается через субъект-объектные отношения, творчество в данном подходе опосредовано деятельностью творца, создающего новые оригинальные ценности в науке, искусстве и т.д. А.В. Брушлинский считает творчество признаком всякого мышления. Мышлению, обусловленному предметной деятельностью, он отводит доминирующую роль в творческом процессе: «всякое мышление хотя бы в минимальной степени всегда есть искание и открытие существенного, нового (нового для данных конкретных индивидов), и, поэтому, оно всегда является в той или иной мере продуктивным, творческим, самостоятельным» [14].

В исследованиях Д.Б. Богоявленской единицей анализа творчества является интеллектуальная активность, которая интегрирует в себе умственные и мотивационные факторы. Разработанная ею модель эксперимента позволила выявить структурные уровни интеллектуальной активности: стимульно-продуктивный (пассивный); эвристический уровень и креативный [9, 40]. Обобщая идеи исследования творчества в отечественной психологии, выделим, на наш взгляд, основные составляющие, характеризующие этот процесс:

- деятельность, порождающая нечто качественно новое, в том числе и во внутреннем мире самого субъекта, и отличающаяся неповторимостью, уникальностью и общественной значимостью (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский);
- отождествление творчества с интуицией и противопоставление ее рациональному процессу (А.Я.Пономарев);
- пластичная совокупность предпосылок, которые могут быть трансформированы в способности к художественному или другому творчеству под воздействием того или другого доминирующего отношения человека к бытию. Другими словами, отношение человека к внешнему миру определяется богатством его внутреннего мира (А.А. Мелик-Пашаев);
- творческие достижения определяются совокупностью личностных и социокультурных факторов, т.е. способностями и психологическими

качествами творческой личности, с одной стороны, и объективной необходимостью результатов творчества – с другой (Ю.Д.Бабаева);

- мыслительная и практическая деятельность, при которой «новизна объективно и социально значима, если результат действительно новый в контексте истории культуры, если же он нов лишь для его автора, то новизна субъективна и не имеет общественного значения» (А.Н. Лук);
- деятельность, «имманентно присущая человеческому мышлению и человеческой практике» (А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин);
- интеллектуальная активность, интегрирующая в себе умственные и мотивационные факторы (Д.Б.Богоявленская).

Можно утверждать, что творчество, с позиций отечественной психологии, определяется как вид деятельности, обладающий рядом специфических особенностей и характеристик, понять которые можно только на основе анализа деятельности человека. Психологами выделяются два направления в выполнении деятельности: репродуктивный и творческий. Сущность репродуктивного направления заключается в том, что «человек воспроизводит или повторяет уже ранее созданные и выработанные приемы поведения или воскрешает следы от прошлых впечатлений» (Л.Н. Седова). Появление творческого вида деятельности Л.С. Выготский объясняет так: «Мозг есть не только орган, сохраняющий и воспроизводящий наш прежний опыт, но есть также орган комбинирующий, творчески перерабатывающий и созидаящий из элементов этого прежнего опыта новые положения и новое поведение. Именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее» [20, 5].

В отечественной и зарубежной психологии существуют различные мнения относительно личностных качеств, присущих творческой личности. Исследователями подчеркивается, что рассматривать деятельность творца в отрыве от его личности немислимо, т.к. «какие бы произведения художественного творчества мы не взяли, они всегда согреты индивидуальными переживаниями, чувствами, размышлениями: они всегда воплощают в себе всю полноту внутреннего мира человека» [4, 129], и, следовательно, результаты творчества опосредованы не только характером творческого процесса, но и самой личностью творца.

Творческую личность изучали отечественные и зарубежные психологи: С.Л. Рубинштейн, В.И.Андреев, Д.Б.Богоявленская, Н.И.Кругликов, А.Н.Лук, И.М.Розет, М.Арнаудов, П.Вайнцвайг, К.Тейлор, Э.Торренс, Л.Холл и др. Результаты исследований Д.Б. Богоявленской и других ученых показали, что творческие люди обладают большой вариативностью в сочетании личностных качеств.

В числе свойств, отличающих творческую личность, выделяют следующие:

- перцептивные особенности (необыкновенная напряженность внимания, восприимчивость, впечатлительность), интеллектуальные особенности (интуиция, фантазия, выдумка, дар предвидения, обширность знаний), характерологические особенности (уклонение от шаблона, оригинальность,

упорство, высокая самоорганизация, колоссальная работоспособность) (Я.А. Пономарев);

- доминирующая роль познавательной мотивации, исследовательская творческая активность, выражающаяся в способности к обнаружению нового, в постановке и решении проблем; возможности достижения оригинальных решений, возможности прогнозирования и предвосхищения, способности к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные и интеллектуальные оценки (А.М. Матюшкин);
- интеллектуальная активность, интегрирующая в себе умственные и мотивационные факторы (Д.Б.Богоявленская);
- зоркость в поисках проблем, способность к свертыванию длинной цепи рассуждений, боковое мышление, цельность восприятия, готовность памяти, гибкость мышления, способность к оценочным действиям, легкость генерирования идей, беглость речи, способность к доработке, легкость ассоциирования, наличие чувства юмора (А.Н. Лук);
- мотивационно-творческая активность в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей (В.И. Андреев);
- способность совершать действия, выходящие за рамки обычных явлений, но не противоречащие законам природы, наличие чувства грядущего, богатство фантазии и интуиция, интерес к новому и необычному (П.Торренс);
- независимость и самостоятельность, склонность к риску, активность, любознательность, неудовлетворенность существующим, нестандартность мышления, готовность принимать решения, стремление к признанию, внутренняя мотивация, готовность к росту (К.Тейлор, Э.Роу);
- способность замечать и формулировать альтернативы, проявлять фантазию, умение ставить вопросы и избегать поверхностных формулировок, упорство, независимая позиция, готовность к риску, хорошее чувство юмора, активный интерес к изучаемой проблеме (А.Матейко);
- стремление к самореализации, поглощенность делом как призванием, аутентичность личности, уверенность в своих силах, инициативность и гибкость, критичность и высокая степень рефлексии (А.Маслоу);
- направленность на созидание, на достижение социально значимых результатов, индивидуальный стиль осуществления деятельности (А.П. Тряпицына).

При рассмотрении особенности психического развития выдающихся людей и одаренных детей А.И. Савенковым [67] из различных научных источников были выделены следующие особенности творческих личностей:

- в когнитивном развитии: любопытство, любознательность, познавательная потребность; сверхчувствительность к проблемам; надситуативная активность; высокий уровень развития логического мышления; повышенный интерес к «дивергентным» задачам; оригинальность и гибкость мышления; легкость ассоциирования; способность к прогнозированию; отличная память;
- в личностном развитии: способность к оценке; стремление к самоактуализации; перфекционизм; самостоятельность; социальная

независимость; эгоцентризм; лидерство; соревновательность; творческое восприятие случайностей; юмор.

Несмотря на все разнообразие представленных особенностей, большинство авторов главным признаком творческой личности считает наличие внутренней мотивации и личностной увлеченности. Сочетание данных характеристик, по мнению В.Н. Дружинина, может считаться главной особенностью творческого субъекта. Также следует подчеркнуть, что не отдельные качества личности и особенности ее деятельности, а только их совокупность, единство обуславливают успех или неудачи в творчестве.

Рассмотрев представления различных авторов о чертах, характеризующих творческую личность, можно сказать, что под творческой личностью понимается такой тип личности, для которой характерна «устойчивая направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, которая проявляется в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей, которые позволяют ей достигнуть прогрессивных, социально и лично значимых творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности» [4, 48].

Обобщая все вышесказанное, можно сказать, что в современной теории творчества выделяют наиболее общие признаки для всех видов творчества, позволяющие обособить данный процесс от множества других явлений, присущих человеческой деятельности. К ним относят следующие.

- Творчество есть интеллектуальная деятельность человека, состоящая в производстве нового. Способы творческой деятельности имеют логико-эвристическую основу. В каждом процессе творческой деятельности в большей или меньшей степени используются новые способы получения или переработки информации, нахождение которых направляется эвристическим поиском.
- Творчество, как правило, основано на рациональном комбинировании существующей информации, в результате чего получается новая информационная система, расширяющая границы существующего знания. Комбинирование основано на системно-эвристическом подходе.
- Творчество является многоуровневым процессом биосоциального развития человека. В социальной деятельности происходит осознание самого творчества. Потребности человека, в том числе и потребности в творчестве, выражаются через установку, которая предполагает приблизительное знание объекта потребности и способа действия с ним. Это свойство установки определяет как ее положительные, так и отрицательные стороны. Положительные стороны закрепляют творческий опыт, отрицательные проявляются в затормаживании ассоциаций и аналогий.
- Творчество как вид человеческой деятельности характеризуется рядом существенных, необходимых признаков, которые всякий раз проявляются интегративно, в их целостном единстве. Такими признаками являются: а) наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи; б) социальная и личная значимость и прогрессивность; в) наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества; г)

наличие субъективных (личностных качеств – знаний, умений, навыков, способностей личности) предпосылок для творчества; д) новизна и оригинальность процесса или результата (В.И. Андреев).

- Творчество – одно из сложных и таинственных явлений человеческой жизни. Ему свойственны одновременно и знание известного, доказанного, и фантазия, добросовестность, опора на закономерности и случайность (Поташник М.М.).

Констатируя сложность проблемы творчества в современной науке и описывая рождение новых направлений в психологии творчества, Я.А. Пономарев прогнозирует ее позитивную динамику, детерминированную большим массивом данных: «Сдвиги в понимании творчества сейчас весьма вероятны, поскольку в наши дни нет достаточно утвердившейся позиции, хотя накоплено множество различных точек зрения, представлений» [56].

Таким образом, предпринятый нами анализ источников по проблеме позволяет констатировать, что на современном этапе развития науки феномен «творчества» является предметом изучения различных отраслей научных знаний, и позиция каждого ученого по данной проблеме достаточно аргументирована и заслуживает признания.

Несмотря на то, что творческий механизм в достаточной степени не изучен, что объясняется глобальностью проблемы и разнонаправленностью подходов к ее исследованию, тем не менее, современная наука стоит на позиции того, что творчество выступает основой жизни, фундаментальным признаком функционирования и развития любых живых систем. Результатами преобразующей деятельности личности являются не только творческие произведения, но и внутриличностные изменения. Исследователи так писали об этом процессе: «в творчестве создается и сам творец», «человек, сделавший что-нибудь значительное, становится в известном смысле другим человеком» (С.Л. Рубинштейн), «человек создает сам себя» (Л.И. Божович), «человек в творчестве становится больше самого себя» (А.А. Мелик-Пашаев), «вкладывая себя в определенную деятельность, человек изменяется и совершенствуется» (В.Э. Чудновский).

Таким образом, творческая деятельность – одно из условий утверждения саморазвития и совершенствования, нравственного достоинства, вершина духовной жизни человека.

1.3. Концептуальные положения полисистемного исследования творческого отношения детей и учащейся молодежи к деятельности

Творческая деятельность человека строится на основе воображения [20 и др.]. Эта функция обогащает жизненный опыт, открывает новый, необычный взгляд на мир. Способность к воображению не дается человеку с рождения, но ее можно и нужно развивать. Родители и педагоги должны уделять повышенное внимание развитию воображения детей и учащейся молодежи, создавать условия для активизации этой психической функции.

В анализируемых нами работах мало затрагивается проблема направленного влияния на развитие творческих процессов человека, в том числе воображения.

Выявленные для каждого возрастного этапа закономерности развития творческого воображения, формирования творческого отношения к выполняемой деятельности могут быть положены в основу построения новых программ обучения и выделения в них специальных заданий, направленных на активизацию творческих процессов и способностей.

Актуальность изучения общих закономерностей развития основ творческой деятельности человека диктуется, с одной стороны, логикой развития психологической теории, а с другой стороны, потребностями психолого-педагогической практики.

Теоретический анализ работ показывает, что большинство из них отражает специфически-деятельностную детерминацию творчества человека и в меньшей мере дифференцируется по структурно-личностным критериям. Кроме того, аналитический способ изучения творческих характеристик человека позволяет установить частные зависимости творчества и творческой деятельности от меры выраженности различных индивидуальных качеств и выявить наиболее значимые из них в плане ее (творческой деятельности) обеспечения. Однако нерешенными при исследовании творческих характеристик человека и их влияния на продуктивность деятельности являются вопросы о выявлении объективно-психологических (внешненаблюдаемых поведенческих) характеристик творческой личности, о взаимосвязи объективно-психологических и субъективных («внутренних условий») характеристик творчества, о динамике творческих качеств человека, о доминирующих и подчиненных компонентах и качествах личности, характеризующих ее с творческой стороны на каждом возрастном этапе психического развития человека.

Решение этой проблемы предполагает интегративный характер исследования, направленного на выявление возникающих в ходе интеграции качеств новых закономерностей. В этом случае актуально и перспективно в качестве основополагающего подхода использовать теорию отношений, раскрывающую субъект-объектные взаимосвязи и основные психологические механизмы структурно-уровневой организации отношения к деятельности, которые получили свое логическое развитие в полисистемном подходе к исследованию личности и деятельности детей и учащейся молодежи (В.А.Зобков с сотрудниками).

Заметим, что в психолого-педагогической литературе, на наш взгляд, недостаточно освещены вопросы психической регуляции творческой деятельности детей и учащейся молодежи. Решение этого вопроса требует выделения психологических основ формирования и развития творческого отношения человека к деятельности, к которым следует отнести ее объективные и субъективные составляющие. Познание структурных характеристик психической регуляции творческой деятельности позволит более эффективно решать задачи по повышению продуктивности деятельности человека.

Теоретический анализ научно-практической литературы по проблеме

творческого отношения человека к деятельности, а также эмпирические исследования творческой деятельности детей и учащейся молодежи на отдельных возрастных этапах позволили сформулировать следующие концептуальные положения, представленные Е.В.Прониной в ряде публикаций:

1. Исследование творческого потенциала детей и учащейся молодежи с позиции теории отношения к деятельности предусматривает изучение взаимодействия между следующими системно-структурными образованиями: объективно-психологическими (внешненаблюдаемыми поведенческими) и субъективно-психологическими («внутренними условиями») характеристиками личности.
2. Творческое отношение детей и учащейся молодежи к учебной деятельности как целостная характеристика личности представляет собой динамическую, развивающуюся объективно-субъективную полисистему, обладающую на каждом этапе возрастного развития человека своеобразными структурами на объективном, на субъективном и объективно-субъективном уровнях, силой их взаимодействия.

Влияние особенностей деятельности как опосредующей функции на каждом возрастном этапе психического развития учащегося проявляется в специфике компонентов структур, взаимоотношений между ними, а также во взаимосвязях качеств каждого компонента структуры.

3. На объективно-психологическом уровне психической регуляции творческого отношения детей и учащейся молодежи к учебной деятельности доминирующую позицию занимает интеллектуально-волевой компонент, а низшую позицию – эмоционально-коммуникативный компонент. Системно-структурная организация объективно-психологических показателей – изменяющаяся система. Изменения проявляются в структурах компонентов – в интеграции качеств и силе взаимодействия между ними.

Системообразующую функцию на субъективно-психологическом уровне творческого отношения детей и учащейся молодежи к учебной деятельности выполняет собственно творческий компонент.

Системообразующую функцию в целостном полисистемном механизме психической регуляции творческого отношения детей и учащейся молодежи к учебной деятельности на всех этапах их возрастного развития выполняет структурно организованный блок объективно-психологических показателей.

Каждый компонент целостного полисистемного механизма творческого отношения к деятельности распространяет влияние на другие, воспроизводя в то же время в себе их свойства. Сила взаимодействия между компонентами целостной системы, а также между качествами компонентов по мере перехода ребенка от одной ступени развития к другой возрастает.

4. Творческое отношение к деятельности – это целостная характеристика личности, проявляющаяся в относительно устойчивой объект-субъектной взаимосвязи, в единстве объективно-психологических проявлений личности в деятельности и субъективных проявлений – мотивации, самооценки, системы качеств личности, зарождающихся в деятельности и реализующих ее. В творческом отношении к деятельности раскрывается характер связи сознания

и деятельности, реализуется содержание личности как «смыслового образования».

5. Сензитивным периодом для формирования творческого отношения детей и учащейся молодежи к учебной деятельности выступает дошкольный возраст, старший подростковый возраст и юношеский.
6. Система психологического сопровождения по формированию творческого отношения детей и учащейся молодежи к учебной деятельности, разработанная с учетом специфических возрастных особенностей творческого отношения к деятельности, является важным условием подготовки современного, творчески мыслящего молодого человека.

Приведенные выше концептуальные положения позволят целенаправленно, научно обоснованно формировать внутренние и внешние условия для развития и реализации творческого потенциала детей и учащейся молодежи в условиях учебной и учебно-профессиональной деятельности, разработать программы и курсы психологического сопровождения детей и учащейся молодежи в процессе их обучения по развитию творческого потенциала, а также образовательные и учебные программы для воспитателей ДОУ, учителей школ, преподавателей педагогических колледжей и ВУЗов.

Становление творческой личности – это и есть, на наш взгляд, становление, в первую очередь, ее основных объективных характеристик.

Личность и ее творческое отношение к деятельности на объективно-психологическом уровне можно изучить посредством экспертных оценок, наблюдения за поведением и деятельностью, где имеют место следующие проявления творческой активности человека: самостоятельность, инициативность, любознательность, интеллектуальная гибкость, поведенческая гибкость, эмоциональная гибкость, оригинальность мышления, беглость мышления, социальная независимость, эмпатия, искренность, общительность, коммуникативная совместимость и продуктивность работы в группе, трудолюбие, аккуратность, ответственность, организованность, дисциплинированность, произвольность, самообладание, целеустремленность, уверенность, настойчивость.

Теоретическая значимость подобного рода работы определяется тем, что в ней будет реализован синтез представлений об основных составляющих творческого процесса – объективно-психологических и субъективно-психологических, что позволит получить ряд фундаментальных результатов в данной области знания: доказать структурно-уровневый принцип организации объективно-психологических проявлений творческой личности на разных этапах психического развития человека (от дошкольного до юношеского) и выявить иерархию компонентов и элементов в ней; установить системно-структурную организацию объективно-психологических и субъективно-психологических компонентов, характеризующих творческую личность на разных возрастных этапах психического развития; обнаружить и проинтерпретировать принципиально новый тип закономерностей творческой личности – интегративный; выявить базовые характеристики генезиса творческой личности в ходе учебной и учебно-профессиональной деятельности; разработать научную

программу сопровождения учащегося в процессе воспитания и обучения в ДОУ, школе и ВУЗе.

Представленная концепция полисистемного взаимодействия в структурно-уровневой организации компонентов и элементов творческой личности человека станет определенным вкладом в педагогическую психологию и психологию развития, психологию личности и деятельности.

ГЛАВА II. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ИССЛЕДОВАНИЯ ТВОРЧЕСТВА ЧЕЛОВЕКА

2.1. Деятельностный подход – историко-психологический анализ

Проблеме деятельности в философской и психологической литературе посвящено множество работ различного уровня и масштаба.

В истории познания понятие деятельности играло и играет двоякую роль: во-первых, мировоззренческого, объяснительного принципа, во-вторых, методологического основания ряда социальных наук, где деятельность человека становится предметом изучения.

В качестве мировоззренческого принципа понятие деятельности утвердилось, начиная с немецкой классической философии, когда в европейской культуре восторжествовала новая концепция личности, характеризующаяся рациональностью, многообразными направлениями активности и инициативы, и были созданы предпосылки для рассмотрения деятельности как основания и принципа всей культуры. Первые шаги в этом направлении сделал И.Кант.

В ранг всеобщего основания культуры деятельность впервые возвел И.-Г. Фихте, рассматривая субъект («Я») как чистую самодеятельность, как свободную активность, которая созидает мир («не-Я»), ориентируясь при этом на этический идеал. И.-Г. Фихте развивал идею о том, что субъект определяет себя лишь через деятельность объективации, через создание такого предмета, который внешне противостоит субъекту и, вместе с тем, является единственно возможным способом конституирования самого субъекта.

Идеи Фихте были развиты Г. Гегелем в его учении об Абсолютном Субъекте, который существует лишь постольку, поскольку самоопределяется в процессе саморазвития, что предполагает созидание предметного мира человеческой культуры через труд, язык и другие формы деятельности. Именно этого рода деятельность является необходимым условием саморефлексии Абсолюта и тем самым его становления. Но это же – необходимое условие конституирования самосознания каждого индивида (и тем самым превращения его в субъект).

Во многих направлениях послегегелевской философии концепция деятельности, развитая немецким классическим идеализмом, подвергается резкой критике; при этом акцент перемещается с анализа рациональных компонентов целенаправленного действия на более глубокие слои сознания, обнаруживающиеся в жизни человека. Так, С. Кьеркегор противопоставляет разумному началу в человеке волю, а деятельности, в которой он видит отрешенное от подлинного бытия функционирование, противопоставляет жизнь, человеческое существование.

Принцип деятельности как источника происхождения многообразных продуктов культуры и форм социальной жизни сыграл важную

методологическую роль в становлении и развитии ряда социальных наук и наук о человеке. Например, в культурно-исторической теории Л.С. Выготского мышление было рассмотрено как результат интериоризации практических действий и свойственной им логики [18].

Особого внимания при рассмотрении вопроса истории изучения деятельности как категории философии заслуживает понимание деятельности К. Марксом. В своем учении он развивает понимание деятельности как практики. К. Маркс подчеркивает, что в созданном им предметном мире человек не просто удваивает себя, не просто ставит перед собой своеобразное зеркало, в котором он отражается, а впервые себя созидает. Именно это имеет в виду К. Маркс, когда он пишет о том, что практика должна быть понята как «совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности, или самоизменения...» [48, 262]. Иными словами, самоизменение возможно лишь через «изменение обстоятельств», через предметную деятельность. Таким образом, эта идея немецкой философии получила новую интерпретацию, поскольку у К. Маркса речь идет не о «чистом Я» И.-Г. Фихте и не об Абсолюте Г. Гегеля, а о реальном эмпирическом человеке. К. Маркс подчеркнул также то важное обстоятельство (которое в предшествующей немецкой философии было несколько в тени), что деятельность, практика предполагает также вступление индивида в отношения с другими, совместную деятельность, использование одними индивидами предметов, созданных другими.

Кроме того, К. Марксом было глубоко и последовательно раскрыто место человеческой деятельности в системе субъект-объектных отношений. Учение К.Маркса о человеческой деятельности как овладении объекта субъектом раскрывает активную роль субъекта в деятельности. Таким образом, он выделяет три основных элемента в деятельности:

- 1) субъект, наделенный активностью и направляющий ее на объекты или на других субъектов;
- 2) объект, на который направлена активность субъекта (точнее – субъектов);
- 3) сама эта активность, выражающаяся в том или ином способе овладения объекта субъектом или в установлении субъектом коммуникативных взаимодействий с другими [48].

Таким образом, человеческая деятельность, взятая как философский принцип, понимается К. Марксом как воспроизведение субъектом субстанциональных сил природы, ее способности «творить», созидать универсально [49].

На основе анализа деятельностных концепций немецкой философии, созданных И.-Г. Фихте, Г. Гегелем, К. Марксом, можно сделать вывод о том, что общей чертой представленных концепций является идея опосредствования. Эта идея противостоит тому пониманию сознания и «Я» как его центра, которое было само собой разумеющимся для европейской философии и наук о человеке (включая психологию), начиная с Р. Декарта. Согласно этому пониманию, сознание является чем-то данным и абсолютно

непосредственным. Для И.-Г. Фихте, Г. Гегеля и К. Маркса все эти проблемы снимаются, ибо сознание и «Я» возникают и существуют лишь в результате деятельности по созданию внешнего объекта. Для И.-Г. Фихте и Г. Гегеля речь идет, прежде всего, об актах духовной деятельности: для К. Маркса это, прежде всего, деятельность по созданию предметов культуры, в основе которой лежит труд.

По-своему проблема деятельности развивалась в прагматизме в 20-е – 30-е годы XX века. В частности, философия позднего Л. Витгенштейна тоже может рассматриваться как своеобразный и интересный вариант деятельностного подхода. У Л. Витгенштейна речь идет о деятельности с языком, о коммуникации, которая вплетена в реальные практические акты и сама может рассматриваться как практика. При этом исходной является деятельность коллективная, в которой снимается дихотомия субъективного и объективного, внешнего и внутреннего.

Марксовы идеи практики, деятельности существенно повлияли на такие разные философские школы, как Франкфуртская школа (наследник этой школы Хабермас развивает ныне идеи коммуникативного действия), как французский экзистенциализм после Второй мировой войны (в особенности, Ж.-П. Сартр), как группа югославских философов «Праксис» и др. При этом под теориями, развивавшими деятельностный подход, необходимо рассматривать только те концепции, для которых была важна проблематика культурного опосредствования, а не те, которые исследовали действия единичного субъекта как бы сами по себе. К последним можно отнести методологию операционализма, операциональную теорию развития интеллектуальных структур Ж. Пиаже, «технический материализм» Г. Башляра и многие другие.

По мнению В.А. Лекторского, точка зрения которого изложена в статье «Деятельностный подход: смерть или возрождение», философию Ж.-П. Сартра можно рассматривать как своеобразный вариант деятельностного подхода. Правда, по Ж.-П. Сартру, деятельность уже предполагает существование сознания. Но это сознание абсолютно бессодержательно; «Я» возникает лишь в результате коммуникации с другими и как следствие определенного поступка, который выводит сознание за его пределы и ставит человека в отношение к другим и к объективной ситуации. В этом смысле человек создает сам себя через деятельность. Позднее, когда Ж.-П. Сартр ассимилировал ряд идей К. Маркса, он развил свои деятельностные представления, выделив различные виды практики: творческую и инертную [48].

Таким образом, спектр изучения категории «деятельность» в философии необычайно велик, однако, все многообразие философских позиций можно свести к трем основным группам исследований:

- 1) изучение разных видов деятельности;
- 2) построение теории, объединяющей разнородные представления, которые все приписываются деятельности, но по происхождению заимствованы из других дисциплин или теорий;
- 3) собственно деятельностный подход.

Наибольший интерес в данной работе для нас представляет третий подход. В связи с этим предмет дальнейшего изучения – собственно деятельностный подход.

Данный подход к пониманию человека и его мира получил широкое распространение в философии в 60-70-е годы XX века, выступая одним из наиболее значимых проявлений прогрессивных тенденций в советской философской мысли того периода. Как общая философско-мировоззренческая позиция он связан с культурно-исторической концепцией общества и человека, исходит из примата роли и значения социокультурных норм в отношении человека к миру.

Современная психологическая наука характеризует деятельностный подход как совокупность теоретико-методологических и конкретно-эмпирических исследований, в которых психика и сознание, их формирование и развитие изучаются в различных формах предметной деятельности субъекта, а у некоторых представителей деятельностного подхода психика и сознание рассматриваются как особые формы (виды) этой деятельности, производные от внешне-практических ее форм.

Важное значение для психологии имеет учение о человеческой деятельности, о ее развитии и ее формах.

Рассмотрение содержательных характеристик деятельности, ее структуры и функций показывает, что эта категория обладает большой методологической силой.

Любой частный объект психологического исследования, рассматриваемый в аспекте теории деятельности, получает четкую характеристику, с точки зрения его места в структуре более высокого и более низкого уровня деятельности, и приобретает ведущий вектор развития. Это, в свою очередь, позволяет определить долю участия данной психологической реальности в общей интеграции процессов, реализующих деятельность.

Общее понятие о деятельности. Все историческое развитие человека совершается благодаря труду, на основе и посредством труда. «Вся так называемая всемирная история есть не что иное, как порождение человека человеческим трудом», - писал К.Маркс [48, 126]. Именно в этом заключена та глубокая мысль, что труд на всех этапах исторического процесса служит основной движущей силой развития человека и общества.

Не касаясь тонкостей разграничения понятий «труд» и «деятельность», являющимися близкими по смыслу, труд характеризуется как специфическая человеческая деятельность.

В связи с анализом труда в «Капитале» К.Маркс писал, что деятельность представляет собой процесс, в результате которого субъект переходит в объект, что деятельность и предмет взаимно проникают друг в друга. Таким образом, в процессе деятельности устанавливается не только связь между субъектом и объектом, но и отношение субъекта к продуктам его деятельности; создается тот или иной продукт, являющийся исходным пунктом, с которого начинается последующая деятельность.

Человеческая деятельность носит общественный характер, поэтому

классики марксизма-ленинизма рассматривали ее как часть целостного процесса взаимосвязи людей с обществом, как непосредственное включение человека в систему существующих общественных отношений.

К.Маркс и Ф.Энгельс под понятием человеческая деятельность, понимали способ существования человеческого общества. Понятие деятельность употребляется К.Марксом также и для характеристики разнообразных человеческих отношений к миру, в которых проявляется и совершенствуется человеческая сущность.

Труды классиков марксизма-ленинизма раскрывают те основные принципы, которые лежат в основе человеческой деятельности; к ним можно отнести преобразующий, созидательный характер деятельности, ее предметность, использование орудий труда, сознательность и целесообразность, общественный характер, обусловленность результатами прошлой деятельности, накопленным опытом, знанием и т.п.

Таким образом, понятие деятельности в общепhilosophическом аспекте обозначает естественно-историческое основание жизни человека в обществе, основной способ его существования и связи с миром природы и общества. Принцип деятельности в марксистской философии является важной методологической категорией, используемой для материалистического объяснения истории общества, познания ее структуры. Категория деятельности в этом смысле выступает как предельная философская абстракция, выполняющая важную методологическую функцию [83].

В отечественной психологической науке разработке проблемы деятельности в ее психологическом выражении уделяется большое внимание. При этом психологи в понимании деятельности исходят из такой важнейшей ее характеристики, как предметность, т.е. подчиненность объективным связям и отношениям предметного мира. Именно предмет первоначально управляет процессом деятельности, и лишь впоследствии эта исходная и ведущая причинная связь опосредуется психическим образом предмета [44].

В процессе психологической разработки проблемы деятельности анализу подвергается само понимание содержания деятельности, различные ее формы и виды проявления, исследуются строение, структура, делаются попытки вскрыть ее динамику.

Анализ деятельности человека является одной из актуальных задач современной психологии. В решение данной проблемы в отечественной психологии сделан большой вклад работами Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна.

Предпосылки деятельностного подхода складывались в отечественной психологии в 1920-е годы. В качестве основных из них можно отметить:

1) необходимость новой методологической ориентации, способной вывести психологию из кризиса, начавшегося в 1910-1920-х гг.;

2) сдвиг тематики отечественной психологии с лабораторных исследований абстрактных законов сознания и поведения на анализ различных форм трудовой деятельности;

3) исторически обусловленное обращение психологов к философии марксизма, в которой категория деятельности – одна из центральных.

Авторы теории деятельности взяли на вооружение философию диалектического материализма – теорию К. Маркса, и, прежде всего, ее главный тезис о том, что не сознание определяет бытие, деятельность, а, наоборот, бытие, деятельность человека определяют его сознание. В дальнейшем этот общий философский тезис нашел в теории деятельности конкретно-психологическую разработку.

Пионером разработки концепции деятельности в психологии был Л.С.Выготский (1960). Его работы, начатые в 20-е годы, привели к радикальной реконструкции предмета психологического исследования. Впервые «психическое» стало рассматриваться как специфический орган деятельности, а его происхождение – как продукт (результат) деятельности.

В XX столетии основоположником наиболее глубоко разработанной философско-психологической теории деятельности стал С.Л. Рубинштейн. Имеется в виду субъектно-деятельностная концепция, созданная им (начиная с 1916-1922 гг.) и – затем – некоторыми из его учеников и последователей.

По С.Л.Рубинштейну, деятельность – это не только воздействие, изменение мира и порождение различных объектов в этом мире, но и «процесс, посредством которого реализуется то или иное отношение человека к окружающему миру: другим людям, задачам, которые ставит перед ним жизнь» [64, 256-257]. Следовательно, им выдвигается требование изучать деятельность индивидов в связи с личностным принципом.

Первый абрис деятельностного подхода на отечественной почве встречается в опубликованной в 1922 г. работе С.Л. Рубинштейна «Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики)», впервые опубликованной в Одессе в 1922 году и впервые полностью перепечатанной в журнале «Вопросы философии» (1989, № 4). В этой статье С.Л. Рубинштейн следующим образом раскрывает главные особенности деятельности:

1) всегда деятельность субъекта (т.е. человека, а не животного и не машины), точнее, субъектов, направлена на осуществление совместной деятельности;

2) деятельность есть взаимодействие субъекта с объектом, т.е. она необходимо является предметной, содержательной, реальной, а не чисто символической;

3) она всегда – творческая;

4) самостоятельная.

Значение деятельности С.Л.Рубинштейн видел, прежде всего, в том, что в ней устанавливается действительная связь между человеком и миром, благодаря которой бытие выступает как реальное единство и взаимопроникновение субъекта и объекта.

С.Л.Рубинштейн утверждал, что психологическое изучение деятельности, включая в себя изучение функций и процессов как необходимый и существенный психологический компонент, открывает поэтому новый, более синтетический и конкретный план психологического исследования, отличный от того, в котором протекает изучение функций [64].

С.Л.Рубинштейн, подчеркивая необходимость изучать деятельность человека в ее психологическом составе, изучать психические функции и процессы, в то же время, предостерегал от сведения деятельности только к изучению процессов: деятельность в психологическом плане не исчерпывается ими, она должна изучаться в связи с личностными свойствами, т.к. в ней выявляется конкретное отношение человека к действительности. В этом отношении выявляются реальные свойства личности.

В итоге С.Л. Рубинштейн делает общий вывод: «Итак, субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется». Такова принципиально новая реализация очень общей идеи, которую четко сформулировал еще И.-В. Гете: «В деянии – начало бытия», противопоставив ее другому принципу, идущему от Библии: «В начале было слово» (логос и т.д.).

Анализируя структуру деятельности, С.Л. Рубинштейн, выделил следующий основной ряд: движение - действие – деятельность. Действие оказывается в центре всей структуры. Каждому действию соответствуют цель и мотив. Мотив и цель действия связаны между собой, но не совпадают. Цель - это образ желаемого результата, на достижение которого непосредственно направлено действие. Мотив - это то, что побуждает достигать данную цель и, следовательно, совершать действие. В общем случае действие состоит из звеньев - частных действий или операций. Состав частных действий определяется планом. У деятельности как некой целостности есть свои цели и мотивы, которые, в отличие от мотивов и целей отдельных действий, носят обобщенный, интегрированный характер. Это исходные мотивы и конечные цели. Единство деятельности конкретно выступает как единство тех целей, на которые она направляется, и мотивов, из которых она исходит.

Деятельностный подход в психологии получил дальнейшее развитие в трудах Б.Г.Ананьева, Л.И.Анцыферовой, М.Я.Басова, А.В.Брушлинского, Л.И.Божович, В.В.Давыдова, П.Я.Гальперина, А.В.Запорожца, П.И.Зинченко, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурии, Б.Ф.Ломова, С.Л.Рубинштейна, А.А.Смирнова, Д.Б.Эльконины и др.

Наиболее глубокий психологический анализ деятельности дан в работах А.Н.Леонтьева (1947,1959,1672,1975). Как и С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев исходил из общего положения о том, что изначально именно практическая деятельность является основой всего психического развития человека.

Генетически исходной и основной формой человеческой деятельности, согласно А.Н.Леонтьеву, является деятельность внешняя, чувственно-практическая, порождающая психику и сознание. А.Н.Леонтьев считает, что в качестве одного из важнейших достижений психологической науки на современном этапе является вывод о том, что внешняя и внутренняя деятельность имеют одинаковое, общее строение. В психологической концепции деятельности он исходит из того, что основной характеристикой деятельности является ее предметность. Это значит, что научное «исследование деятельности необходимо требует открытие ее предмета» [46, 99].

А.Н.Леонтьев отмечает, что при изучении деятельности мы имеем дело с

особенностями, конкретными ее видами, которые можно различать между собой по различным признакам. «Однако основное, что отличает одну деятельность от другой, состоит в различении их предметов. Ведь именно предмет деятельности и придает ей определенную направленность, ... предмет деятельности есть ее действительный мотив» [46, 104]. Иными словами, по А.Н.Леонтьеву, понятие деятельности необходимо связано с мотивом. В соответствии с этим А.Н.Леонтьев дает следующее определение деятельности: «те специфические процессы, которые осуществляют то или иное жизненное, т.е. активное отношение субъекта к действительности, мы будем называть, в отличие от других процессов, процессами деятельности» [46, 39]. И далее: «Мы называем деятельностью процессы, которые характеризуются тем, что то, на что направлен данный процесс в целом (его предмет), всегда совпадает с тем субъективным, что побуждает субъекта к данной деятельности, т.е. мотивом» [46, 510]. Для деятельности человека существенно то, что она реализует производственные отношения. Эти отношения «производят» ее предметное содержание. Они «несут в себе» мотивы, цели, условия и способы деятельности [44, 82-83,125].

Таким образом, деятельность человека имеет сложную иерархическую организацию, динамическую структуру. В качестве функциональных единиц деятельности А.Н.Леонтьев выделяет отдельные (особенные) деятельности, побуждаемые мотивами; действия, отвечающие сознательно поставленным целям; операции, зависящие от условий достижения конкретных целей. Категория деятельности позволяет осуществить целостное рассмотрение субъекта. Она дает возможность избежать редукционизм при изучении различных уровней ее структуры, вскрыть особенности содержательных отношений и переходов между социально-психологическими, собственно психологическими и психофизиологическим уровнями анализа.

При рассмотрении структуры деятельности условно выделяются ее макро- и микроструктура (А.Н.Леонтьев, 1965, 1975; В.П.Зинченко, 1970, 1972, 1974, 1976). Макроструктурный анализ описывает ведущие психологические признаки деятельности, подчеркивая их социально-психологическую природу. Микроструктурное исследование ориентировано на изучение внутренних способов деятельности, находящихся в зависимости от особенностей ее макроструктуры. Оно в большей степени соотносено с психофизиологическим уровнем деятельности. Необходимость микроструктурного анализа возникает при решении ряда задач в инженерной психологии, психологии спорта и т.д.

Описание макроструктуры деятельности предполагает выделение ее компонентов. А.Н.Леонтьев выделяет в качестве компонентов деятельности потребность, мотив, цель и задачу. Это содержательные характеристики деятельности, насыщенные предметным содержанием (Л.И.Анцыферова, 1969). По мнению ряда авторов, макроструктурная деятельность может быть дополнена. Так, Л.И.Анцыферова (1969) вводит в число компонентов «предмет» и «результат» деятельности. Предмет деятельности понимается как объект, преобразование которого ведет к достижению цели, т.е. к реализации результата. Необходимость введения результата обосновывается его особой функцией в развитии деятельности – роль этапного результата выступает как условие для

последующего развертывания деятельности. Важность учета результативного аспекта деятельности подчеркивается также П.К.Анохиным (1968), В.П.Зинченко (1976), О.К.Тихомировым (1976). Следует заметить, что А.Н.Леонтьев (1965) также указывает на роль результата в ведущем механизме развития деятельности – сдвига мотива на цель.

В дальнейшем изложении будут рассмотрены отдельные компоненты и единицы деятельности для того, чтобы определить характер их ведущих отношений, имеющих место в деятельности.

Потребности в структуре деятельности. В процессе обмена веществ между человеком и природой важное место принадлежит потребностям. Потребности выступают в качестве содержания «сущностных сил» человека, так как именно потребности в обмене веществ с окружающим миром обуславливают собой деятельность, которую осуществляет человек в процессе своей жизни. Именно «потребности, т.е. их природа и способ их удовлетворения» [48], связывают индивидов друг с другом, обуславливают необходимость общения их друг с другом. Универсальность развития потребностей К.Маркс считал самоцелью общественного прогресса будущего общества.

Под действием потребности людей в общении друг с другом развился орган этой потребности – речевой аппарат и – соответственно – способность говорить, а под влиянием потребности в проникновении в сущность вещей в процессе становления трудовой деятельности развился орган этой потребности – человеческий мозг и способность к мышлению.

В отечественной литературе существует немало определений понятия «потребность». Философы и психологи трактуют это понятие более широко, чем экономисты, принимающие в расчет лишь потребительские потребности. Однако многие ученые понимают под потребностями определенную нужду в чем-то. Критикуя определения потребностей через нужду, С.М.Ковалев считает такое определение тавтологичным. Он определяет потребности как формы проявления жизни, объективно присущие живому организму требования условий, необходимых для его сохранения и развития.

Данное определение более правильно, так как здесь учитывается не только потребность в благах, в предметах, но и потребность в деятельности, в активности. Однако в определении не подчеркивается социальной обусловленности потребностей. Потребность следует определить как осознанную объективную нужду человека во взаимодействии не только с природным миром, но и с социальным; взаимодействии, сохраняющем и развивающем его жизнь как общественного индивидуума.

Человек – существо сознательное, и его поведение, его дела и поступки приобретают осознанный целенаправленный характер. Прежде чем действовать, человек в сознании своем создает идеальный образ действия. Непосредственным источником образа, а также и практического поведения человека служат именно его потребности. Осознанная потребность превращается в сознательную цель, опирающуюся на знания, интерес и т.д., которые и управляют поведением человека». Люди, - писал Ф.Энгельс, - привыкли объяснять свои действия из своего мышления, вместо того, чтобы объяснять их из своих потребностей

(которые при этом, конечно, отражаются в голове, осознаются)» (Соч.т.20, стр.493).

Будучи единством объективного и субъективно, потребности человека являются собой весьма сложный феномен. А.Н.Леонтьев (1975) различает потребность как внутреннее условие [44, 87], как одну из обязательных предпосылок деятельности, и потребность как то, что направляет и регулирует конкретную деятельность субъекта в предметной среде. В первом случае потребность выступает как состояние организма, которое само по себе не способно вызвать никакой определенно направленной деятельности; функция потребности здесь ограничивается активацией соответствующих биологических отправления и общим возбуждением двигательной сферы, проявляющимся в ненаправленных поисковых движениях. «Голод, - писал И.М.Сеченов, - способен поднять животное на ноги, способен придать поискам более или менее страстный характер, но и в нем нет никаких элементов, чтобы направить движение в ту или иную сторону и изменить его сообразно требованиям местности и случайностям встреч» [68, 581].

На психологическом уровне потребность выступает как отражение потребностных состояний и сигнальных признаков предмета потребности. Потребностное состояние неразрывно связано с предметом потребности, т.е., когда потребность «встречается» с предметом, способным удовлетворять ее, она становится способной направлять и регулировать деятельность человека, управлять его делами и поступками. «Встреча» потребности с предметом выступает как условие образования установки на определенный вид деятельности. Потребность опредмечивается [44].

Процесс опредмечивания есть процесс осознания потребностей, характер и содержание которого определяется существующим уровнем общественного развития, общественными отношениями, в которых происходит становление и развитие личности. В акте «встречи» с предметом потребность наполняется содержанием, которое черпается из внешнего мира, становясь личностно-значимым фактором, и, таким образом, превращается в психологическое явление в отличие от явления физиологического.

Для человека характерна подвижная связь между предметом потребности и состоянием, что способствует развитию потребности. Это развитие заключается в изменении ее предметного содержания и осуществляется в деятельности. При таком подходе потребность понимается как продукт (результат) человеческой деятельности [25].

Все содержательные компоненты и манипулятивные элементы деятельности являются ее результатом. Это функциональное положение согласуется с тезисом о порождении самой деятельности предметным миром, именно представлением о результате, как исходном моменте деятельности. Деятельность является первично результатом включения индивида в общественное производство и вторично – продуктом саморазвития на базе этой включенности и взаимодействия в сфере производства и общественных отношений.

В заключении раздела еще раз следует подчеркнуть, что марксистский

анализ показывает, что при функционировании системы деятельности потребность представляет ее существенный «внутренний момент». По этому поводу А.Н.Леонтьев [44, 192] приводит следующее высказывание К.Маркса: «В качестве нужды, в качестве потребности потребление само есть внутренний момент производительной деятельности. Но последняя есть исходный пункт реализации, а потому и ее господствующий момент – акт, в который снова превращается весь процесс. Индивид производит предмет и через его потребление возвращается к самому себе» [49, 29-29].

Этим обосновывается взгляд классиков на результат деятельности, в котором интегрирован производительный процесс как на исходный момент дальнейшего развития.

Мотивы в структуре деятельности. Классификация мотивов основывается на разных подходах в их исследовании. Некоторые исследователи выделяют мотивы внешние и внутренние, исходя из особенностей предметного содержания деятельности (П.Я.Гальперин, 1966; М.Г.Ярошевский, Ю.М.Кулюткин и Г.С.Сухобская, 1972; Э.Д.Телегина, 1976).

Так, Э.Д.Телегина под внутренним мотивом понимает побуждения, исходящие от самой деятельности (познавательный мотив в творческой деятельности), а под внешними – мотивы, побуждающие деятельность на достижение результата, получающие оценку у других людей. Однако признание внешних мотивов ставит вопрос, в какой же деятельности данный внешний мотив является мотивом «внутренним»? При рассмотрении данной проблемы практически снимается вопрос о существовании «внешних» мотивов, возникает необходимость стать на путь изучения взаимосвязей отдельных деятельностей и иерархических отношений между мотивами, реализующими конкретный вид деятельности.

В психологической концепции деятельности А.Н.Леонтьева мотивы выступают в качестве предметов потребностей. Их объективно – субъективное существование выполняет функции побуждения и целеобразования. О.К.Тихомиров (1973) признает за мотивами побудительную, смыслообразующую и структурирующую функции; П.Я.Гальперин (1966) полагает, что мотивы осуществляют ориентирующую и энергетическую функции. Как правило, деятельность человека побуждается и регулируется несколькими мотивами, находящимися в определенной иерархической связи, составляющей мотивационную сферу. В этом плане, отмечает А.Н.Леонтьев, имеют место смыслообразующие мотивы и мотивы – стимулы. Первые, побуждая человека к деятельности, находятся на ведущем уровне иерархии и придают деятельности «личностный смысл». Вторые, порой, острые – эмоциональные, аффективные – лишены смыслообразующей функции и обладают подчиненной побуждающей функцией.

Из многообразия возможностей, действий, которыми располагает человек в данной ситуации, мотив выбирает именно ту, которая позволяет человеку удовлетворить свою потребность, сообразуясь с системой ценностей. Он дает определенное основание, интерпретацию действия, приемлемую в данной ситуации.

Для мотивов характерна актуальная неосознанность побуждающей функции предметов потребности. Согласно концепции А.Н.Леонтьева, существует особая неосознаваемая форма побудительной силы мотивов. Она представлена переживанием интересов, желаний стремлений – субъективной формой побудительности мотивов. Мотивы становятся осознанными и, действительно, осознаются только в процессе объективного анализа деятельности, заключающейся в соотнесении переживаний и предметного содержания деятельности. Такое осознание есть продукт специфических действий, связанных с постановкой особых «задач на смысл». В результате этого возникают осознанные «мотивы-цели» [44].

Однако А.Н.Леонтьев подчеркивает, что для деятельности человека характерно несовпадение мотивов и целей. Это положение позволяет ему выделить цели в качестве самостоятельного компонента деятельности, что позволяет осуществить продуктивный самостоятельный анализ этих важных психологических категорий.

Отдельные психологи не проводят четкого различия между мотивами и целями (С.Л.Рубинштейн 1946; Л.И.Анцыферова, 1969). Так, Л.И.Анцыферова (1969) возражает против резкого противопоставления мотивов и целей, утверждая, что цель несет функцию мотива. Следует заметить, что такой подход создает трудности при объяснении побудительных компонентов действия, затрудняет выделение самостоятельных деятельностей по их содержательным критериям – мотивам, придавая им необходимое многообразие предметного содержания, практически не подлежащих классификации и создавая тем самым дополнительные трудности в научном анализе проблемы личности (О.В.Дашкевич, 1978). Мотивация оказывает существенное влияние на результаты деятельности. Существует обширная литература, посвященная этому вопросу (Т.В.Ендовицкая, 1955; Н.Ф.Добрынин, 1959; П.М.Якобсон, 1969; Д.Б.Эльконин, 1964; Я.З.Неверович, 1955; Постман, 1953; Д. Мак-Клеланд, 1953; Дж. У. Аткинсон, 1958).

Особый случай представляют ситуации, когда результат деятельности оказывается существенно большим, чем реализующий его мотив [44]. В этих условиях происходит качественный скачок развития, переход в новую сферу деятельности – новообразование мотива и рождение новой деятельности. Такие ситуации возникают в условиях специально организуемых обществом видах деятельности и, прежде всего, в процессе целенаправленного воспитания.

Подводя итоги изложенного, при решении вопроса о классификации мотивов, на наш взгляд, более рационально в этом плане использовать представление А.Н.Леонтьева о смыслообразующих и стимулирующих деятельность мотивов. Трудности в классификации мотивов возникают при смещении мотивов и целей, что указывалось выше. Особо важным представляется выделение мотивов, связанных с направленностью личности (Л.И.Божович, 1968; Ю.Н.Кулюткин и Г.С.Сухобская, 1972 и др). Их анализ, с позиций классификации смыслообразующих мотивов, может быть исключительно плодотворным для решения задач изучения и формирования личности.

Мотив – один из важных показателей нравственного сознания личности. Именно мотив показывает, в силу каких побуждений (общественно значимых, деловых или эгоистических), человек совершает тот или иной поступок, имеет тот или иной образ действия.

Действия и цели в структуре деятельности. Действие неотделимо от деятельности, единицей которой оно является (А.Н.Леонтьев). Это позволяет утверждать, что «перенесение» действия из одной деятельности в другую (что идентично смене мотива) при сохранении предметного содержания должно затронуть его внутреннюю структуру и изменить его смысловую окраску. Именно этим путем и появляются новые деятельности, возникают новые отношения к действительности. Такой процесс как раз и составляет ту конкретно-психологическую основу, на которой возникают изменения ведущей деятельности и наблюдаются переходы от одной стадии развития к другой.

Аналогичные рассуждения содержатся в работе М.Г.Ярошевского (1971), который, доказывая тезис о единстве мотивационного и операционного аспекта деятельности, критикует отдельных зарубежных авторов, утверждающих, что мотив не является непременным участником любого поведенческого акта в любой момент времени.

Действие, являясь органической частью (единицей) деятельности, направлено на цель. «... Действие должно рассматриваться не только как средство достижения цели, но и как процесс контакта субъекта с предметом, на основе которого конкретизируется цель, т.е. как средство формирования цели» [32, 100]. Цель, с точки зрения ее предметного содержания, позволяет рассматривать действие как самостоятельную единицу деятельности, способную переходить из одной деятельности в другую, сохраняя единообразие цели. В цели, а следовательно и в действии, можно выделить не только познавательную (предвосхищение будущего результата), но и мотивационную сторону [6]. С.Л.Рубинштейн, рассуждая по поводу отношения мотивов и целей, писал: «Мотив включает в себе отношение мотивов и целей человека к задаче – к цели – и к обстоятельствам, в которых перед индивидом встает задача и возникает действие. Это отношение составляет внутренний стержень действия, психологическое содержание которого включает также соотношение цели и средства, задач и способов их разрешения» [65]. Данное выражение, на наш взгляд, отражает важное положение, что мотив в «снятой» форме присутствует в каждом конкретном действии [25]. Деятельность обычно осуществляется совокупностью действий, подчиненных частным целям, выделяющимся из общей широкой цели. Цель действия не есть нечто неизменное и внешне однозначно заданное.

А.Н.Леонтьев отмечает, что цели не изобретаются, не становятся субъектом произвольно. Они даны в объективных обстоятельствах. Вместе с тем, выделение и осознание целей представляет собой отнюдь не автоматически происходящий и не одномоментный акт, а относительно длительный процесс апробирования целей действием и их, если можно так выразиться, предметного наполнения» [44, 106].

Цель как опережающее представление о результате, который должен быть

достигнут, представляет собой в концепции академика А.Н.Леонтьева обязательно осознанный компонент деятельности, несущий особенно активную нагрузку. Осознание ближайшего результата, достижение которого осуществляет данную деятельность, является важным моментом в правильном формировании личности человека. Правильно поставленные цели активизируют личность. Они выполняют активную функцию даже в тех случаях, когда выполняемая деятельность непосредственно неприятна [69].

Осознанность цели следует подчеркнуть особо, так как у ряда авторов при системном анализе направленного функционирования живых систем цель мыслится как материальная модель результата и может рассматриваться безотносительно к сознанию человека (П.К.Анохин, 1968; Н.Винер, 1958; Б.С.Украинцев, 1972).

Сформулированная цель должна содержать критерий «остановки», т.е. достижение результата и необходимую для решения информацию (У.Р.Реймон, 1968). В большинстве актов человеческой деятельности цели выделяются субъектом в особом процессе целеобразования. Целеобразование заключается в «опробывании» первичной (предварительной) цели ее предметным исчислением и превращением в окончательную цель в ходе деятельности, совершаемой как длительный процесс [44].

Процесс целеполагания реализует многочисленные связи различных компонентов в структуре действия и деятельности, осуществляя связи действий друг с другом и реализуя детерминацию, исходящую от мотивов [32].

О.К.Тихомиров (1977) перечисляет различные формы механизмов целеобразования и отмечает, что предпосылками целеобразования является наличие потребности, мотива, особенностей иерархической структуры мотивационной сферы, препятствий, информации о результатах (новых результатов, недостигнутых результатов). Целеобразование может быть произвольным и непроизвольным. В последнем случае целеобразование протекает по механизмам установки. Большое значение реализации целеобразования придается невербализованным эмоциональным предвосхищениям, так называемым «операциональным смыслам», развитие которых в структуре действия и деятельности приводит к формированию цели.

Экспериментальное исследование участия мотивов в процессе целеобразования проведено Э.Д.Телегиной и Т.Г.Волковой (1977). Выявлено, что связи этих компонентов деятельности определяются механизмом уровня притязаний. Влияние эмоций на целеобразование и эффективность следов от предшествующих результатов действий и операций экспериментально показано Ю.Е.Виноградовым, Н.А.Васильевым и Г.М.Бреславом (1977).

Постановка цели создает предпосылки для ее конкретизации с учетом условий и возможностей дальнейших преобразований. Это становится предметом аналитико-синтетической деятельности сознания, в процессе которой исследуются условия, выделяется предмет деятельности, раскрываются его свойства, отбираются необходимые действия [6]. Конкретизация цели в конкретных условиях приводит к постановке задачи и выделению операций (способов действия).

При постановке задачи используется прошлый опыт действий. Он актуализируется изобретательно, что позволяет предположить существование фильтрующего механизма (Пейн, 1960). По мнению П.К.Анохина (1968), отбор «опыта» из памяти осуществляется на основе доминирующей мотивации. Для постановки задачи необходима особая активность исследовательского (поискового) типа. О.К.Тихомиров (1969), изучавший поисковую активность в структуре мыслительного действия, выделяет следующие характеристики условий: качественный состав, число элементов и отношение между ними, число преобразований условий, зависимость их от субъекта, число решений, неопределенность условий. Все эти особенности условий автор относит к формальной структуре задачи. Особо выделяются ценностные характеристики элементов ситуации и ее преобразований, которые характеризуют неформальную смысловую структуру задачи. Ю.Д.Бабаева (1976) к компонентам задачи относит цель, условия и степень стремления к цели.

Подводя итог изложенного, следует сказать, что задача представляет сложное образование, имеющее предметную и смысловую составляющие. Кроме этого, в понятие задачи необходимо включить и субъективную оценку вероятности достижения результата, осуществляемую с помощью эмоциональных механизмов (эмоций уверенности-сомнений). При тождестве целей для различных субъектов задача выступит неодинаково, т.к. она включает широкий комплекс субъективных факторов личностной и индивидуальной природы.

Операции в структуре деятельности. Операции можно классифицировать по их функциональному назначению как способы исследования, воздействия, контроля или по специфике основного процесса, включенного в их состав: двигательные, мнемические, перцептивные [6]. По отношению к психическому компоненту деятельности операции разделяются на сознательные и бессознательные (автоматизированные).

Операции являются продуктом преобразования действий, потери ее связи с целью [44]. Возможен и обратный процесс превращения операции в действие, итогом которого является превращение средства в цель [73]. В исследованиях О.К.Тихомирова (1969, 1975), В.А.Терехова, Ю.Е.Виноградова (1975) показано постепенное преобразование операциональных смыслов в целенаправленные действия. В данном процессе активную роль играют эмоциональные предвосхищения, регулирующие акт целеобразования.

В соответствии с целью и условиями действия отбираются и способы реализации цели (операции). Анализ операционального состава действия осуществляется только с учетом особенностей целеполагания. Вне анализа процесса целеполагания, связанного с оценкой результативности в заданном и полученном предыдущем действии, номенклатура операций и способ их координации в целостном действии оказывается либо неизвестным, либо труднооценимым [32]. Операция, взятая вне целостной структуры действия и деятельности, теряет свое качество средства реализации цели. Она существует, лишь реализуя действия и деятельность [44]. Выработка необходимых для действия операций является необходимым условием реализации целей действий,

а, следовательно, и деятельности. Степень превращения знаний в способы действий может быть индикатором способностей человека [6].

Особую задачу составляет рассмотрение вопроса о роли эмоций в структуре деятельности. Данная проблема широко изучалась О.В.Дашкевичем (1972-1978). Было установлено, что эмоции в деятельности выполняют направляющую, динамическую и организующую функции. Участвуя в регуляции деятельности на подготовительном и исполнительном этапах, эмоции существенно влияют на ее результат.

Согласуясь со структурой деятельности и ее системой организации, были выделены три этапа эмоций: 1) мотивационные эмоции; 2) эмоции прагматической неопределенности; 3) результативные эмоции. Мотивационные эмоции связаны с предметом деятельности (мотивом), эмоции прагматической неопределенности – с задачей действия, эмоции результативности – с результатами конкретных действий.

Практическое применение средств по управлению выявленных эмоций в структуре деятельности, особенно связанных с экстремальностью условий, существенно повышают результативность деятельности человека.

Большой интерес представляют исследовательские работы, связанные с выяснением вопроса о роли установки в структуре деятельности. В школе Д.Н.Узнадзе под установкой понимается внутренне состояние готовности к психической и поведенческой активности (или ее торможение). Установка рассматривается как устойчивое генерализованное (целостное) состояние, возникающее при наличии потребности и ситуации, т.е. при наличии определенных условий для удовлетворения потребности. Они формируются в жизнедеятельности субъекта, т.е. являются приобретенными образованиями.

Экспериментальные работы Д.Н.Узнадзе показали, что установка занимает реальное место в деятельности. Тщательный анализ концепции установки провел Ф.В.Бассин (1968). В настоящее время проблема установки серьезно разрабатывается А.Г.Асмоловым (1977). Он рассматривает установку как механизм стабилизации деятельности, выделяя смысловые, целевые и операциональные установки.

Процесс функционирования деятельности. В литературе нет четкого разделения функционирования действия и деятельности: отдельные авторы не делают расширительного различия понятий «деятельность» и «действие» [6]. В связи с этим процессуальная характеристика деятельности во многом оказывается идентичной процессу действия.

Динамика процесса деятельности выражается в различных «трансформациях» ее «компонентов» и «единиц». А.Н.Леонтьев (1975) выделяет следующие преобразования:

- 1) превращение акта деятельности в действие, происходящее при утрате мотива;
- 2) обращение действия в операцию при потере цели;
- 3) выделение частных целей из общей цели;
- 4) осознание мотива и превращение его в мотив-цель.

Возможна и обратная трансформация – «сдвиг мотива на цель», приводящий к формированию новой деятельности на базе имевшего место

действия.

Существенным моментом развития деятельности является ее продукт и результат. Следует заметить, что в схеме процесса деятельности у А.Н.Леонтьева (1975), совпадающей в своих основных звеньях с кибернетической моделью функциональной системы поведенческого акта, предложенной П.К.Анохиным (1968), отсутствует результат деятельности, выполняющий роль системообразующего фактора [5].

В процессе развития деятельности наряду с ее внутренними компонентами и особенностями структурных связей между ними вступают в отношения друг с другом отдельные мотивы, а, стало быть, и деятельности. В связи с этим выделяются «главные деятельности», побуждаемые смыслообразующими мотивами и «подчиненные» деятельности с соответствующими им мотивами-стимулами. Возникает иерархическая структура деятельности. Совокупность этой иерархии мотивов составляет структуру личности. В деятельности также формируется и развивается сознание человека.

Развитие техники, задачи исследования психологических условий труда в отдельных видах производства обратило внимание психологов на внутренние способы деятельности.

Проблема микроструктурного анализа поставлена в работах В.П.Зинченко (1970), Г.Г.Вутетича, В.П.Зинченко (1972), Ю.К.Стрелкова (1972), В.М.Давишвили, В.П.Зинченко (1974). Общие принципы данного подхода изложены, в частности, в работе В.П.Зинченко, В.М.Гордон (1976).

При микроструктурном анализе деятельность дробится на возможно большее число составляющих ее элементарных единиц, которые имеют качественные и количественные характеристики. Основными «рабочими» понятиями выступают «алфавит преобразований» и «функциональный блок». «Алфавит преобразований» подразделяется на уровни, состоящие из определенных функциональных блоков. Эти блоки могут иметь самостоятельный выход в поведение, и тогда они становятся идентичными «операциям» в системе понятий макроанализа, или не иметь такого выхода, являясь этапом преобразования информации, опосредованно действующим в организации операций.

Авторы выделяют микроанализ и микроструктурный анализ деятельности. Микроанализ рассматривает функционирование блоков по стадиям целостного действия. В результате исследования инструментальных пространственных двигательных навыков на экспериментальном стенде были выделены следующие функциональные блоки, реализующие отдельные стадии:

- 1) блок формирования программ моторных инструкций (латентная стадия начала движений);
- 2) блок реализации программ (собственно физическая стадия действия);
- 3) блок контроля и коррекции (стадия контроля и коррекции).

Микроанализ направлен на изучение взаимоотношений между отдельными блоками. Координатами его являются характеристики целостного функционирования блока (например, время).

Микроструктурный анализ имеет дело с изменениями, происходящими

внутри отдельного блока. Внимание исследователя в данном случае направлено на составляющие каждого отдельного блока.

Продуктивность микроанализа деятельности неоднократно подчеркивалась успешным использованием его данных для целенаправленного формирования у операторов специфических функциональных органов нервной системы, необходимых для оптимизации психологических условий их производственной деятельности.

Методы микроструктурного анализа могут быть распространены на изучение эмоционального компонента деятельности, особенно в тех сферах, которые связаны со значительными субъективно переживаемыми трудностями (лимит времени, большие физические и умственные напряжения) в условиях большой значимости результатов.

Микроструктурный анализ должен направляться на изучение содержательной стороны отношений и переходов, которые связывают структуру деятельности с интрацеребральными ее механизмами.

Можно утверждать, что теория деятельности А.Н. Леонтьева базируется на сходной модели структуры деятельности С.Л. Рубинштейна. А.Н. Леонтьев выделяет в этой структуре два связанных между собой ряда: деятельность - действие - операция и мотив - цель - условие. В деятельности человека А.Н. Леонтьевым выделены несколько структурных уровней: уровень самой деятельности; уровень действий; уровень операций; уровень психофизиологических функций. Было принято допущение, что различные деятельности, осуществляющие многообразные жизненные отношения организма с окружающей средой, определяются своими предметами, на которые они направлены, и что предметом деятельности является ее мотив. При этом для человеческой деятельности характерна ее полимотивированность: кроме того, что один и тот же мотив может удовлетворяться набором разных действий, также единое действие может побуждаться разными мотивами. В деятельности один мотив является основным (ведущий мотив), другие — второстепенными (мотивы-стимулы). Кроме того, существуют осознаваемые мотивы (мотивы-цели) и неосознаваемые мотивы, которые психологически представлены лишь в плане эмоций, отражающих отношение результата деятельности к ее мотиву, и личностных смыслов как переживаний повышенной субъективной значимости предмета, действия или события, которые оказались в поле действия ведущего мотива. Личность человека определяется, прежде всего, через ее мотивационную сферу (иерархия мотивов). В этой структуре, в отличие от рубинштейновской, не выделяются движения, мотив соотносится только с деятельностью и особых мотивов у действий нет, план действий как структурный компонент деятельности отсутствует.

На основе анализа теорий С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева можно сделать вывод о том, что идея о структуре деятельности (о взаимосвязи ее главных компонентов - целей, мотивов, действий, операций и т.д.) во многом сближала их.

При этом необходимо отметить, что основные различия между обеими теориями шли по линии детерминизма и проблемы интериоризации, предмета

психологии.

С 1948-1949 гг. Рубинштейн начал разрабатывать свой общенаучный принцип детерминизма: внешние причины действуют только через внутренние условия, составляющие основание развития. Следовательно, «внутренние условия выступают как причины (проблема саморазвития, самодвижения, движущие силы развития, источники развития находятся в самом процессе развития как его внутренние причины), а внешние причины выступают как условия, как обстоятельства» [64].

Иначе проблему детерминации рассматривали А.Н. Леонтьев и П.Я. Гальперин, создавшие, начиная с 1950-х годов, до сих пор наиболее разработанный вариант теории интериоризации. По логике данной теории внешние причины (по крайней мере, на первых этапах онтогенеза) прямо и непосредственно, а не через внутренние условия, детерминируют психическое развитие детей.

Относительно предмета психологии сущность разногласий сводилась к следующему. С точки зрения С.Л. Рубинштейна, психология должна изучать не деятельность субъекта как таковую, а «психику и только психику», правда, через раскрытие ее существенных объективных связей, в том числе через исследование деятельности. А.Н. Леонтьев, напротив, считал, что деятельность неизбежно должна входить в предмет психологии, поскольку психика неотторжима от порождающих и опосредующих ее моментов деятельности, более того, она сама является формой предметной деятельности (по П. Я. Гальперину, ориентировочной деятельностью).

Особый интерес для нас представляет точка зрения Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко относительно разработки деятельностного подхода С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым. По их мнению, в ситуации советского «идеологического общежития», когда стали запрещаться не только многие научные направления, но целые отрасли и даже науки, С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев поступили довольно остроумно и мудро, отдав психологию «на сохранение» философской категории деятельности. Категория деятельности служила для С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева своего рода заказником, резервацией, средством идеологической защиты психологии, выживания ее как науки. Психика либо отождествлялась с деятельностью, либо деятельность выступала в качестве практически единственного объяснительного средства, синонима так называемого принципа детерминизма всей психики. Под защитой деятельностного подхода ряд ученых проводили психологические исследования. Действительным предметом их работ была не деятельность как таковая, а некоторые особые ее виды, да и то не в полном объеме, например, игровая, учебная, трудовая, спортивная. При их изучении использовался и развивался концептуальный аппарат деятельностного подхода. В итоге психология оказалась внутри относительно безопасного, с идеологической точки зрения, круга деятельности и/или «круга отражения», что и позволяло ей существовать. [11].

Несмотря на отмеченные различия, понятия деятельности в теориях С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, по сути, очень близки и им присущи одинаковые недостатки. Среди них можно выделить следующие.

Во-первых, очевидно, что в обеих теориях вводится понятие лишь индивидуальной деятельности. Это означает, что такое понятие не может служить объяснительным принципом филогенеза и онтогенеза психики. Используемое понятие деятельности оказывается неприменимым для построения предметов исследования начальных этапов онтогенеза. Здесь требуется понятие совместной деятельности. В частности, о манипулятивной деятельности младенца можно говорить, только имея в виду, что ее субъект не индивидуальный, а коллективный – это, по выражению Д.Б. Эльконина, система «ребенок – взрослый». То же относится и к игровой деятельности, и к учебной (по крайней мере, в начальной школе).

Во-вторых, в обеих теориях индивидуальная деятельность не отличается от поведения. Это, по сути, синонимы. Так, С.Л. Рубинштейн дает следующее определение: «Под поведением разумеют определенным образом организованную деятельность, осуществляющую связь организма с окружающей средой» [65]. В другом месте он пишет: «Задача... заключается в том, чтобы, не превращая действие и деятельность в психологическое образование, разработать подлинную психологию действия. Только построение такой подлинной психологии поведения будет действительным, положительным преодолением поведенческой психологии» [65].

Хотя у А.Н. Леонтьева высказывания, в которых слова «деятельность» и «поведение» ставились бы через запятую, не встречаются, но он нередко употребляет их рядоположенно. Вот два характерных высказывания такого рода. «...Эволюция поведения и психики животных может быть адекватно понята именно как история развития предметного содержания деятельности» [44]. «Возникновение чувствительных животных связано с усложнением их жизнедеятельности. Это усложнение заключается в том, что выделяются процессы внешней деятельности, опосредствующие отношения организмов к тем свойствам среды, от которых зависит сохранение и развитие их жизни» [46]. Из приведенных высказываний видно, что термины «деятельность» и «поведение» используются как синонимы. Но эти понятия необходимо различать.

Следует подчеркнуть, что далеко не все поведенческие акты человека могут быть определены как акты деятельности. Не всякая работа - трудовая деятельность, не всякая игра - игровая деятельность, не всякое учение - учебная деятельность. Это собственно и демонстрируют В.В. Давыдов, критикуя современное образование и предлагая свою систему развивающего обучения, Э. Фромм, соотнося способы человеческого бытия, ориентированные на то, чтобы «быть» и «иметь», А. Маслоу, анализируя особенности самоактуализирующейся личности, и многие другие, показывающие, как современное общество ограничивает возможности свободного развития человека и деформирует его. Действительность, в которой деятельность может стать предметом исследования, занимает лишь небольшую часть социального пространства. В.А. Лекторский также полагает, что «деятельность и действие занимают достаточно узкую сферу жизненной активности человека, и нужны более четкие критерии для различения деятельности и недеятельности» [42].

Деятельность и поведение необходимо различать, поскольку в противном

случае не будут определены границы возможностей применения деятельностного принципа объяснения, и понятие деятельности будет накладываться на действительность, которая деятельностью не является.

Если деятельность определяется как всеобщая форма развития общества и человека, то деятельностью должны признаваться лишь такие формы активности, которые соответствуют законам общественного и личностного развития.

Третий недостаток состоит в том, что деятельность не определяется как развивающаяся: не выделены ее простейшие формы и формы, соответствующие более высоким уровням развития, не раскрыты условия и механизмы перехода с уровня на уровень, поэтому и понятие субъекта деятельности остается предельно абстрактным и формальным: человек либо субъект, либо нет.

В связи с этим можно сделать вывод о том, что оба варианта деятельностного подхода базируются на таких основаниях, которые, по сути, сдерживают развитие психологической теории деятельности. Они исчерпали свой эвристический потенциал. Попытки разрешить существующие внутри них и между ними противоречия на прежних основаниях не имеют перспективы. Решение нужно искать на пути создания третьего варианта, снимающего оппозиции двух предыдущих [40].

Согласно В.С. Лазареву, подобным вариантом деятельностного подхода могут стать идеи Ф.Т. Михайлова, изложенные в книге «Общественное сознание и самосознание индивида» [40]. По мнению Ф.Т. Михайлова, психология начинается с проблемы основания процесса превращения объективных условий бытия человека во внутренний, субъективно переживаемый мир, опосредствующий, направляющий и мотивирующий его жизнедеятельность.

Ф.Т. Михайлов понимает предметную деятельность как тождество ее субъективной и объективной сторон. Нет отдельной внешней деятельности и отдельной внутренней психической деятельности, хотя бы и связанных между собой.

Новый этап разработки психологической теории деятельности был намечен в последних работах В.В. Давыдова и его коллектива. В.В. Давыдов начал строить психологическую теорию коллективной деятельности. Он показал, что коллективная деятельность - это не расширение деятельности индивидуальной. Это не простое перенесение особенностей индивидуальной деятельности (с ее взаимоотношениями деятельности, действий и операций) на коллектив. Деятельность коллективная включает взаимную деятельность и взаимные действия. Взаимодействие ее участников может быть понято как коммуникация. В этом случае участники должны постоянно обсуждать некоторые проблемы друг с другом, включаться в диалоги, чтобы понять позиции других и в то же время научиться смотреть на себя глазами других, т.е. выработать в себе качество саморефлексивности. В исследованиях коллективной деятельности было показано, что нужно иначе понять сам процесс интериоризации: не просто как «перенос» внешней деятельности во «внутренний план», а как индивидуальное присвоение форм коллективной деятельности [40].

В.А. Лекторский отмечает, что наибольшую актуальность в современной

действительности приобретает понятие «взаимная деятельность» (ее изучение мы находим в работах В.В. Давыдова) – взаимодействие свободно участвующих в процессе равноправных партнеров, каждый из которых считается с другим, и в результате которой оба они изменяются. Такой подход предполагает наличие плюрализма позиций, точек зрения, ценностных и культурных систем, вступающих в отношении диалога и меняющихся в результате этого. Такое понимание деятельности предполагает не идеал антропоцентризма в отношениях человека и природы, а идеал коэволюции, совместной эволюции природы и человечества, что может быть истолковано как отношение равноправных партнеров, если угодно, собеседников в незапрограммированном диалоге [42].

Кроме того, В.В. Давыдов в последние годы своей жизни работал над пониманием структуры и содержания деятельности. Он писал: «В процессе многолетнего экспериментального и теоретического изучения проблем деятельности в русле научной школы Л.С. Выготского мы пришли к следующим выводам. Во-первых, нельзя понять происхождение деятельности у отдельного человека без раскрытия ее изначальных связей с общением и со знаково-символическими системами. Следовательно, деятельность, общение, диалог, знаково-символические системы нужно изучать совместно. Во-вторых, такое изучение предполагает полидисциплинарный подход, объединение усилий разных специалистов. В-третьих, исследование развития деятельности в онтогенезе может привести к положительным результатам только при параллельном изучении ее развития в истории культуры. Тот или иной вид деятельности вне ее культурно-исторического оформления изучить нельзя» [23].

В.В. Давыдов считал, что перспективы новой теории деятельности в значительной степени связаны с объединением деятельностного и знакового подходов, т.е. соединением возможностей теории деятельности и культурно-исторической теории.

В одном из своих последних выступлений он предложил уточненную структуру деятельности, которая наряду с компонентами, содержащимися в леонтьевской структуре – потребности, задачи (как единство целей и условий), действия, операции – включала также нужду, мотивы действий, средства, используемые в действиях, эмоции, планы (перцептивные, мнемические, мыслительные, креативные), волю [40]. Мотивы в этой структуре соотносятся не с деятельностью, а с действиями. Особо он подчеркивал значение нужды, считая ее глубинной основой потребности. По его мнению, «без понимания того, что такое нужда, органическая или духовная, и как она превращается в потребность, ничего о деятельности сказать нельзя» [40].

Наряду с уточненной структурой индивидуальной деятельности В.В. Давыдов предложил понятие о единице («клеточке») деятельности. По сути, это совместная, коллективная деятельность. «Единица или клеточка сознательной деятельности состоит из первоначального своего пункта - коллективного характера выполнения этой деятельности коллективным субъектом или командой» [40]. Характеризуя единицу деятельности, он выделял четыре аспекта:

1. Наличие в деятельности материальных и духовных форм ее осуществления,

иначе - делового общения.

2. Обращение людей друг к другу, или рефлексия людей над своими действиями и средствами, над действиями и средствами других людей.
3. Наличие идеального плана и воображения.
4. Индивидуальная сознательная деятельность индивидуального субъекта.

Таким образом, введение в структуру индивидуальной деятельности перечисленных выше компонентов, безусловно, существенно расширяет возможности этого понятия.

В последние годы В.С. Лазаревым психологическое понятие деятельности было существенно дополнено. В частности, в его работах мы находим следующие замечания.

Во-первых, если принять, что высшей ценностью и главной потребностью для развитой личности является собственное развитие, то в структуре каждой частной деятельности должно присутствовать отношение определяющей эту деятельность потребности к главной потребности. Без этого отношения нет и деятельности. Человек, у которого не сформирована ценность саморазвития, обуславливающая его самоопределение (выбор именно данной частной деятельности), не является субъектом деятельности.

Во-вторых, в структуру деятельности необходимо ввести результат. Цель находит свое воплощение в результате (продукте) деятельности. Хорошо известно, что цель и результат в общем случае не совпадают. Но помимо прямого результата, всегда есть побочные результаты. Иногда они оказываются даже более ценными, чем прямой результат, иногда же оказываются такими, что обесценивают прямой продукт деятельности. При отсутствии в структуре деятельности понятий прямого и побочного результатов все эти отношения окажутся вне предмета исследования.

В-третьих, структуру деятельности нужно рассматривать не как одноуровневую, а как многоуровневую. Тогда в ней будут выделяться не просто цели, а цели стратегические, тактические, оперативные, между которыми существуют сложные отношения. Также и действия, задачи, результаты окажутся разноуровневыми.

Еще один принципиально важный момент: структуру деятельности нужно определить как развивающуюся. Для этого нужно представить стадии онтогенеза индивидуальной деятельности от ее начальной, простой формы до наиболее развитых форм, и для каждой стадии определить свою структуру. Без понимания структуры индивидуальной деятельности, как многоуровневой со своими целями, действиями, средствами, результатами на каждом уровне, и без понимания ее как развивающейся, мы не сможем теоретически объяснить становление высоко развитых форм индивидуальной деятельности и соответствующих им способностей [40].

На основании вышеизложенного можно сделать следующий вывод. Психологическая теория деятельности существовала в двух разных вариантах. Первый был представлен работами А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и др. (которые продолжали и развивали ряд принципиальных идей Л.С. Выготского), другой – работами С.Л. Рубинштейна и его школы.

Как правило, обращаясь к анализу деятельности в философской, социологической и психологической литературе, мы сталкиваемся с аналитическим подходом к определению деятельности человека. В качестве примеров аналитического подхода к анализу «деятельности» можно указать следующие: исследование деятельности как процесса, складывающегося из совокупности действий и операций (А.Н. Леонтьев); как взаимосвязь противоположных, но предполагающих друг друга акций – опредмечивания и распредмечивания (Г.С. Батищев); как силу, производящую культуру (Э.С. Макарян); как совокупность определенных видовых форм, необходимых в реальной жизни каждому индивиду (игра, учение, труд) и играющих поочередно ведущую роль в онтогенезе (Б.Г. Ананьев). Но каждое из этих исследований осуществляет лишь определенный срез человеческой деятельности и не позволяет раскрыть, что представляет собой человеческая деятельность, взятая в целом [35].

Обзор литературных источников позволяет говорить о существовании методологической проблемы, связанной с представлением о «деятельности». Разные исследователи не только по-разному трактуют деятельность, но и, что более существенно, различно оценивают место этой категории в познании. В связи с этим можно выделить два основных подхода в определении категории «деятельности»:

- 1) деятельность – это один из способов описания и объяснения действительности;
- 2) деятельность – это категория, раскрывающая взаимодействие человека с обществом.

Примером первого подхода является изучение определенных видов деятельности. Длительное время теоретическая мысль пыталась свести человеческую деятельность к какому-то одному ее виду – к политической активности (по Аристотелю), к мышлению (по Линнею), к игре (по Хейзинге) [35]. Кроме того, изучением определенных видов деятельности занимался В.В. Давыдов, работы которого посвящены происхождению и историческому развитию таких видов деятельности, как художественная и учебная.

Анализируя данную группу исследований, мы неизбежно приходим к выводу об ограниченности подобных решений проблемы определения деятельности, упрощавших реальное положение вещей. Исходя из этого, следует отметить, что определения деятельности должны отразить всю сложность и многомерность данной категории.

Сторонники второго подхода уверены, что такие феномены, как общение, творчество, культура, сознание вполне объяснимы в рамках теории деятельности. Подобное объяснение мы встречаем в работах О.К. Тихомирова, посвященных исследованию творческой деятельности. Он считает неоправданным противопоставление категорий «деятельность» и «взаимодействие», «деятельность» и «общение»; он старается показать, что взаимодействие реализуется через деятельность, а общение «включено в совместную деятельность» и при определенных условиях «само становится деятельностью» [72].

Обобщая данные, представленные в философской и психологической литературе, можно сделать следующий вывод: представления о деятельности прошли в своем развитии три основных этапа. На первом этапе это всего лишь методологические схемы, позволявшие конфигурировать разнопредметные представления – процессы развития – и определяющие их факторы и условия. На втором этапе подобные схемы объективируются, т.е. полагается существование особой реальности и объекта - собственно деятельности. Деятельность начинает изучаться. На третьем этапе представления о деятельности используются как объяснительный принцип и метод при изучении других предметов и проблем [63].

Рассмотрение деятельности во всем многообразии ее структурных элементов представляет, на наш взгляд, перспективу развития современной философско-психологической теории деятельности.

Таким образом, анализ литературы [26, 35, 42 и др.] позволяет выделить следующие важнейшие характеристики понятия деятельности.

1. Деятельность есть специфически человеческая форма отношения к миру, содержание которой составляет целенаправленное и целесообразное преобразование мира, творение людьми собственных общественных отношений и самих себя.
2. В отличие от целенаправленного биологического поведения в животном мире, деятельность предполагает свободное целеполагание, проектирование целей. Она всегда произвольна.
3. Способ деятельности определяется не биологическими задатками, а исторически выработанными социокультурными программами. Эти программы не только реализуются в деятельности, в ней они вырабатываются и изменяются.
4. Деятельность способна к неограниченному саморазвитию. В этом обнаруживается ее принципиальная открытость и универсальность.
5. Первичной формой деятельности является ее совместное, коллективное выполнение.

Деятельность как методологическая проблема психологии — философская и общенаучная категория, универсальная и предельная абстракция, в том смысле, что деятельность — это синоним творчества, и поэтому не может получить конечного рассудочного определения: «деятельность, по самому существу ее для рационализма непостижима, ибо деятельность есть творчество, т.е. прибавление к данности того, что еще не есть данность, и, следовательно, преодоление закона тождества» (П. А. Флоренский). В самом общем смысле деятельность можно представить как специфически человеческую форму отношения к окружающему миру, содержание которого составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры (Э. Г. Юдин). Деятельность меняет и преобразует действующего индивида.

Всеобщая структура деятельности включает в себя цель, средство, результат (Гегель) и сам процесс деятельности. Целесообразный характер деятельности приводит к тому, что одним из главнейших ее условий и оснований

является сознание, понимаемое в самом широком смысле — не только как совокупность различных форм сознания, но и как множество его внутренних регулятивов (потребностей, мотивов, установок, ценностей и т. д.). Лишь с точки зрения характеристики всеобщей структуры, деятельность имеет смысл как называемый методологический принцип единства сознания и деятельности.

Психологами предложено большое число концептуальных структур деятельности, выходящих за пределы классической триады: цель, средство, результат; и за пределы схемы А. Н. Леонтьева: деятельность, действие, операция, мотив, цель, условие. В структуре С. Л. Рубинштейна присутствуют мотив, цель, средство, социальная ситуация, результат, оценка; в схеме В. В. Давыдова — потребность, мотив, задача, способ действия; в структуре Б.Ф.Ломова — мотив, цель, планирование деятельности, переработка текущей информации, оперативный образ (и концептуальная модель), принятие решения, действия, проверка результатов и коррекция действий. При этом разные компоненты несут разную функциональную нагрузку на уровнях деятельности, действия и операции. В схеме Г.П. Щедровицкого, анализировавшего мыследеятельность, присутствуют цель, задача, исходный материал, средства, процедура, продукт. В схеме О.А. Конопкина, изучавшего саморегуляцию деятельности, имеются цель, модель условий, программа, критерий успеха, информация о результатах, решение о коррекции. Схема В.Д. Шадрикова — кольцевая: мотив, цель, программа, информационная основа, принятие решения, профессионально важные качества. В схеме Г.В. Суходольского — потребность, направленность, мотив, цель, результат, оценка. Наконец, В.Э. Мильман, рассмотревший многие схемы деятельности, предлагает свой вариант: потребность, мотив, объект, цель, условия среды, средства, состав, контроль, оценка, продукт [11].

Как показали исследования российских психологов (А.Н. Леонтьева, Б.Ф.Ломова, С.Л. Рубинштейна, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова и др.), протекание и развитие различных психических процессов существенно зависят от содержания и структуры деятельности, от ее мотивов, целей и средств осуществления.

2.2. Субъектно-деятельностный подход в исследовании творческого отношения человека к учебной деятельности

Субъектно-деятельностный подход, систематически разработанный С.Л.Рубинштейном, А.Н.Леонтьевым, а потом другими психологами, раскрывает важнейшую особенность человека: люди и их психика формируются и развиваются, прежде всего, в ходе изначально-практической деятельности, а потому объективно могут быть исследованы через проявления в такой деятельности. Познание действительности (людей, предметов и т.д.) происходит при взаимодействии с ней, при воздействии на нее, при преобразовании ее в процессе деятельности. Так, соучаствуя в процессе обучения, воспитания,

самовоспитания людей, мы обучая изучаем и изучая обучаем, и тем самым познаем их (А.В.Брушлинский).

Субъектно-деятельностный подход в исследовании учебной деятельности учащейся молодежи позволяет осуществить качественный и количественный анализ учебной деятельности и её внутренней регуляции.

Учебная деятельность предъявляет ряд существенных объективных требований к личности учащегося, которые четко прослеживаются при анализе уровней деятельности и оказывают влияние на эффективность обучающе-воспитывающего процесса. На уровне деятельности – это требования к мотивационной сфере; на уровне действия – к целеполаганию, эмоционально-волевой сфере, самооценке; на уровне операций – к организационно-поведенческим средствам и способам достижения целей учебного занятия.

Требования к мотивационной сфере обусловлены следующими факторами.

Во-первых, потребностью общества в подготовке учащейся молодежи к осуществлению общественных и профессиональных функций в современных социально-экономических условиях.

Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года определены основные задачи профессионального образования: «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования». Учащаяся молодежь должна обладать способностями и возможностями углубить и расширить обучающую программу в соответствии со своими способностями, склонностями и интересами. Каждый учащийся должен уметь конкретизировать общественные цели и задачи обучения, формируя и ставя их таким образом, чтобы они были понятны ему, а также порождали в нем стремление действовать в направлении, заданном перспективной целью и содержанием учебных задач.

Важное значение в этом отношении имеет необходимость постоянного личностного и профессионального самосовершенствования. Школьные и вузовские учебные программы ориентированы, в основном, на вооружение учащихся знаниями основ гуманитарной, естественнонаучной, профессиональной теории и практики и недостаточно направлены на развитие у них профессионального мышления и способностей, воспитание будущих работников как активно познающих и творческих личностей.

Во-вторых, наличием в учебных планах школ и планах подготовки будущих специалистов вузов учебных дисциплин от общегуманитарной, естественнонаучной направленности к дисциплинам специально-профессиональной направленности, четко дифференцированных по времени их прохождения.

В-третьих, социальной оценкой овладения курсами дисциплин через посредство ответов, контрольных работ и экзаменов у школьников; зачетов и экзаменов у студентов, а также осознания социальной значимости обучающей деятельности.

В сфере мотивации деятельности отношение следует рассматривать как доминирующий мотив, осуществляющий субъект-объектную взаимосвязь. Ведущим направлением анализа является определение адекватности предметного содержания субъективной формы мотива-отношения объективным мотивам-целям, направляющим и стимулирующим движение конкретного вида общественно полезной деятельности. Общественная значимость является содержательной характеристикой объективных мотивов. Она выступает как ведущая детерминанта развития отношений.

Перечисленные объективные требования учебной деятельности к мотивационной сфере учащейся молодежи направляют общепедагогическую подготовку школьника и студента, а также самого учащегося на формирование ряда объективно значимых особенностей мотивации учащегося:

- положительного отношения к учебной деятельности и преодолению трудностей в учебной деятельности, что может выражаться в познавательной и творческой активности, ответственности и трудолюбии, потребности в научно-исследовательской деятельности;
- эмоционально-волевых качеств личности: организованности, дисциплинированности, настойчивости, инициативности, самостоятельности, эмпатии, уверенности;
- коммуникативных особенностей общительности, коммуникативной гибкости, умения совместно работать в группе.

В сфере психической регуляции действия отношение следует рассматривать как механизм, обеспечивающий побуждение субъекта к целям и задачам определенного содержания и проявляющийся в целеустремленности, в эмоциональных переживаниях уверенности – сомнений, в параметрах функционирования исполнительских операций, в продуктах реализации целей действия, в оценке достигнутого результата. Ведущим направлением анализа выступает самооценка, целеполагание, субъективная оценка переживаний уверенности – сомнений, оценка соответствия результатов предметному содержанию деятельности.

Объективные требования учебной деятельности к целеполаганию, эмоционально-волевой сфере и самооценке учащейся молодежи включают:

- необходимость проявлять высокую организованность, дисциплинированность и самостоятельность на уроках (у школьников), на лекционных занятиях, при подготовке к семинарским и практическим занятиям (у студентов) и высокую активность в процессе учебных занятий на всех этапах обучения;
- необходимость формирования у себя определенных умений, составляющих способность к этапному целеполаганию и преодолению временных неудач;

– экстремальность зачетных и экзаменационных условий (общественная значимость успеваемости, неопределенность успеха, дефицит времени на подготовку к зачету, экзамену).

Важным условием в обеспечении эффективности учебной деятельности учащегося является способность их к целеполаганию, поскольку основная стратегическая задача педагога заключается в том, чтобы включить ученика в процесс самообразования, самовоспитания, поставить его в позицию субъекта учебной деятельности и жизнедеятельности в целом.

Особое место в структуре целеполагания учащихся занимает умение принять цели обучения, активно осознавать их, оценивать и внутренне эмоционально переживать их как свои.

Перечисленные объективные требования учебной деятельности к целеполаганию, эмоционально-волевой сфере, самооценке учащихся должны направлять их сознание на формирование а) адекватной оценки своих возможностей, подготовку к занятиям, зачетам, экзаменам; б) оптимальной целевой установки на предстоящий экзамен, оптимальной уверенности в успехе; в) адекватной самооценки, эмоциональной устойчивости в процессе ответа на учебных занятиях, в зачетно-экзаменационных условиях, адекватной оценке достигнутых результатов; г) установки на ежедневную подготовку к учебным занятиям; д) сосредоточенности и внимания на основных этапах учебной деятельности; е) проявлений в учебном и зачетно-экзаменационном периоде качеств организованности, настойчивости, инициативности, дисциплинированности, самостоятельности.

На операциональном уровне деятельности отношение выступает как результат цели действия. Предметом исследования являются поисковые, исполнительные, психомоторные операции, выступающие реализаторами мотивационных и целевых характеристик отношения. Психическая регуляция в этом случае осуществляется через уровень функционирования психомоторных операций как характеристику реализации целей действия.

Объективные требования учебной деятельности к средствам и способам достижения учебных целей состоят в необходимости

- самостоятельно работать;
- задавать вопросы и отвечать на поставленные вопросы;
- высокой дисциплинированности;
- координации коммуникативной и интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер личности, психомоторики;
- успешной реализации познавательно-творческого потенциала на учебных занятиях и в зачетно-экзаменационный период.

Перечисленные выше требования учебной деятельности к операциональному уровню учащихся должны побуждать их к совершенствованию следующих качеств личности: а) высокой дисциплинированности и организованности, обеспечивающих максимальную мобилизацию психики на реализацию учебных целей; б) высокой активности и координации всех сфер личности учащегося, способствующих созданию

оптимального психического состояния, обеспечивающего эффективность учебной деятельности.

Таким образом, анализ учебной деятельности учащейся молодежи с позиций психологической теории деятельности позволяет выделить ряд важных объективно-психологических показателей (внешненаблюдаемых), участвующих в психической регуляции учебной деятельности и обеспечивающих эффективность и стабильность учебной деятельности учащихся, а также социальную адаптацию их к меняющимся социальным условиям: самостоятельность, инициативность, любознательность, интеллектуальную гибкость, поведенческую гибкость, эмоциональную гибкость, оригинальность мышления, беглость мышления, социальную независимость, эмпатию, искренность, общительность, коммуникативную совместимость и продуктивность работы в группе, трудолюбие, аккуратность, ответственность, организованность, дисциплинированность, произвольность, самообладание, целеустремленность, уверенность, настойчивость. К объективным критериям следует отнести также успеваемость учащихся, выполняющую роль интегративного показателя отношения учащегося к учебной деятельности. Объективные проявления отношения учащихся к учебной деятельности – продукт развития, на разных этапах возрастного развития они имеют свое содержание и структуру.

Субъектно-деятельностный подход в исследовании творческого отношения детей и учащейся молодежи к учебной деятельности позволяет определить направление научного поиска в решении вопроса психической регуляции учебной деятельности: а) изучение динамики (от дошкольного возраста до студенческого периода обучения включительно) объективно-психологических критериев (внешненаблюдаемых поведенческих), характеризующих сформированность интеллектуальной, эмоциональной, волевой, коммуникативной, морально-нравственной сфер личности, а также мотивацию, самооценку и, в целом, творческое отношение учащихся к учебной деятельности с объективной (внешней) стороны; б) исследование субъективных компонентов («совокупности внутренних условий») творческого отношения учащихся к учебной деятельности: мотивации, самооценки, системы качеств личности, характеризующих ее с коммуникативной, интеллектуальной, эмоциональной, волевой, нравственной сфер.

Наиболее адекватными методами исследования отношения в естественных условиях деятельности являются наблюдение, в том числе включенное, метод экспертных оценок, социометрические процедуры, стандартизированные личностные опросники, методические процедуры, выявляющие перспективное и этапное целеполагание, уверенность и самооценку учащихся.

Следующими методическими приемами, непосредственно направленными на изучение отношения личности к деятельности, являются методы лабораторного эксперимента. Примером используемых методик могут служить мотивационно-результативные методики, разработанные профессором О.В.Дашкевичем, позволяющие проводить объективно-психологический анализ особенностей психической регуляции деятельности в условиях, моделирующих

важнейшие компоненты деятельности.

Формирующаяся деятельность должна быть развернутой, полноценной. Именно тогда она становится развивающей, обеспечивая эффект психического развития, который богаче эффекта приобретения знаний, выработки умений, навыков (В.В.Давыдов). Этим требованиям отвечает экспериментально-генетический формирующий эксперимент (Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, А.К.Маркова). Данный метод отвечает идее комплексности, в нем психолого-педагогические задачи решаются в единстве.

Анализ отношений личности и самой деятельности как объективного образования, несущего в себе предметное содержание, позволяет с наибольшей полнотой рассмотреть содержательные и структурные особенности отношений, их динамику, закономерности развития, становления развитых форм и т.п., а это позволяет качественно оценить успешность и эффективность самоопределения личности.

Изучение творческого отношения личности с учетом положений психологической теории деятельности открывает широкие перспективы анализа процесса развития самого субъекта деятельности, его социального самоопределения, интериоризацию объективных форм деятельности в субъективные. Процессы мотивации, самооценки, целеполагания и целеосуществления, личностные качества, тесно связанные с механизмом регуляции деятельности, являются компонентами целостного отношения субъекта деятельности к ее объекту – общественной форме деятельности.

При деятельностном подходе, при анализе отношения человека к деятельности, последнее выступает как целостная система, как «смысловое образование личности», иерархически представленное содержательно-динамическими характеристиками, соответствующими функциональным уровням деятельности: мотив – отношение, самооценка – отношение (цели, задачи, уверенность), результат – отношение.

2.3. Отношение к учебной деятельности как характеристика личности учащегося

Образование – важнейший стратегический ресурс развития общества. В Законах РФ «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», «Национальной доктрине образования в РФ» указывается на необходимость подготовки специалистов на уровне мировых стандартов, способных целенаправленно осуществлять процесс самообразования. В.В. Путин, выступая на VII съезде Российского союза ректоров вузов, указывал, что «нельзя дать ребенку образование однажды и на всю жизнь, и уже мало даже учиться всю жизнь, приходится учить учиться, только так мы сможем обеспечить опережающее развитие образования».

Современный этап развития нашего общества предъявляет повышенные требования к личности учащегося, молодого человека, социальная активность которого должна быть направлена не только на усвоение знаний, формирование

умений и навыков, а в большей мере – на формирование субъектных качеств личности: самостоятельности, инициативности, сознательного и ответственного выбора способов мышления и действия, целесообразности своего существования. Можно говорить о том, что роль личности, её самосознания в современных социально-экономических условиях, в общественных процессах возрастает.

Личность проявляет себя в деятельности, которая является специфическим способом существования человеческого бытия, в отношении к общественным процессам. Происходящие в общественной жизни изменения создают такие условия, когда молодому человеку приходится выбирать жизненные ориентиры, определять свое отношение к действительности и свое место в ней, становиться через посредство осознанной активности творцом своей судьбы.

Современная социальная действительность требует воспитания такой молодежи, которая умеет самостоятельно мыслить, которая способна ставить и понимать задачу, может идти успешно к её разрешению без постоянного систематического контроля на каждом шагу, может осознавать свою ответственность за результаты своей деятельности.

Социальная сознательная активность свойственна субъекту учебной деятельности, в которой имеет место самоорганизация, саморегуляция, проявления вышеназванных субъектных качеств, что обеспечивает субъекту возможность разрешения существующих и возникающих противоречий адекватно приемлемым способом. «Субъект, по высказыванию А.В. Брушлинского, это человек на высшем уровне активности, целостности (системности), автономности и т.д.» Субъектная позиция, как показывают наши исследования, свойственна молодежи с социально-адекватным типом отношения, в структуре которого доминируют деловая коллективистическая мотивация, адекватная или адекватно высокая самооценка, субъектные качества личности, обеспечивающие положительные субъект-объектные взаимодействия и субъект-субъектные взаимоотношения. Для такой молодежи свойственен стиль позитивной активности, проявляемый в «творческом познании и преобразовании среды, деятельности и самого себя».

В этой связи особую актуальность приобретает психология отношений, обосновывающая важность решения задач формирования субъекта деятельности, развитие человеческого потенциала как сложной системы физических сил и психических свойств человека, обеспечивающих повышение качества жизни человека.

Психологи и педагоги отмечают необходимость улучшения образовательно-воспитательного пространства, в котором бы личность ребенка, учащегося развивалась в созидательном направлении, формируя навыки самообучения, самооценки, саморазвития.

Почему возникает предложение по улучшению образовательно-воспитательного пространства, по повышению качества образовательных услуг, итогом которых была бы личность учащегося – будущего специалиста как субъекта деятельности? Это связано с тем, что в современных образовательных условиях учащихся, отвечающих требованиям субъектности, мало.

Наши исследования показывают, что в настоящее время среди учащейся молодежи людей с активной жизненной позицией, социально-адекватным типом отношением к деятельности и жизнедеятельности, в целом, около 10%. О таких людях хорошо сказал выдающийся отечественный психолог С.Л. Рубинштейн: «Человек есть индивидуальность в силу наличия у него особенных, единичных, неповторимых свойств, человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему. Человек есть личность, когда у него свое лицо. Человек есть в максимальной мере личность, когда в нем минимумом нейтральности, безразличия, равнодушия, максимум «партийности» по отношению ко всему общественно значимому. Поэтому для человека как личности такое фундаментальное значение имеет сознание, не только знание, но и как отношение». Эти слова С.Л. Рубинштейн актуальны и сейчас, когда так остро стоит вопрос о формировании личности с творческой направленностью, для которой была бы характерна самостоятельность, инициативность, активная жизненная позиция, социально – адекватный тип отношения к деятельности.

Отношение человека к деятельности – это внешнепроявляемые и внешненаблюдаемые действия и поступки, которые обусловлены внутренним содержанием личности, «совокупностью внутренних условий». Отношение – это тот объективно-субъективный показатель, нарушение которого связано с деформациями жизнедеятельности организма и личности. В категорию «отношения» включаются все связи человека: и с тем, что вне его, и с тем, что внутри. Отношения быстрее и легче диагностируются через посредство внешненаблюдаемых объективно-психологических проявлений (черт), к которым следует отнести дисциплинированность, организованность, ответственность, познавательную активность, самостоятельность и др. черты. Преимущество такой диагностики в том, что оно может быть в принципе замерено по параметру «степень выраженности по балльной системе оценок». Глубокий анализ объективных связей позволяет выяснить положительные или отрицательные отношения личности к различным сторонам действительности, к процессу, к условиям деятельности, иначе, как указывал В.Н. Мясищев, функциональный механизм отношений не представляется, и анализ будет поверхностным и неправильным. Об отношениях человека, как и о личности в целом, можно объективно судить только по действиям, поступкам, поведению. Они представляют факты связи человека как субъекта с объективной действительностью в её многообразии. Личность и отношение, формируясь в общении и практической деятельности проявляются на практике, в деятельности. Отношения человека вытекают из воздействий внешнего мира и раскрываются, прежде всего, при изучении человека в процессе учебно-трудовой, производственно-трудовой и общественной деятельности.

Социально – адекватный тип отношения к деятельности. Что это за тип отношения, каково его содержание? Сошлюсь также на результаты наших исследований.

Эффективные и надежные результаты деятельности достигаются личностью тогда, когда в ее системно-структурной организации доминирует деловая просоциальная мотивация, когда сформирована адекватная самооценка и

когда в системе качеств личности ведущую роль играют интеллектуально-волевые и морально-нравственные качества, когда личность равнодушна к происходящему. Вот такая система свойств и качеств личности свойственна людям с социально-адекватным типом отношения к деятельности.

Названная система свойств (мотивация, самооценка) и качеств (черт) и есть «совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия» (С.Л. Рубинштейн). Эти внутренние условия сами, в свою очередь, формировались в процессе «внешних взаимодействий».

Система свойств и качеств (черт) личности как характеристика внутреннего мира человека определяет не только характер, стиль субъект – субъектных и субъект – объектных взаимодействий, но и результат этих взаимодействий, оказывает ведущее влияние на успехи в деятельности, в целом, в жизнедеятельности. Мотивы делового, коллективистского содержания, адекватная самооценка обуславливают активность личности в социальных условиях деятельности. Ведущие мотивы, занимающие главенствующее положение в мотивационной иерархии, окрашивают, как отмечал С.Л. Рубинштейн, «в свой цвет другие мотивы». Эти мотивы и являются смыслообразующими мотивами поведения и деятельности человека.

Отметим, что для большинства молодых людей свойственно социально-неадекватное отношение к деятельности, в структуре которого доминируют лично-престижные мотивы, неадекватные формы самооценки. Специфическое сочетание внутренних условий находят своё проявление в субъект-объектных взаимодействиях, снижая эффективность и надежность результатов деятельности и внося в субъект-субъектные взаимоотношения коллизии. При социально-неадекватном типе отношения важен не только диагноз, но и прогноз развития, а также коррекция отрицательных свойств и качеств личности.

В настоящее время значительно возросло количество молодых людей с психастеническим типом акцентуации характера. Если 25-35 лет назад, по данным А.Е. Личко, в популяции здоровых подростков психастеников встречалось лишь 1%, то в современных социальных условиях их количество увеличилось до 16%.

Что характерно для таких молодых людей? Это нерешительные, тревожные, с тенденцией переживания страха, мнительные подростки, молодые люди. Они любят заниматься самоанализом, который переходит в самокопание, мудрствование о себе. Нерешительность у них проявляется при необходимости сделать вывод. Они не любят перемен обстановки, новых предметов, опасаются незнакомых людей, склонны к интеллектуальным или эстетическим увлечениям, пытаются придать себе уверенность придуманными приметами и ритуалами. Компенсаторными характеристиками типа выступают педантизм, формализм, самоуверенность, психологическая защита, безапелляционность.

Такой молодежи сложно определиться и проявить себя в свойственном данному типу интеллектуальном или эстетическом увлечении среди несерьезных шоу, жутких боевиков, цинизма и т.п. Многие из таких подростков уходят в мир Интернета, который, к сожалению, акцентуирует их еще больше.

Мы не сможем организовать достойную жизнь, быть демократическим

обществом, пока не перестроим собственную психологию, в которой бы доминировали составляющие социально-адекватного типа отношения человека к деятельности. И поэтому был прав Л.Н. Толстой, когда в одном из своих обращений к русскому народу говорил: «Для того, чтобы положение людей стало лучше, надо, чтобы сами люди стали лучше. Для того же, чтобы люди становились лучше, надо, чтобы они все больше и больше внимания обращали на себя, на свою внутреннюю жизнь». Вероятно, единственное условие для этого – желание каждого члена общества не только хорошо жить, но и постоянно, каждодневно работать над собой, над своим собственным самосовершенствованием в сфере деловых и нравственных качеств.

Заметим, что как раньше, до социально-экономических преобразований в обществе, так и сейчас больше всего в человеке ценится исполнительность, послушание, конформность, безликость. Эти качества, к сожалению, воспроизводятся в семье, школе, вузе, находят отражение в сознании и поведении растущего человека. Считаю, что обучение в школе и вузе должно опираться на принципы целесообразности, диалогичности, активности позитивных высказываний и суждений, самостоятельности, системности и научности. Это обеспечит формирующейся личности возможность взглянуть на ситуацию с разных точек зрения, проводить рефлексивный анализ, развивать самостоятельность и инициативность и другие позитивные качества, характеризующие личность с активной жизненной позицией, с социально-адекватным типом отношения к деятельности.

Воспитание личности начинается в семье. Все мы родом из детства. Родители, взаимоотношения в семье выступают определенным эталоном поведения ребенка. Ребенок строит свою личность самостоятельно, используя в качестве основы личность близких ему людей. Какова основа, каковы устои в семье – такова, как правило, и личность ребенка. Поступки – это не только то, что мы делаем. Это еще и то, что делает нас. Если ребенок окружен со всех сторон принуждениями и понуканиями, то совершить самостоятельный поступок потом невозможно.

Уделяется ли должное внимание воспитанию детей в семье в современных условиях? Вероятно, нет. Родители, как правило, с утра до вечера заняты на работе в одном месте, в другом, третьем. И все это для того, чтобы жить, по их мнению, безбедно, чтобы ребенок не выглядел внешне хуже, чем другие дети. Родители ориентируются на внешние характеристики жизни, а не на формирование внутреннего мира ребенка. Детско-родительские отношения во многих семьях нарушены. Это непосредственно сказывается на физическом и психическом здоровье ребенка. Дети, как правило, значительную часть свободного времени проводят за просмотром по телевидению различного рода фильмов, наполненных сценами насилия и жестокости. Наблюдение за подростками и взрослыми показывает, что люди, смотрящие телевизор не менее четырех часов в день, более уязвимы для агрессии со стороны других и считают мир более опасным, чем те, кто проводит у телевизора и за компьютером два часа в день или меньше. Имеются также данные, что дети смотрят телевизионные программы около 20-30 часов в неделю, т.е. проводят перед

телевизором больше времени, чем в классе. К шестнадцатилетнему возрасту средний телезритель, вероятно, уже видел порядка 13 тыс. убийств и множество других актов насилия.

Какое же социальное поведение моделируется в результате такого поглощения телевизионных программ? Исходя из приведенной статистики, можно заключить, что просмотр насилия содействует агрессии, по крайней мере, косвенно, а напрямую ведет к формированию деструктивной личности с невротическими проявлениями, к межличностным проблемам. Кроме того, насилие снижает чувствительность зрителей к агрессии, ослабляет сдерживающие силы и изменяет восприятие действительности. Наблюдение насилия активизирует мысли, связанные с ним, программируя зрителя на агрессивное поведение, вызывает подражание, растормаживает поведение, приводит к «затуханию» эмоциональных реакций на насилие.

Что произойдет, если несколько раз повторить какой-либо эмоционально возбуждающий стимул, например, неприличное слово? Согласно законам психики, эмоциональная реакция на первоначально возбуждающий стимул со временем будет «затухать», делая наблюдателя безразличным к данному факту в будущем.

Сознание большинства родителей занято тем, чтобы где-то заработать больше денег, как выучить детей, как приобрести жилье для детей и т.п. Это трудно разрешимые проблемы для многих взрослых россиян, что в конечном итоге приводит их к невротическому состоянию.

Длительное проживание родителей и взрослеющих детей в малогабаритных квартирах также приводит к формированию личности с невротическим складом. Это, можно сказать, проявление «инцеста» на психологическом уровне, объясняющегося тем, что дети долгое время находятся возле матери, в своей семье. Оставаясь в кругу своей семьи и передавая заботу о себе кому-то другому, ребенок, по большому счету, никогда не сможет стать полностью взрослым, имеющим силы и мужество брать на себя ответственность за собственную судьбу. Следствием этого является вырождение нравственности.

Чтобы воспитать личность с социально-адекватным типом отношения к деятельности, важно воспитывать с детских лет аккуратность, любознательность, отзывчивость, ответственность. На базе этих качеств (черт) в дальнейшем будут формироваться другие позитивные качества: самостоятельность, инициативность, творческая активность и др., а также адекватная самооценка и деловая просоциальная мотивация. Полагаю, что необходимо включить в режим учебных занятий учащейся молодежи факультативные занятия по дисциплине «психология семьи».

Именно в семье начинают формироваться моральные ценности, основные принципы и нормы поведения человека. Первые уроки нравственности, как известно, наиболее эффективны. Формирует ли современная семья личность ребенка с социально-адекватным типом отношения к деятельности, морально устойчивую? В значительной части, вероятно, нет. Это, наверное, следует сказать также и о школе, средних специальных и высших образовательных учреждениях.

В подтверждение вышесказанного сошлемся на результаты Международного тестирования, организованного TIMSS – R: выпускники вузов в нашей стране имеют низкие показатели по умению анализировать и применять знания на практике, освоение ими учебного материала происходит без должной переработки на основе «готового» знания, сообщенного преподавателем, без самостоятельной работы по целостному представлению информации.

Отдельные педагоги считают, и с этим можно согласиться, что наши университеты превратились «в высшую среднюю школу», так как у большинства студентов нет интереса к учению. Студенты старших курсов учатся в университете так, как будто продолжают учебу в школе – под влиянием мотива – стимула (внешней мотивации), продолжают учиться в большей степени не для становления себя как профессионала, а для получения диплома, для усвоения «готового знания».

Студенты, привыкнув действовать «по указке», в дальнейшем, в условиях свободы выбора, проявляют, как правило, несамостоятельность, безынициативность, не могут сформировать программу деятельности, ориентировочную основу действий, процесс самообучения.

Это – насущная проблема обучения и воспитания, и решать ее следует неотложно.

Подчеркнем еще раз, что отношение человека к деятельности – тот объективно-субъективный показатель, нарушение которого связано с деформациями жизнедеятельности организма и личности. Из нарушений взаимодействий и взаимоотношений личности с окружающей действительностью, общественной деятельностью рождается болезнь её развития – невроз как сложный продукт влияний социальной среды и – одновременно – продукт индивидуального развития в условиях этой среды.

Под неврозом В.Н. Мясищев понимал своеобразное нарушение функций, как и для всякой болезни, «но для невроза как болезни личности, исходным и определяющим является нарушение отношений, а из этих нарушенных отношений вытекает нарушение переработки, расстройство функций, но, в свою очередь, нарушение функций является источником ряда нарушенных взаимоотношений, ряда конфликтов с действительностью».

В.Н. Мясищев выдвигает и обосновывает тот ключевой для психотерапевтической практики тезис, что личность определяет её отношения к людям, являющиеся – одновременно – взаимоотношениями. Тем самым субъективные отношения, отчетливо проявляясь в поступках и действиях, обнаруживают свою объективность, а индивидуально-психологическое становится социально-психологическим.

Коррекция нарушений как соматики, так и психики, а также управление формированием личности и её воспитанием возможны посредством целенаправленного воздействия как на внутренние составляющие структуры неадекватных форм отношения: лично-престижную мотивацию, неадекватные формы самооценки, нецелесообразно организованные качества личности, так и на внешние стороны отношения: недисциплинированность, безответственность и т.п.

На наш взгляд, коррекцию неадекватных форм отношения человека к деятельности следует начинать с внешненаблюдаемых и объективнопроявляемых черт личности человека, которые будут влиять и постепенно переформировывать внутреннее содержание личности.

Социально-адекватный тип отношения к деятельности, как и социально-неадекватный, начинают складываться в переходный период от младшего школьного к подростковому возрасту, когда активно формируется самосознание учащегося и, в частности, самооценка. Развитые формы отношения складываются в юношеском возрасте.

Считаем, что в условиях современной России значительную роль в преодолении системного кризиса по формированию личности молодого человека с социально-адекватным типом отношения к деятельности должны сыграть общественные молодежные организации. Именно в них можно воспитать ту молодежь, которая будет отвечать требованиям современного российского общества.

Заметим, что для перехода возможностей, заложенных во внутреннем потенциале молодежи, в активно-действенное состояние необходима его актуализация, которая может осуществиться в процессе включения её (молодежи) в различные виды общественно-полезной деятельности. Общественные молодежные организации должны входить в структуру учебных заведений. Общественно активная часть молодежи может организовать и направить деятельность организации по социально-приемлемому пути. Молодежи следует доверять. У неё много позитивной внутренней энергии, и эту энергию надо направить на решение важных социальных проблем, в нужное для общества русло. Включение личности в различные виды общественно полезной деятельности, в систему общественных отношений будет позитивно влиять на формирование мотивационно-смысловой сферы молодежи, на формирование адекватной (адекватно-высокой) самооценки, на формирование личности с социально адекватным типом отношения к деятельности.

Гармоничное сочетание личностных и профессиональных качеств будущих специалистов с высшим образованием находится в настоящее время в противоречии с педагогической практикой.

Учащаяся молодежь испытывает затруднения при попытках написать курсовую, дипломную работы. Неаккуратность, нечеткость, как правило – результат такого труда.

Наша общеобразовательная и высшая школа должны удовлетворять потребность общества в воспитании такой молодежи, которая на каждом этапе развития тренировалась бы в аккуратности, организованности, самостоятельности в мышлении, ответственности за результаты своей деятельности и училась бы понимать их значение.

Как добиться того, чтобы в процессе обучения дети и учащая молодежь формировали в себе черты субъекта деятельности, личностно-профессиональные качества будущего специалиста – профессионала?

Как продиагностировать качество образования, выступающего неотъемлемым компонентом организации образовательного процесса,

способствующего формированию субъекта учебной деятельности?

Качество образования в процессе профессиональной подготовки специалиста понимается как достижение характеристик, отвечающих требованиям стандартов. В настоящее время качество образования оценивается тестовыми заданиями, разрабатываемыми работниками Государственной инспекции по надзору и контролю за качеством образования, применяемых в процессе аттестации и аккредитации учебных заведений. По моему мнению, этот вид диагностики качества образования малоэффективен и не отражает истинности качества образовательных услуг.

Необходимость диагностики качества образования возникает в связи со следующими обстоятельствами. Во-первых, диагностика необходима для осмысления и формулирования направлений, путей и целей развития образовательного пространства, создания высокоэффективных образовательных моделей, во-вторых, позволяет выявить условия, темп развития личности обучающегося.

Если на первое направление диагностики качества образования в настоящее время уделяется определенное внимание, то на второе, связанное с выявлением психолого-педагогических условий, способствующих развитию и формированию в процессе обучения качеств и свойств личности, характеризующих её с позиции субъекта деятельности, внимание, как правило, не уделяется. С психологической точки зрения, на мой взгляд, более важно второе направление диагностики качества образования. Диагностика субъективных («совокупности внутренних условий») и объективно-психологических (внешненаблюдаемых поведенческих) характеристик отношения учащегося к учебной деятельности позволит дать оценку качества образования на психологическом уровне.

Конечно, данный вид диагностики должны осуществлять специалисты, работающие в психологической службе школы, вуза методами цикличного мониторинга. Также должны быть разработаны системно-структурные схемы развития и функционирования субъективных и объективно-психологических проявлений отношения учащегося к учебной деятельности, качеств и свойств личности, характеризующих её со стороны субъектности на каждом этапе обучения учащегося в школе и вузе. Такая направленность работы позволит одновременно выявить преподавателей, деятельность которых направлена на формирование субъекта деятельности, и преподавателей, деятельность которых ограничивается рамками реализации учебного плана конкретной дисциплины. Результаты такого мониторинга можно использовать при конкурсной аттестации преподавателя.

ГЛАВА III. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОЦЕДУРЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБЪЕКТИВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С разработкой личностного принципа С.Л.Рубинштейном в 30-е годы XX столетия идея единства личности и деятельности становится основополагающей в отечественной психологии. Согласно личностному принципу, не одно психическое явление, формирующееся и проявляющееся в деятельности, а значит, и сама деятельность, не могут быть правильно поняты без учета их личностной обусловленности. В деятельности и общении проявляется индивидуально-психологический склад личности. Последовательность реализации личностного принципа предполагает в качестве субъекта самого человека, его реальное бытие и объективное существование любого феномена психики как явления, принадлежащего субъекту.

Творческое отношение ребенка, учащегося к деятельности может быть изучено через проявление в деятельности, показывая внутреннее содержание личности через внешние проявления. В наиболее общем виде личность нами понимается как интегрированная совокупность внутренних условий, представленная индивидуально-целостной структурой ее свойств и качеств (черт), через которые преломляются внешние воздействия. Совокупность внутренних условий, которые выражают собственную логику развития человека и определяют социальный склад личности, структуру ее сознания, формируется, развивается и проявляется в процессе жизнедеятельности человека, в ходе конкретных видов деятельности и общения.

Творческое отношение к деятельности – это целостная содержательная характеристика личности, ее «смысловое образование», представленное индивидуально-целостной структурой объективно-психологических черт и субъективных качеств и особенностей, в которой доминирующие позиции занимают интеллектуально-волевые и морально-нравственные черты (качества) личности, обеспечивая эффективную реализацию деятельности. Задача педагога-психолога, ученого – выявить те объективно-психологические проявления, «механизмы» и психологические основания, которые обеспечивают переход личности на более высокий уровень ее субъектности и позволяют сделать жизнь более содержательной, продуктивной, значительной. Эта важнейшая проблема, на наш взгляд, весьма слабо разработана в психологии.

Познание уровня сформированности объективно-психологических проявлений творческого отношения человека к выполняемой деятельности позволит выявить роль интеллектуально-волевых, морально-нравственных, эмоционально-волевых и коммуникативных качеств в деятельности. Это будет ориентиром раскрытия особенностей самосознания и рефлексивных процессов личности. Для продуктивного самосознания и творческого отношения личности

к деятельности она (личность) должна отражать в своем сознании уровень объективно-психологических проявлений творческого отношения к деятельности.

Определенный акцент в данной работе ставится на

- выделение и объяснение объективно-психологических проявлений (черт), раскрывающих творческое отношение личности к деятельности с различных сторон: интеллектуально-волевой, морально-нравственной, эмоционально-волевой, коммуникативной;
- обозначение предметной области наблюдения для диагностики объективно-психологических проявлений творческого отношения человека к деятельности;
- интерпретации экспериментально полученных фактов.

Основным методом, принятым в отечественной психологии для выявления объективно-психологических проявлений личности в деятельности, является наблюдение, в том числе, включенное. Под наблюдением понимается целенаправленное и планомерное восприятие фактов действительности с последующей систематизацией и формулированием выводов.

Основные требования к методу психолого-педагогического наблюдения таковы:

1. Наблюдение должно иметь определенную цель. Чем точнее его цели, тем легче регистрировать результаты и делать достоверные выводы.
2. Наблюдение должно проходить по заранее разработанному плану. Результаты подробно фиксируются записями, фотографиями и п.п.
3. Количество наблюдаемых признаков должно быть минимальным, и они должны быть четко определены. Чем детальнее сформулированы критерии исследуемых признаков (определение, способ фиксации данных и оценка), тем большую научную ценность имеют полученные сведения.
4. Психолого-педагогические явления следует наблюдать в реальных и естественных условиях.
5. Наблюдатель должен заранее знать, какие ошибки могут быть допущены при наблюдении и предупреждать их.

Как указывалось выше (п.2.3), к объективно-психологическим чертам (внешне наблюдаемым поведенческим проявлениям) творческого отношения учащихся к деятельности нами были отнесены следующие: самостоятельность, инициативность, любознательность, интеллектуальная гибкость, поведенческая гибкость, эмоциональная гибкость, оригинальность мышления, беглость мышления, социальная независимость, эмпатия, искренность, общительность, коммуникативная совместимость и продуктивность работы в группе, трудолюбие, аккуратность, ответственность, организованность, дисциплинированность, произвольность, самообладание, целеустремленность, уверенность, настойчивость. Они характеризуют личность учащегося с различных сторон: интеллектуальной, нравственной, волевой, эмоциональной, коммуникативной.

Все объективно-психологические проявления творческого отношения человека к деятельности мы разбили на компоненты, характеризующие

интеллектуально-волевою, морально-нравственную, эмоционально-волевою, коммуникативную сферы личности, которые могут быть рассмотрены как компоненты целостного творческого отношения субъекта деятельности к ее объекту – деятельности, они тесно связаны с механизмами регуляции деятельности на объективном уровне.

Заметим, что экспертную оценку, а также самооценку развития того или иного объективно-психологического показателя мы рекомендуем осуществлять по 10-балльной шкале оценок, если 10 баллов – это максимальный уровень развития, 1 балл – минимальный уровень.

3.1. Содержательные характеристики интеллектуально-волевых объективно-психологических проявлений творческого отношения человека к деятельности

К интеллектуально-волевому компоненту творческого отношения человека к деятельности были отнесены следующие показатели: самостоятельность, инициативность, познавательная активность, интеллектуальная, поведенческая, эмоциональная гибкость, оригинальность мышления, беглость мышления, рефлексия, социальная независимость (автономность). На наш взгляд, каждый из вышеприведенных показателей содержит в себе как интеллектуальную, так и волевою составляющую.

Ниже приведем наше понимание содержательных характеристик **интеллектуально-волевых** объективно-психологических черт творческого отношения детей и учащейся молодежи к деятельности: самостоятельности, инициативности, любознательности, интеллектуальной гибкости, поведенческой гибкости, эмоциональной гибкости, оригинальности мышления, беглости мышления, социальной независимости и их диагностические параметры.

- 1. Самостоятельность** - познавательно-волевой компонент творческой активности, в которой интегрируются представления личности о своих возможностях, способностях, что обуславливает возможность ставить перед собой этапные и перспективные цели, осуществлять поиск средств и методов реализации целей без вмешательства в этот процесс других лиц.

Исходя из данного определения, самостоятельность опирается на способности человека к оценке, умению регулировать собственное поведение и эмоции при постановке и реализации целей. Таким образом, самостоятельность проявляется и может быть продиагностирована на планирующем и исполнительном этапах деятельности.

В предметную область наблюдения на планирующем этапе деятельности могут входить:

- умение планировать свои дела и поступки на ближайшую и отдаленную перспективы;

- наличие собственного мнения, взгляда на обсуждаемую проблему, обсуждаемый вопрос;
- умение регулировать свои эмоции и поведение при обсуждении альтернативных подходов к решению проблемы;
- способность увлечь собеседников своим подходом к решению проблемы;

В предметную область наблюдения на исполнительном этапе деятельности могут входить:

- умение справляться с учебным заданием без дополнительных обращений к преподавателям;
- умение пользоваться способами усвоения информации (схемы, таблицы, конспекты);
- настойчивость в реализации учебных задач;
- умение контролировать свои эмоции и поведение при реализации цели;
- самоанализ деятельности.

2. Инициативность – интеллектуально-волевая характеристика творческой активности, способствующая творческой реализации самостоятельности через эмоционально-волевые черты: настойчивость, решительность, уверенность, что позволяет человеку выйти за пределы заданной ситуации и проявляется в стремлении к поиску новых путей, средств по реализации личностью цели действия и деятельности в целом. Инициативность характеризуется сверхчувствительностью к проблемам - способностью видеть проблемы и противоречия там, где другим все представляется ясным и понятным.

Инициативность, как и самостоятельность, может проявляться и диагностироваться в ситуациях планирования и исполнения действия и деятельности.

В предметную область наблюдения для диагностики инициативности на этапе планирования деятельности могут входить:

- неудовлетворенность поверхностным решением проблемы;
- решительность и уверенность при отстаивании своей позиции, своей точки зрения на постановку и решение проблемы, вопроса;
- умение активизировать свое эмоциональное состояние и эмоциональное состояние окружающих при постановке проблем.

В предметную область наблюдения на исполнительном этапе деятельности могут входить:

- наличие критичности и требовательности при выполнении своих работ и работ других учащихся;
- внесение позитивных изменений в привычные формы учебной деятельности и общения;
- обращение к преподавателю за дополнительной информацией сверх изучаемого материала;
- решительность и уверенность в решении учебных задач и учебных заданий;
- склонность к состязательности, к участию в различного рода конкурсах, конференциях;
- умение нестандартно и эффективно реализовывать план действия;

- стремление эффективно выступать на семинарских занятиях;
- стремление к выполнению учебного задания, отличающегося оригинальностью;
- активное участие в общественной жизни учебной группы (класса, курса);
- умение при выполнении учебного задания применять эффективные способы усвоения информации (схемы, таблицы, развернутые планы);
- умение осуществлять эффективный поиск дополнительной литературы;
- стремление вступать в конструктивные дискуссии с преподавателями и сокурсниками;
- проявление критичности к сообщениям, если информация содержит противоречия, логические неувязки;
- активное и конструктивное участие в занятиях, в конкурсах и викторинах.

3. *Познавательная активность* – интеллектуально-когнитивная характеристика личности, проявляющаяся в стремлении к получению новой информации, в ненасыщаемости познавательной потребности, в «умственных впечатлениях» в процессе обучения.

В предметную область наблюдения могут входить:

- склонность к приобретению новых знаний;
- стремление использовать любую возможность, чтобы чему-нибудь научиться, любопытство, пытливость, способность удивляться и быть открытым всему новому;
- регулярное посещение библиотек (интернет-библиотек) с целью расширения кругозора по изучаемым дисциплинам;
- стремление задавать дополнительные вопросы и правильно отвечать на вопросы;
- стремление уточнять свои знания, используя первоисточники, мнение знатоков и специалистов;
- способность к речевому комментированию процесса и результата собственной деятельности;
- стойкое стремление достичь положительного высокого результата при выполнении различных заданий;
- желание исследовать, вмешиваться, расширять опыт путем включения новой информации, склонность к экспериментированию;
- проявление интереса к загадкам, головоломкам, размышлениям над скрытым смыслом явлений.

4. *Интеллектуальная, поведенческая, эмоциональная гибкость* – многомерное психическое образование, сочетающее в себе содержательные и динамические характеристики, обуславливающие способность человека легко отказываться от несоответствующих ситуации и задаче способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования, а также вырабатывать и принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности (Л.М.Митина).

а. **Интеллектуальная гибкость** – черта интеллектуально-волевой сферы личности, характеризующая собой оптимальное сочетание интеллектуальной вариативности и интеллектуальной стабильности, проявляющаяся в целесообразном варьировании способов действий, в легкости перестройки уже имеющихся знаний и навыков в соответствии с изменившимися условиями, а также оптимального перехода от одного способа действия к другому.

К предметной области наблюдения могут быть отнесены следующие объективные проявления учащихся:

- способность быстро и легко переходить от одного класса явлений к другому при изучении учебного материала, при ответах у доски и в письменных работах;
- способность позитивно менять свою точку зрения и по-новому смотреть на вещи в групповых дискуссиях или при обсуждении учебных проблем с преподавателем;
- наличие вариативности способов решения задачи;
- вариативность идей, адекватных объекту изучения;
- быстрая ориентация в изменяющихся условиях учебной задачи, оперативная смена направлений поиска решения проблемы, вопроса;
- принятие оптимального решения в сложных нестандартных ситуациях.

б. **Поведенческая гибкость** – черта интеллектуально-волевой сферы личности, характеризующая собой сочетание индивидуальных паттернов поведения и вариативных способов ролевого взаимодействия.

К предметной области наблюдения могут быть отнесены следующие объективные проявления учащихся:

- наличие разнообразия и адекватности форм поведения, в которых гармонично сочетаются устойчивые стереотипы поведения и нестандартные решения, а также оригинальные выходы из проблемных ситуаций;
- поведенческие формы активности, проявляющиеся в целесообразных движениях, жестах, позах, мимике и т.п. и характеризующие социально-направленное поведение.

в. **Эмоциональная гибкость** – черта интеллектуально-волевой сферы личности, характеризующая собой оптимальное сочетание эмоциональной экспрессивности (отзывчивости) и эмоциональной устойчивости человека.

К предметной области наблюдения могут быть отнесены следующие объективные проявления учащихся:

- уверенность в себе как субъекте образовательного процесса (отсутствие ситуативной тревожности, эмоциональной напряженности в процессе учебной деятельности);
- умение эмоционально настроить себя на работу при возникающем утомлении в процессе обучения;
- адекватное отношение к фактам успеха и неудач в процессе учебной деятельности.

5. Оригинальность мышления – способность к нестандартному и эффективному решению задач, проблем, вопросов деятельности.

К предметной области наблюдения могут быть отнесены следующие объективные проявления учащихся:

- неудовлетворенность одним вариантом ответа решения задачи и поиск других возможных вариантов, выдвижение гипотез;
- потребность в нестандартных способах выполнения учебного задания;
- планирование и применение методов решения проблемы, вопроса;
- стремление дополнить или изменить работу, идею, не отвечающую требованиям условий задачи;
- наличие нестандартных решений проблемных ситуаций, различных педагогических ситуаций, возникающих на лабораторно-практических занятиях и семинарах-практикумах.

6. Беглость мышления – способность к порождению большого числа идей, выраженных в словесных формулировках или в виде рисунков.

К предметной области наблюдения могут быть отнесены следующие объективные проявления учащихся:

- генерирование большого количества идей, отвечающих заданной проблемной ситуации;
- наличие нескольких вариантов ответа на один вопрос;
- наличие быстрых и логичных ответов на поставленный вопрос;
- легкость в формулировке мысли;
- способность быстро и продуктивно найти путь к решению проблемы, используя различную, в том числе и кажущуюся посторонней, информацию.

7. Социальная независимость (автономность) – способность к отстаиванию собственного мнения и регулированию поведения в ситуациях социального взаимодействия согласно своим социальным установкам, адекватным ситуации и требованиям учебной деятельности.

К предметной области наблюдения могут быть отнесены следующие объективные проявления учащихся:

- преобладание нонконформизма в оценке и суждениях, в процессе обсуждения проблемных учебных задач;
- наличие трудных этапных и перспективных целей;
- проявление социальной смелости при выдвижении идей, отличающихся от общепринятых;
- готовность отстаивать свою точку зрения, даже если она противостоит мнению большинства учащихся.

8. Рефлексия – качество интеллектуально-волевой сферы личности, характеризующее собой постоянную потребность (установку) к самоанализу и осмыслению своего поведения и жизнедеятельности, оценке условий, способов выполнения деятельности и на основе этого внесение позитивных корректив в процесс выполняемой деятельности, в процесс жизнедеятельности. Рефлексия выполняет когнитивную, самооценочную и

регулятивную функции в деятельности и жизнедеятельности.

В предметную область наблюдения за уровнем проявления рефлексии может входить:

- адекватная самокритичность поведения, результатов деятельности, оптимальная степень критичности, действий, деятельности и поведения других;
- умение прогнозировать свои действия и поступки и выбирать наиболее оптимальный путь по реализации цели действия, деятельности;
- умение рационально (осмысленно) относиться к успехам и неудачам при реализации целей действия, деятельности;
- адекватная эмоциональная реакция на ошибки, неудачи и стремление найти оптимальное решение проблем, вопроса;
- умение обосновывать собственные суждения;
- умение взвешивать «за» и «против» в решении проблемных вопросов, выделять известное и неизвестное в изучаемом материале, осознание своего незнания;
- способность к совершенствованию первоначального замысла, его детализации, конкретизации;
- анализ различных сторон изучаемого явления.

3.2. Содержательные характеристики морально-нравственных объективно-психологических проявлений творческого отношения человека к деятельности

1. Аккуратность – морально-нравственное качество личности, проявляющееся в адекватном отношении человека к себе, времени и пространству.

В предметную область наблюдения за проявлениями аккуратности могут входить

- опрятность во внешнем виде, бережное отношение к предметам, к своим вещам;
- организация порядка на рабочем месте;
- четко и логично выстроенное оформление результатов работы;
- умение содержать в порядке рабочие материалы (тетради, пособия, учебники и т.д.);
- умение тщательно записывать, оформлять результаты учебной деятельности (конспекты лекций, домашние задания и т.д.);
- адекватное отражение времени и пространства (соблюдение четких интервалов времени, отведенных на выполнение заданий, соблюдение пространственно-временных границ)

2. Дисциплинированность – объективный морально-нравственный показатель отношения детей и учащейся молодежи к своим учебным обязанностям, к требованиям взрослых; включает в себя подчинение личности нормам и правилам, принятым в социальной среде.

Предметом наблюдения в данном случае может выступать

- отсутствие опозданий на учебные занятия;
- наличие на занятиях необходимых учебных принадлежностей;
- отсутствие отвлечений в процессе учебных занятий;
- своевременное выполнение учебных заданий;
- качественное выполнение учебных операций, действий;
- тактичность по отношению к учащимся, преподавателям, другим людям.

3. Трудлюбие – специфическая нравственная характеристика личности, проявляющаяся в готовности к умственному и физическому труду, в позитивном отношении к учебно-трудовой деятельности, в стремлении добиваться оптимальных результатов деятельности.

В предметную область наблюдения в ситуациях учебной (учебно-профессиональной) деятельности могут входить:

- правильное выполнение поручений, обязанностей, несмотря на наличие трудностей;
- добросовестность в выполнении различного рода работ, ориентация на оптимально высокий результат;
- выполнение учебно-творческих работ не только по указаниям взрослого, но и по своему желанию;
- умение планировать процесс работы, осознание поставленной цели, контроль и оценка процесса и результата трудового действия и, если требуется, то дополнения или исправления действия;
- рациональность и последовательность трудовых действий, способность не снижая темпа и продуктивности работы, определенное время выполнять учебные задания;
- умение заполнять паузы, возникающие в процессе проведения учебных занятий, содержательным и целесообразным делом;
- активно-творческое участие в труде (в процессе учебной деятельности и во внеучебное время);
- качественное выполнение трудоемкой работы при подготовке домашних учебных заданий;
- активное оказание помощи другим детям (учащимся) и взрослым при выполнении учебных и других поручений.

4. Организованность - нравственный критерий личности, характеризующий психофункциональную готовность к продуктивной учебно-трудовой деятельности, умение подчинять свою деятельность, а также жизнедеятельность, определенному плану.

В предметную область наблюдения могут входить

- планирование учебно-рабочего дня;

- действие согласно намеченному плану;
- учет выполненных дел в течение дня и их анализ;
- наличие ежедневника;

Учащийся, отличающийся высокой степенью организованности, как правило, не опаздывает на занятия без уважительной причины, приносит на занятие все необходимое, не забывает заданий, выполняет свои обещания. В ходе занятия сосредоточен, внимателен, быстро усваивает инструкцию, четко выполняет операции, логично и содержательно излагает учебный материал.

5. Ответственность – нравственный показатель личности, характеризующий сознательное соблюдение моральных принципов и правовых норм в процессе выполнения деятельности, что позволяет личности выразить субъектную позицию в деятельности, осуществлять контроль над выполняемой деятельностью, а также саморегуляцию поведения.

В предметную область наблюдения могут входить

- обязательное выполнение учебно-трудовых заданий, поручений;
- предоставление выполненного задания, поручения в точно назначенные сроки и в полном объеме;
- единство слова и дела.

6. Результативность – интегративный нравственный показатель отношения ребенка, учащегося к выполняемой деятельности (успеваемость).

Предметом наблюдения в данном случае могут выступать

для дошкольников – успешность в различных специфически детских видах деятельности (музыкальной, изобразительной, театральной, конструировании, физкультурно-оздоровительной, учебной, трудовой);

для школьников и учащейся молодежи – результативность (успеваемость) как в целом, так и в отдельных видах учебной деятельности в дисциплинах гуманитарного, естественно-научного, художественно-эстетического цикла, цикла специальных дисциплин, трудового обучения.

3.3. Содержательные характеристики эмоционально-волевых объективно-психологических проявлений творческого отношения человека к деятельности

1. Настойчивость – эмоционально-волевая черта личности, связанная с мобилизацией психофизических возможностей человека по удержанию уровня цели (уровня притязаний) в ситуации неуспешной результативности. Мобилизация психофизических возможностей в ситуации неуспешной результативности не может быть безграничной по длительности. Как показывают исследования (О.В. Дашкевич, В.А. Зобков),

психофизическая мобилизация, направленная на эффективную реализацию цели действия, осуществляется в течение трех (неуспешных) попыток, после чего значительно снижается психофизический потенциал личности. После трех неуспешных попыток, направленных на реализацию целей действия, должен осуществляться анализ ситуации, своих возможностей, а в дальнейшем – или понижение уровня притязаний, или отказ от реализации цели в данных условиях и работа над повышением уровня своих возможностей.

Удержание уровня цели (уровня притязаний) при пониженном психофизическом потенциале возможностей личности указывает на проявление упрямства как качества личности, выражающемся в стремлении поступать по-своему, вопреки разумным доводам, просьбам, советам, указаниям других людей.

Настойчивость может диагностироваться как в естественных условиях деятельности, в условиях лабораторного эксперимента, так и в специально создаваемых тестовых ситуациях:

- мотивационно-результативная методика О.В. Дашкевича (МР-1) ситуация «неуспех» [24];
- ситуация «неуспех» при решении сложных математических задач;
- ситуация «неуспех» при выполнении спортивного упражнения (динамометрия);
- ситуация неоднократного переписывания научного доклада;
- ситуация переспрашивания и объяснение трудного учебного вопроса;
- ситуации проб и ошибок при выполнении трудных учебных задач;
- ситуация убеждения оппонентов в объективности и истинности суждений и выводов.

2. Эмоциональная устойчивость – эмоционально-волевая черта личности, проявляющаяся в оптимальном пороге эмоционального реагирования на стрессогенную ситуацию, в адекватном функционировании и контроле над выражением эмоций.

Эмоциональная устойчивость может быть продиагностирована в следующих ситуациях:

- способность длительно выносить неблагоприятные воздействия внешней среды без снижения продуктивности деятельности, без снижения адаптивных возможностей;
- проявление толерантности при выполнении длительных и утомительных учебных поручений, дел;
- отсутствие жалоб на усталость при выполнении многообразных дел, поручений;
- наличие сосредоточенности при работе, помехоустойчивость;
- наличие оптимального волнения при ответах на вопросы на зачетных и экзаменационных испытаниях;
- адекватная реакция на ситуации проб и ошибок при выполнении трудных учебных задач.

3. Произвольность – волевая черта личности, характеризующая способность к волевой регуляции поведения, к преодолению непосредственных желаний на основе внутренних установок: обещания, данного слова, установленных правил.

В предметную область наблюдения за уровнем проявления произвольности может входить:

- умение стойко преодолевать ситуативные трудности;
- умение концентрировать внимание на цели действия и доводить ее до рационального воплощения;
- контроль и управление своим поведением в различных ситуациях;
- умение планировать и выполнять учебные действия во времени.

4. Решительность – волевая черта личности, связанная с быстротой наращивания уровня притязаний (уровня целей) в ситуации успешной результативности, способность человека быстро и адекватно своим возможностям и условиям действия принимать решения в значимой для него ситуации при недостатке информации и неопределенности результата действия.

Решительность может диагностироваться как в естественных условиях деятельности, в условиях лабораторного эксперимента, так и в специально создаваемых тестовых ситуациях:

- методика МР-1, ситуация «успех – 1», «успех – 2»;
- при решении многовариантных задач;
- быстрая реакция, связанная с обдумыванием ситуации и принятием наиболее целесообразных и обоснованных решений;
- смелость в постановке проблем, отказ от общепринятых путей и способов решения проблемы;
- своевременное принятие решения и незамедлительный переход к их выполнению;
- обращение к деятельности при отсутствии уверенности в достижении ее цели;
- способность преодолевать в себе чувство страха, неуверенности в успехе, опасения перед трудностями и неблагоприятными последствиями.

5. Уверенность – это эмоциональное качество личности, характеризующее собой опредмеченное переживание, предметом которого является задача действия или, иначе говоря, отношение цели творческого действия к тем условиям, в которых она (цель) будет реализовываться; уверенность человека выполняет побуждающую, когнитивную и регулятивную функции. Быть уверенным в реализации цели действия – это значит адекватно оценить свои возможности, адекватно отразить в сознании условия, в которых будет реализовываться цель действия, подобрать средства, адекватные возможностям и условиям реализации цели действия, в опредмеченном переживании отражено не только эмоциональное, но и рациональное (интеллектуальное).

Уверенность может быть продиагностирована в лабораторных и естественных условиях учебной деятельности при создании ситуаций «неуспех» с фиксацией уверенности по 100% – самооценочной шкале. В предметную область наблюдения может входить:

- отсутствие временных задержек с момента получения вопроса до начала ответа, либо их минимальность, отсутствие ориентации на подсказки;
- эмоциональная устойчивость к сбивающим факторам в процессе ответа на вопрос педагога;
- эмоциональность при ответе на учебные вопросы (темп и ритм голоса, интонация и тембр голоса и т.п.);
- эмоциональная реакция на отметку;
- готовность к участию в контрольно-зачетных мероприятиях, готовность решать относительно сложные учебные задачи

3.4. Содержательные характеристики коммуникативных объективно-психологических проявлений творческого отношения человека к деятельности

1. Общительность – эмоционально-коммуникативное качество личности, характеризующее компетентность учащегося в сфере учебной (учебно-профессиональной) деятельности в процессе диалогового (преподаватель – ученик, ученик - ученик) и группового (учащийся – класс, группа) взаимодействия.

В предметную область наблюдения в ситуациях учебной (учебно-профессиональной) деятельности могут входить:

- умение определенное время компетентно вести целенаправленное общение;
- способность объяснять, аргументировать свои предложения, замечания собеседнику;
- умение инициировать беседу и увлечь ею участников общения;
- проявление тактичности, дипломатичности, внимательности к мнению собеседника;
- умение принять аргументированную точку зрения собеседника;
- умение вовремя выйти из процесса общения, прекратить его, учитывая ситуацию и состояние другого;
- умение убеждать оппонентов в объективности и истинности собственных суждений и выводов;
- присутствие в коммуникативном акте «Я-посланий», «Я-высказываний».

2. Эмпатия – эмоционально-когнитивная системная черта личности, включающая эмоциональный отклик на переживание партнера, понимание содержания переживания, а также осознание переживания, выражающееся в его оценке со своей ценностно-смысловой позиции.

В предметную область наблюдения за проявлениями эмпатии могут входить

- адекватное переживание по поводу чувств, мыслей, поведения собеседника и посильная помощь ему;
- умение слушать и понимать переживания и мысли собеседника, отзывчивость на его просьбы;
- отсутствие смысловых барьеров в диалоговом взаимодействии;
- проявление поддержки и сопереживания в вербальном и невербальном компонентах общения, а также в действиях, способствующих решению проблем собеседника.

3. Коммуникативная совместимость (умение совместно работать в группе) – эффективное и бесконфликтное взаимодействие при осуществлении учебной деятельности в группе без снижения уровня притязаний и самооценки.

В предметную область наблюдения за проявлениями коммуникативной совместимости могут входить

- продуктивное участие в групповом решении учебных задач, в процессе обсуждения учебных проблем, учет мнений участников дискуссии;
- умение дать адекватную оценку работе группы;
- отсутствие личностных оценочных суждений в процессе совместной деятельности;
- наличие деятельностно-стимулирующих оценочных суждений членам группы в процессе совместной деятельности;
- умение эффективно разрешать конфликтные ситуации, возникающие в процессе учебной деятельности.

4. Выразительность речи – эмоционально-коммуникативное качество, характеризующее личность со стороны смысловой целостности высказывания, речевой связности и последовательности изложения мыслей.

В предметную область наблюдения за проявлениями выразительности речи могут входить

- умение понимать и интерпретировать содержание высказывания собеседника;
- умение создавать связное высказывание, выражая в нем собственное мнение по поводу воспринятого;
- умение последовательно излагать собственные мысли;
- умение использовать в собственной речи разнообразие грамматических конструкций и лексическое богатство языка;
- умение оформить речь в соответствии с орфографическими, языковыми, речевыми и этическими нормами литературного языка;
- умение разнообразить речевые формы обращения к собеседнику;
- умение соблюдать фактологическую точность в фоновом материале.

Все вышеназванные объективно-психологические показатели творческого отношения личности к деятельности, включающие свои специфические предметы наблюдения, оцениваются по 10-балльной шкале оценок,

суммируются и делятся на количество наблюдаемых проявлений. Структурная организация элементов и компонентов психической регуляции отношения учащихся к творческой деятельности может определяться на основании корреляционного и факторного анализа.

В главе были приведены внешненаблюдаемые (объективно-психологические) проявления, анализ которых позволит дать научно обоснованную информацию о творческом отношении человека к деятельности. Однако «любая реальная актуальная деятельность имеет и внешнее, и внутреннее (внешний и внутренний планы или стороны), и они связаны между собой неразрывно. Любое внешнее действие опосредуется процессами, протекающими внутри субъекта, а внутренний процесс так или иначе проявляется во вне. Вместе с тем, под влиянием внешнего изменяется и внутреннее. Задача заключается не в том, чтобы их вначале разделить, а затем искать, как они связаны, а в том, чтобы, изучая «внешнюю сторону» деятельности, раскрыть «внутреннюю сторону», реальную, а точнее, понять роль психики в деятельности» [47, 212].

ГЛАВА IV. ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТИВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Вопрос о методах диагностики и критериях оценки творческих процессов детей и учащейся молодежи поднимается в работах многих исследователей проблемы креативности. Экспериментальные исследования воображения и творчества в современной психологии опираются преимущественно на метод количественных оценок результатов специально разработанных тестов. Методологической основой большинства этих работ является теория творческого интеллекта, разработанная в 50-е годы XX в. Дж. Гилфордом [87,88], П. Торренсом [90] и их последователями. Суть ее состоит в том, что на основе факторного анализа были выделены отдельные компоненты творческого мышления (факторы креативности), которые характеризуют формы продуктивной деятельности: гибкость, разработанность, оригинальность, беглость. На основе этой теории были созданы тесты, в которых данные факторы являются показателями творческих способностей человека.

Для определения уровня развития творческих процессов предложены такие задачи, как конструирование предмета из данных материалов; нахождение разных вариантов классификаций наборов предметов, фигур и букв; дорисовывание неоконченного рисунка; составление из заданных элементов большого количества рисунков; придумывание способов использования предметов; завершение предложения различными способами; придумывание возможных вариантов следствий необыкновенных событий; придумывание названий к заданному рисунку или рассказу; нахождение общего между заданными предметами или явлениями; постановка вопросов к одной картине; усовершенствование заданного предмета и т.д.

При этом, как мы видим, часть заданий явно обращено к диагностике творческого мышления (например, классификация наборов предметов, фигур), а часть – собственно воображения (например, дорисовывание фигур). Специфика данных процессов в этих исследованиях практически не выделялась.

Вслед за О.М.Дьяченко [30] нам представляется, что наиболее адекватными для анализа основных тенденций в развитии воображения выступает такой критерий, как «оригинальность»

Оригинальность отражает степень индивидуализации выполнения творческих заданий. Но именно этот параметр вызывает наибольшее количество возражений. Так, С.Медник и М. Медник пишут, что «оригинальность – это, пожалуй, самая легкая реакция, на которую способны люди. Гораздо труднее быть конвенционалистом, чем оригинальным. Например, на вопрос, чему равняется сумма $4+4$, можно ответить 1367854. это чрезвычайно оригинально, ибо едва ли кто-либо на всем свете ранее дал подобный ответ. Тем не менее, такой ответ нельзя назвать творческим» [62]. О.М.Дьяченко предлагает наряду с

критерием оригинальности использовать критерий направленности воображения. Параметр флуенции отражает противоречие между неустойчивостью, динамизмом образов воображения ребенка и необходимостью подчинить эти образы выполнению поставленного задания, направить их на создание творческого продукта, т.е. именно продуктивность, направленность воображения – не стихийность возникающих образов, а подчиненность их поставленной задаче. Параметр гибкости отражает противоречия, с одной стороны, между реально воспринимаемым объектом и вкладываемым в него ребенком смыслом, а с другой стороны, между образами воображения и средствами для их воплощения в каждом виде деятельности. Оригинальность в сочетании с флуенцией и гибкостью может выразить реальную новизну образов воображения, новизну подхода к поставленной задаче. Использование данных параметров становится адекватным для оценки уровня развития творческих компонентов продуктивного воображения ребенка при анализе результатов выполнения специальных заданий.

Одним из тестов данного направления является методика, созданная П. Торренсом и получившая название ТТМТ («Тест творческого мышления Торренса»).

Тесты П. Торренса были впервые адаптированы в России в 1991 году и получили распространение среди специалистов.

Краткий тест творческого мышления – КТТМ – (фигурная форма) был адаптирован на учащихся г. Москвы Е.И. Щеплановой и И.С. Авериной, на старших дошкольниках и младших школьников г. Обнинска – Е.В. Леоновой. Количественная оценка степени разработанности рисунков теста П. Торренса была впервые предложена М. Калмар и применена в нашей стране О.М. Дьяченко [30].

Шкала «комплексности» М. Калмар
(в соответствии с интерпретацией О.М. Дьяченко)

Уровень	Степень разработанности
0	Ребенок не принимает задачу, рисует рядом со стимульной фигурой, не включая ее в основной сюжет.
1	«Отдельные объекты». Минимум дополнительных линий, ребенок дорисовывает фигуру так, что получается схематичное изображение отдельного предмета (например, из овала получается огурец).
2	«Объекты с деталями». Изображается отдельный предмет, но с разнообразными деталями (например, девочка в шапочке).
3	«Сюжеты». Предмет включен в какой-либо сюжет, либо это одиночный персонаж, выражающий некоторое действие (например, девочка делает зарядку).
4	«Сюжет с добавлением объектов». Ребенок рисует несколько объектов по воображаемому сюжету (например, девочка гуляет с собачкой).
5	«Включение». Стимульная фигура видится качественно по-новому, не являясь основной частью картинки (например, овал превращается

не в огурец или туловище человека, а в ботинок девочки, гуляющей с собачкой).

В данном исследовании использовались разработанные П.Торренсом и интерпретированные О.М.Дьяченко [30] критерии оценки продуктов детского творчества (беглость, гибкость, оригинальность ответов). Их применение позволило достаточно четко оценить продукты детского воображения и выявить качественные развития в фантазировании детей. Мы использовали невербальные тесты и тесты с применением вербального материала, которые нашли широкое применение в современной психодиагностической практике.

Краткий тест творческого мышления (фигурная форма) П. Торренса. Методика представляет собой вариант, адаптированный Е.И. Щеплановой, И.С. Авериной, предназначенный для изучения творческого мышления и воображения детей в возрасте от 5 лет и старше. Тест является невербальным. Он предусматривает выполнение ребенком таких заданий, как использование линий или фигур для составления новых изображений. Незаконченные фигуры подобраны так, что дают установку на определенные устойчивые образы и вызывают стремление завершить их простейшим способом. Поэтому, чтобы создать оригинальный ответ, необходимо противодействовать этому стремлению.

Незаконченные фигуры подобраны так, что дают установку на определенные устойчивые образы и вызывают стремление завершить их простейшим способом. Поэтому, чтобы создать оригинальный ответ, необходимо противодействовать этому стремлению.

Творческое мышление в тесте П.Торренса оценивается по следующим показателям:

- показатель беглости (продуктивности) отражает способность к порождению большого числа идей;
- показатель гибкости оценивает способность выдвигать разнообразные идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другому, использовать разнообразные стратегии решения проблем;
- оригинальность характеризует способность к выдвижению идей, отличающихся от очевидных, банальных или твердо установленных, и определяется по частоте встречаемости той или иной категории ответов;
- разработанность ответов отражает способность доведения задуманного до конца, придания законченности выдвинутой идее.

Интерпретация результатов тестирования осуществляется в соответствии с процедурой изменения, приведенной в руководстве к методике. Для сопоставления показателей творческого мышления (оригинальности и разработанности) проводится их преобразование в стандартную Т-шкалу.

Оригинальность ответа. Для каждой фигуры в отдельности в списке 1 приведены оценки за оригинальность ответа. Поэтому интерпретацию результатов целесообразно начинать, используя этот список.

Премиальные баллы за оригинальность ответа. Всегда встает вопрос об оценке оригинальности ответов, в которых испытуемый объединяет несколько

исходных фигур в единый рисунок. П. Торренс считает это проявлением высокого уровня творческих способностей, поскольку такие ответы довольно редки. Они указывают на нестандартность решения и отклонение от общепринятого. Инструкция к тесту и отдельность исходных фигур не указывают на возможность такого решения, но вместе с тем и не запрещают его. П. Торренс считает необходимым присуждать дополнительные баллы по оригинальности за объединение в блоки исходных фигур:

- за объединение двух рисунков — 2 балла;
- за объединение трех-пяти рисунков — 5 баллов;
- за объединение шести-десяти рисунков — 10 баллов.

Эти премиальные баллы добавляются к общей сумме баллов за оригинальность по всему заданию.

Разработанность. При оценке тщательности разработки ответов баллы даются за каждую значимую деталь (идею), дополняющую исходную стимульную фигуру, как в границах ее контура, так и за ее пределами. При этом, однако, основной простейший ответ должен быть значимым, иначе его разработанность не оценивается.

Один балл дается за:

- каждую существенную деталь общего ответа; при этом каждый класс деталей оценивается один раз и при повторении не учитывается; каждая дополнительная деталь отмечается точкой или крестиком один раз;
- цвет, если он дополняет основную идею ответа;
- специальную штриховку (но не за каждую линию, а за общую идею) – тени, объем, цвет;
- украшение, если оно имеет смысл само по себе;
- каждую вариацию оформления (кроме чисто количественных повторений), значимую по отношению к основному ответу: например, одинаковые предметы разного размера могут передавать идею пространства;
- поворот рисунка на 90° и более, необычность ракурса (вид изнутри, например), выход за рамки задания большей части рисунка;
- каждую подробность в названии сверхнеобходимого минимума.

Если линия разделяет рисунок на две значимые части, подсчитывают баллы в обеих частях рисунка и суммируют их. Если линия обозначает определенный предмет - шов, пояс, шарф и т. д., то она оценивается в 1 балл.

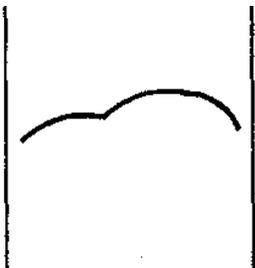
Инструкция. «На этих двух страницах нарисованы незаконченные фигурки. Если ты добавишь к ним дополнительные линии, у тебя получатся интересные предметы или сюжетные картинки. На выполнение этого задания отводится 10 минут.

Постарайся придумать такую картинку или историю, которую никто другой не сможет придумать. Сделай ее полной и интересной, добавляй к ней новые идеи.

Придумай интересное название для каждой картинке и напиши его внизу под картинкой».

Количественный анализ результатов.

Список 1. Ответы на задания с указанием номеров категорий и оценок по оригинальности (ответы, не указанные в списке 1, получают оценку по оригинальности 2 балла как нестандартные и встречающиеся реже, чем в 2% случаев).

<p>Фигура 1</p>  <p>0 баллов (5% и более ответов) (24) Абстрактный узор. (37) Лицо, голова человека. (1) Очки. (8) Птица (летающая), чайка. 1 балл (от 2% до 4,99%) (10) Брови, глаза человека. (33) Волна, море. (4) Животное (морда). (4) Кот, кошка. (21) Облако. (58) Сверхъестественные существа. (10) Сердце («любовь») (4) Собака. (8) Сова. (28) Цветок. (37) Человек, мужчина. (31) Яблоко.</p>	<p>Фигура 2</p>  <p>0 баллов (24) Абстрактный узор. (64) Дерево и его детали. (67) Рогатка. (28) Цветок. 1 балл (41) Буква: Ж, У и др. (13) Дом, строение. (60) Знак, символ, указатель. (8) Птица: следы, ноги. (45) Цифра. (37) Человек.</p>
<p>Фигура 3</p>  <p>0 баллов (24) Абстрактный узор. (53) Звуковые и радиоволны. (37) Лицо человека. (9) Парусный корабль, лодка (31) Фрукты, ягоды. 1 балл (21) Ветер, облака, дождь. (7) Воздушные шарики. (64) Дерево и его детали, (49) Дорога, мост. (4) Животное или его морда. (48) Карусели, качели. (68) Колеса. (67) Лук и стрелы. (35) Луна. (27) Рыба, рыбы. (48) Санки. (28) Цветы.</p>	<p>Фигура 4</p>  <p>0 баллов (24) Абстрактный узор. (33) Волна, море. (41) Вопросительный знак. (4) Змея. (37) Лицо человека. (4) Хвост животного, хобот слона. 1 балл (4) Кот, кошка. (32) Кресло, стул. (36) Ложка, половник. (4) Мышь. (38) Насекомое, гусеница, червяк. (1) Очки (8) Птица: гусь, лебедь. (27) Ракушка. (58) Сверхъестественные существа. (1) Трубка для курения. (28) Цветок.</p>

<p>Фигура 5</p>  <p><i>0 баллов</i> (24) Абстрактный узор. (36) Блюдо, ваза, чаша. (9) Корабль, лодка. (37) Лицо человека. (65) Зонт.</p> <p><i>1 балл</i> (33) Водоем, озеро. (47) Гриб. (10) Губы, подбородок. (22) Корзина, таз. (31) Лимон, яблоко. (67) Лук (и стрелы). (33) Овраг, яма. (27) Рыба. (25) Яйцо.</p>	<p>Фигура 6</p>  <p><i>0 баллов</i> (24) Абстрактный узор. (15) Лестница, ступени. (37) Лицо человека.</p> <p><i>1 балл</i> (33) Гора, скала. (36) Ваза. (64) Дерево, ель. (19) Кофта, пиджак, платье. (66) Молния, гроза. (37) Человек: мужчина, женщина. (28) Цветок.</p>
<p>Фигура 7</p>  <p><i>0 баллов</i> (24) Абстрактный узор. (18) Автомашина. (36) Ключ. (62) Серп.</p> <p><i>1 балл</i> (47) Гриб. (36) Ковш, черпак. (43) Линза, луна. (37) Лицо человека. (36) Ложка, половник. (62) Молоток. (1) Очки. (18) Самокат. (60) Символ: серп и молот. (48) Теннисная ракетка.</p>	<p>Фигура 8</p>  <p><i>0 баллов</i> (24) Абстрактный узор. (37) Девочка, женщина. (37) Человек: голова или тело.</p> <p><i>1 балл</i> (41) Буква: У и др. (36) Ваза. (64) Дерево. (11) Книга. (19) Майка, платье. (2) Ракета. (58) Сверхъестественные существа. (28) Цветок. (67) Щит.</p>

<p>Фигура 9</p>  <p>0 баллов (24) Абстрактный узор. (33) Горы, холм. (4) Животное, его уши. (41) Буква М.</p> <p>1 балл (4) Верблюды. (4) Волк. (4) Кот, кошка. (4) Лиса. (37) Лицо человека. (4) Собака. (37) Человек: фигура.</p>	<p>Фигура 10</p>  <p>0 баллов (24) Абстрактный узор. (8) Гусь, утка. (64) Дерево, ель, сучья. (37) Лицо человека. (4) Лиса.</p> <p>1 балл (63) Буратино. (37) Девочка. (8) Птица. (58) Сверхъестественные существа. (45) Цифры. (37) Человек, фигура.</p>
--	--

Список 2. Категории ответов, оригинальность которых оценивается 2 баллами.

(18) Автомобиль: машина легковая, гоночная, грузовая; повозка, тележка, трактор.

(3) Ангелы и другие божественные существа, их детали, включая крылья.

(1) Аксессуары: браслет, корона, кошелек, монокль, ожерелье, очки, шляпа.

(20) Бельевая веревка, шнур.

(41) Буквы: одиночные или блоками, знаки препинания.

(7) Воздушные шары: одиночные или в гирлянде.

(39) Воздушный змей.

(33) Географические объекты: берег, волны, вулкан, гора, озеро, океан, пляж, река, утес.

(34) Геометрические фигуры: квадрат, конус, круг, куб, прямоугольник, ромб, треугольник.

(24) Декоративная композиция: все виды абстрактных изображений, орнаменты, узоры.

(64) Дерево: все виды деревьев, в том числе новогодняя ель, пальма.

(49) Дорога и дорожные системы: дорога, дорожные знаки и указатели, мост, перекресток, эстакада.

(4) Животное, его голова или морда: бык, верблюд, змея, кошка, коза, лев, лошадь, лягушка, медведь, мышь, обезьяна, олень, свинья, слон, собака.

(5) Животное: следы.

(53) Звуковые волны: магнитофон, радиоволны, радиоприемник, рация, камертон, телевизор.

- (65) Зонтик.
- (63) Игрушка: конь-качалка, кукла, кубик, марионетка.
- (62) Инструменты: вилы, грабли, клещи, молоток, топор.
- (46) Канцелярские и школьные принадлежности: бумага, обложка, папка, тетрадь.
- (11) Книга: одна или стопка, газета, журнал.
- (68) Колеса: колесо, обод, подшипник, шина, штурвал.
- (50) Комната или части комнаты: пол, стена, угол.
- (22) Контейнер: бак, бидон, бочка, ведро, консервная банка, кувшин, шляпная коробка, ящик.
- (9) Корабль, лодка: каноэ, моторная лодка, катер, пароход, парусник.
- (12) Коробка: коробок, пакет, подарок, сверток.
- (54) Космос: космонавт.
- (16) Костер, огонь.
- (23) Крест: Красный крест, христианский крест, могила.
- (40) Лестница: приставная, стремянка, трап.
- (2) Летательный аппарат: бомбардировщик, планер, ракета, самолет, спутник.
- (32) Мебель: буфет, гардероб, кровать, кресло, парта, стол, стул, тахта.
- (43) Механизмы и приборы: компьютер, линза, микроскоп, пресс, робот, шахтерский молот.
- (44) Музыка: арфа, барабан, гармонь, колокольчик, ноты, пианино, рояль, свисток, цимбалы.
- (6) Мячи: баскетбольные, теннисные, бейсбольные, волейбольные, комочки грязи, снежки.
- (59) Наземный транспорт - см. Автомобиль, не вводить новую категорию.
- (38) Насекомое: бабочка, блоха, богомол, гусеница, жук, клоп, муравей, муха, паук, пчела, светлячок, червяк.
- (35) Небесные тела: Большая Медведица, Венера; затмение Луны, звезда, Луна, метеорит, комета, Солнце.
- (21) Облако, туча: разные виды и формы.
- (30) Обувь: ботинки, валенки, сапоги, тапки, туфли.
- (19) Одежда: брюки, кофта, мужская рубашка, пальто, пиджак, платье, халат, шорты, юбка.
- (67) Оружие: винтовка, лук и стрелы, пулемет, пушка, рогатка, щит.
- (48) Отдых: велосипед, каток, ледяная горка, парашютная вышка, плавательная доска, роликовые коньки, санки, теннис.
- (29) Пища: булка, кекс, конфета, леденец, лепешка, мороженое, орехи, пирожное, сахар, тосты, хлеб.
- (66) Погода: дождь, капли дождя, метель, радуга, солнечные лучи, ураган.
- (36) Предметы домашнего обихода: ваза, вешалка, зубная щетка, кастрюля, кофеварка, метла, чашка, щетка.
- (8) Птица: аист, журавль, индюк, курица, лебедь, павлин, пингвин, попугай, утка, фламинго, цыпленок.
- (26) Развлечения: певец, танцор, циркач.

- (47) Растения: заросли, кустарник, трава.
- (27) Рыба и морские животные: гуппи, золотая рыбка, кит, осьминог.
- (58) Сверхъестественные (сказочные) существа: Алладин, Баба Яга, бес, вампир, ведьма, Геркулес, дьявол, монстр, приведение, фея, черт.
- (42) Светильник: волшебный фонарь, лампа, свеча, уличный светильник, фонарь, электрическая лампа.
- (60) Символ: значок, герб, знамя, флаг; ценник, чек, эмблема.
- (52) Снеговик.
- (57) Солнце и другие планеты: см. Небесные тела.
- (55) Спорт: беговая дорожка, бейсбольная площадка, скачки, спортивная площадка, футбольные ворота.
- (13) Строение: дом, дворец, здание, изба, конура, небоскреб, отель, пагода, хижина, храм, церковь.
- (15) Строение, его части: дверь, крыша, окно, пол, стена, труба.
- (14) Строительный материал: доска, камень, кирпич, плита, труба.
- (17) Тростник и изделия из него.
- (51) Убежище, укрытие (не дом): навес, окоп, палатка, тент, шалаш.
- (31) Фрукты: ананас, апельсин, банан, ваза с фруктами, вишня, грейпфрут, груша, лимон, яблоко.
- (28) Цветок: маргаритка, кактус, подсолнух, роза, тюльпан.
- (45) Цифры: одна или в блоке, математические знаки.
- (61) Часы: будильник, песочные часы, секундомер, солнечные часы, таймер.
- (37) Человек, его голова, лицо или фигура: девочка, женщина, мальчик, монахиня, мужчина, определенная личность, старик.
- (56) Человек из палочек: см. Человек.
- (10) Человек, части его тела: брови, волосы, глаз, губы, кость, ноги, нос, рот, руки, сердце, ухо, язык.
- (25) Яйцо: все виды, включая пасхальное, яичница.

Интерпретация результатов тестирования.

Беглость или продуктивность. Этот показатель не является специфическим для творческого мышления и полезен, прежде всего, тем, что позволяет понять другие показатели теста.

Данные показывают (см. таблицу 1), что большинство детей 1-8 классов выполняют от семи до десяти заданий.

Минимальное количество выполненных заданий (менее пяти) встречается чаще всего у подростков (5-8 классы).

Гибкость. Этот показатель оценивает разнообразие идей и стратегий, способность переходить от одного аспекта к другому. Иногда этот показатель полезно соотнести с показателем беглости или даже вычислить индекс путем деления показателя гибкости на показатель беглости и умножения на 100%.

Напомним, что если испытуемый имеет низкий показатель гибкости, то это свидетельствует о ригидности его мышления, низком уровне информированности, ограниченности интеллектуального потенциала и (или) низкой мотивации.

Оригинальность. Этот показатель характеризует способность выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных, общепринятых, банальных или твердо установленных.

Те, кто получают высокие значения этого показателя, обычно характеризуются высокой интеллектуальной активностью и неконформностью. Оригинальность решений предполагает способность избегать легких, очевидных и неинтересных ответов.

Как и гибкость, оригинальность можно анализировать в соотношении с беглостью с помощью индекса, вычисляемого описанным выше способом.

Разработанность. Высокие значения этого показателя характерны для учащихся с высокой успеваемостью, способных к изобретательской и конструктивной деятельности. Низкие — для отстающих, недисциплинированных учащихся. Показатель разработанности ответов отражает как бы другой тип беглости мышления и в определенных ситуациях может быть как преимуществом, так и ограничением, в зависимости от того, как это качество проявляется.

Оценочный лист

Фамилия _____ Имя _____
 Возраст _____ Пол _____
 Класс _____ Школа _____
 Дата проведения теста _____
 Общие оценки _____

Заключение (*пример*). Беглость и гибкость соответствуют возрасту. Оригинальность идей — низкая. Разработанность — верхняя граница нормы.

Таблица 1

Средние значения показателей КТТМ у учащихся разных классов (в скобках указаны показатели стандартного отклонения)

Классы	Беглость	Гибкость	Оригинальность	Разработанность
1—2	9,0(1,2)	7,5(1,7)	10,3(2,9)	22,4(8,8)
3—4	8,9(1,6)	7,6(1,6)	9,7(3,6)	31,7(15,2)
5—6	9,0(2,1)	6,8(2,2)	9,2(4,1)	30,4(16,5)
7—8	9,1(1,8)	7,4(1,9)	9,6(3,6)	31,8(17,4)
9—11	9,7(0,7)	8,1(1,2)	10,7(3,3)	40,4(13,6)
1—11	9,2(1,4)	7,6(1,6)	10,0(3,4)	31,3(15,3)

Для сопоставления показателей творческого мышления (оригинальности и разработанности) необходимо провести их преобразование в стандартную Т-шкалу. Это позволит сравнивать результаты, полученные по КТТМ и фигурному тесту творческого мышления П. Торренса (см. таблицу 2).

Таблица 2

Преобразование «сырых» показателей в T-шкалу
(Значения по T-шкале 50±10 соответствуют возрастной норме)

T-шкала	Баллы по оригинальности			Баллы по разработанности		
	Классы			Классы		
	1 – 3	4 – 8	9 – 11	1 – 2	3 – 8	9 – 11
100	–	–	–	66	110	108
95	–	–	–	62	101	101
90	–	–	–	58	92	95
85	20	–	–	54	83	88
80	19	20	20	49	75	81
75	18	18	18	45	28	74
70	16	17	17	40	62	68
65	15	15	16	35	55	61
60	13	13	13	31	48	54
55	12	11	12	26	39	47
50	10	9	11	22	30	40
45	9	7	9	18	23	33
40	7	5	7	14	16	27
35	6	3	5	10	11	20
30	4	1	4	5	7	13
25	2	–	1	1	2	7
20	1	–	–	–	–	1

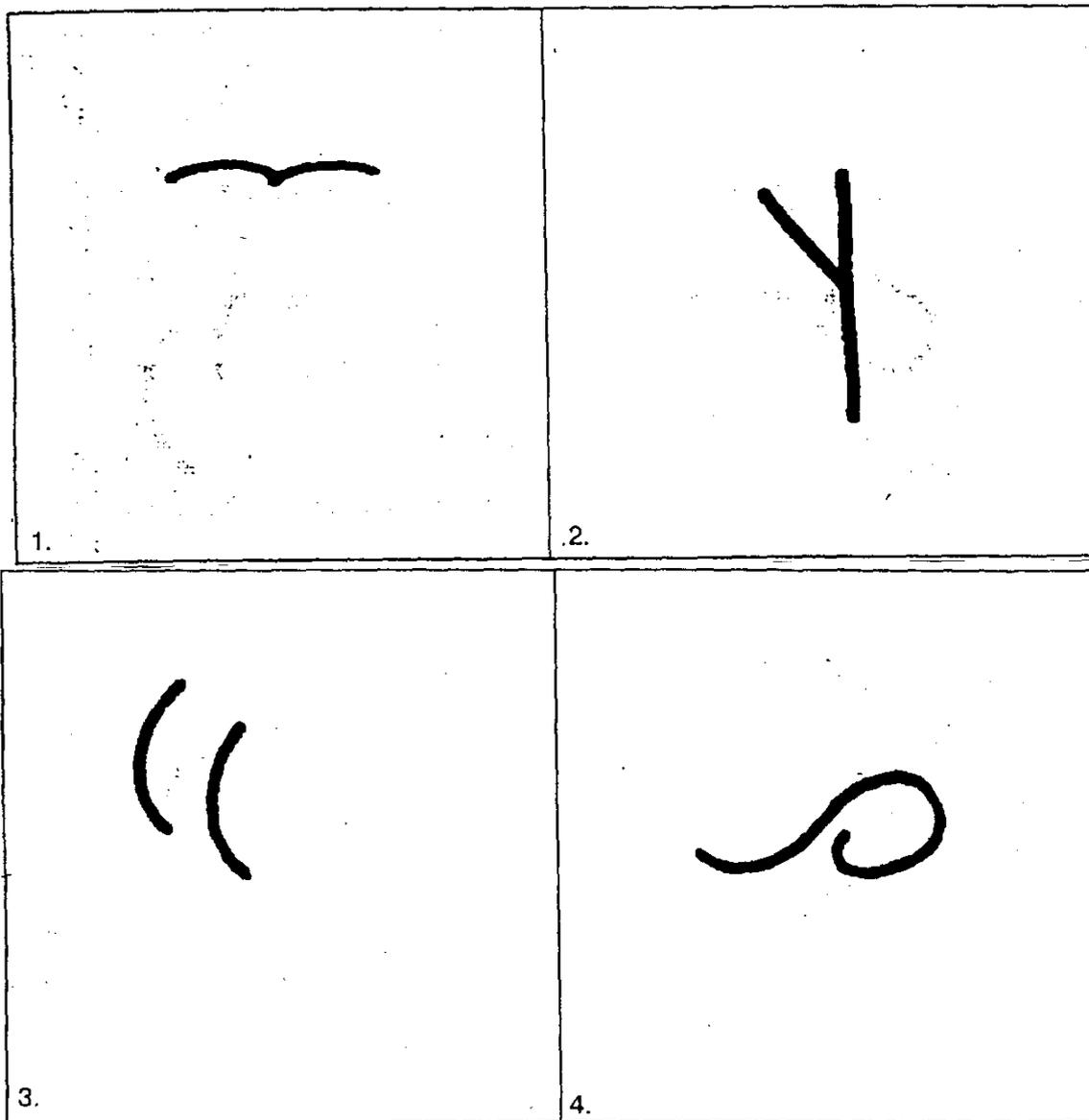
Ф.И.О. _____

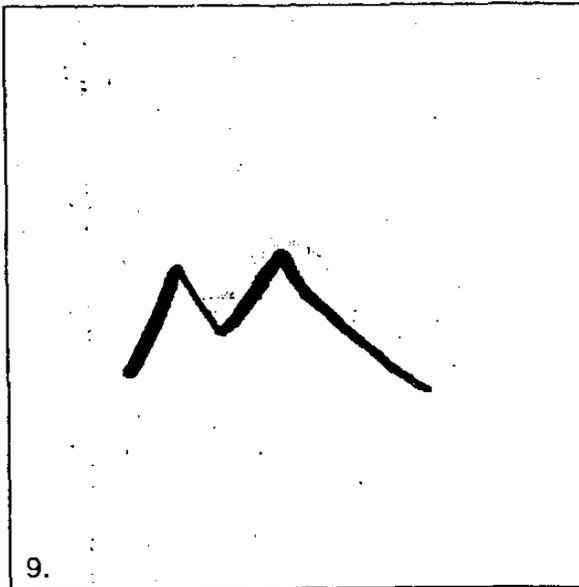
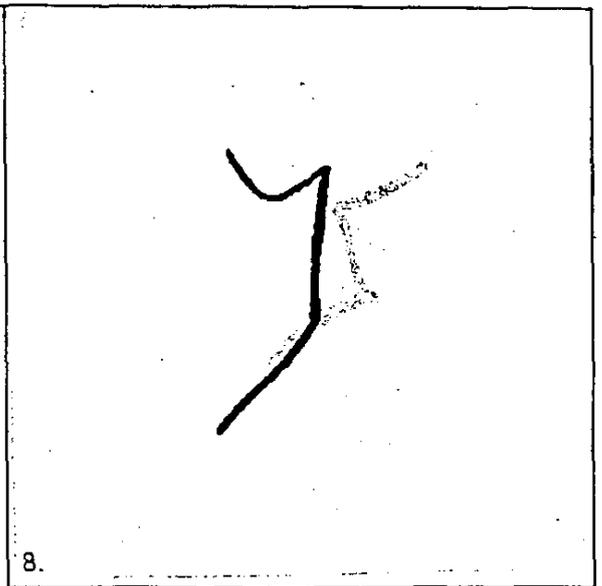
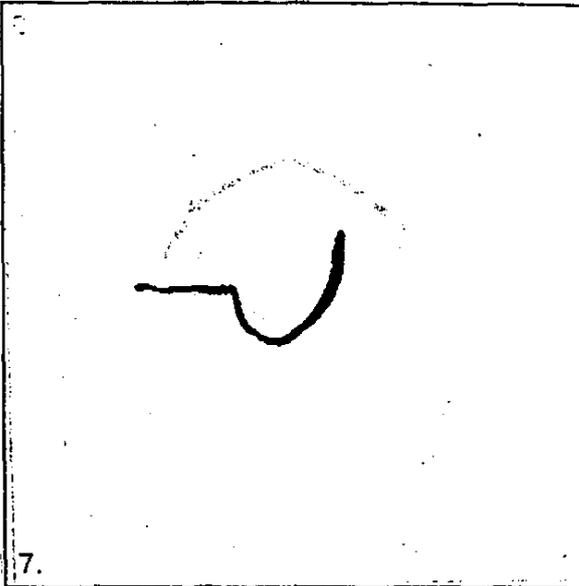
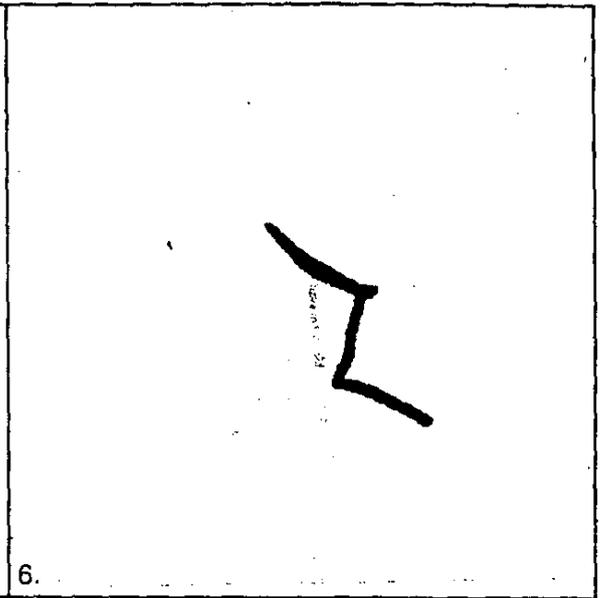
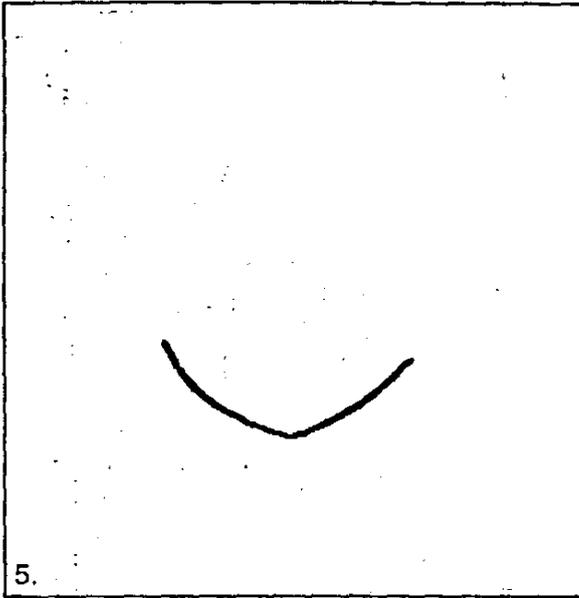
Возраст _____ Курс _____ Дата заполнения _____

Инструкция: *"На этих двух страницах нарисованы незаконченные фигуры. Если вы добавите к ним дополнительные линии, у вас получатся интересные предметы или сюжетные рисунки. На выполнение этого задания отводится 10 минут.*

Постарайтесь придумать такой рисунок, который никто другой не сможет придумать. Сделайте его полным и интересным, добавляя к нему новые идеи.

Придумайте интересное название для каждого рисунка и напишите его внизу под картинкой".





Методика «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко [30].

Представляет собой вариант методики Е.П. Торренса, направлена на определение уровня развития воображения, способности создавать оригинальные образы.

В качестве материала используется один (из двух предлагаемых) комплект карточек, на каждой из которых нарисована одна фигура неопределенной формы. Всего в каждом наборе по 10 карточек.

Разработано 2 равнозначных комплекта таких фигур.

Во время первого обследования предлагается какой-либо из этих комплектов, другой комплект может быть использован во время повторного обследования или через год.

В качестве основного количественного показателя для оценки уровня успешности выполнения заданий был взят такой показатель как коэффициент оригинальности (K_{op}): количество неповторяющихся изображений. Это комплексный показатель, фиксирующий такие параметры, как флуенция (количество правильных, соответствующих задаче ответов), флексибельность (количество различных категорий ответов, то есть вариативность ответов у одного ребенка) и оригинальности (частота встречаемого ответа в группе детей).

Наряду с количественной обработкой результатов проводилась качественная характеристика уровней выполнения задания. Коэффициент оригинальности соотносили с одним из шести основных типов решения задачи на воображение, в соответствии со шкалой «комплексности» О.М.Дьяченко, что позволило раскрыть особенности детского воображения, обеспечивающие тот или иной уровень выполнения творческих заданий.

Методика «Сочинение сказки» О.М. Дьяченко [30].

Данная методика была использована для выявления уровня развития творческого воображения. Детям предлагалась следующая инструкция: «Сочини свою сказку, которую ты никогда не слышал, никто тебе ее не рассказывал». Затем за ребенком подробно записывалось его сочинение.

При оценке сочинений ребенку ставили 0 баллов, если он отказывался от задания или пересказывал знакомую сказку; если ребенок пересказывал знакомую сказку, но вносил в некоторые модификации, то он получал 1 балл; если ребенок основывался на некоторых известных сказках, но существенно их изменял, ему ставилось 2 балла. Такие изменения могли касаться персонажей сказки с сохранением общего сюжета (например, сказка не про трех поросят, а про трех зайчат) или изменения в сюжете, но с сохранением персонажей (сказка про волка и зайца, которые совершают некоторые новые действия). При этом история, в целом, схематична, без деталей. За сказку, составленную таким же образом (при оценке в 2 балла), но развернутую и детализированную, ребенок получал 3 балла.

Сказка про персонажей, придуманных самим ребенком, которые совершали придуманные им самим действия, оценивались в 4 балла. Сказка создавалась полностью самостоятельно, но была схематичной. И, наконец, когда сказка сочинялась ребенком самостоятельно, и при этом изложение было развернутым и детализированным, автору ставилось 5 баллов.

«Творческое мышление». Батарея тестов Е.Е.Туник [76]. Данная батарея тестов, в которую включены 7 субтестов, предложена Е.Е.Туник и представляет собой модификацию тестов Дж.Гилфорда и П.Торренса. Она направлена на изучение беглости, гибкости творческого мышления, оригинальности воображения. Время проведения батареи тестов – около 40 минут. Тесты предназначены для детей от 5 до 15 лет и проводятся в индивидуальной форме. Строгий подсчет суммарного показателя по каждому субтесту проводится после процедуры перевода сырых баллов в стандартные.

Субтест 1. Использование предметов (варианты употребления).

Задача: перечислить как можно больше способов использования предмета, отличающихся от обычного употребления.

Результаты выполнения теста оцениваются в баллах по трем показателям: беглость – суммарное число ответов; гибкость – число классов (категорий) ответов (все ответы можно отнести к различным классам, основные категории ответов приведены в методическом руководстве); оригинальность – число ответов с необычным употреблением понятия (оригинальным считается ответ, данный 1 раз на выборке объемом 30 – 40 человек).

Субтест 2. Заключение.

Задача: перечислить различные последствия гипотетической ситуации. Детям предлагается вообразить, что случится, если животные и птицы смогут разговаривать на человеческом языке.

Результаты выполнения субтеста оцениваются в баллах по двум показателям: беглость воспроизведения идей (общее число проведенных следствий) и оригинальность – число оригинальных ответов, число отдаленных следствий.

Субтест 3. Слова. Модификация для детей 5 – 8 лет.

Задача: придумать слова, которые начитаются или оканчиваются определенным слогом.

Результаты выполнения субтеста оцениваются в баллах по двум показателям: беглость – общее число проведенных правильно слов, оригинальность.

Субтест 4. Словесная ассоциация.

Задача: привести как можно больше определений для общеупотребительных слов. Детям предлагается привести как можно больше определений для слова «книга».

Результаты выполнения субтеста оцениваются в баллах по трем показателям: беглость – суммарное число приведенных определений; гибкость – число приведенных классов – категорий ответов (список категорий приведен в методическом руководстве); оригинальность – число оригинальных определений.

Субтест 5. Составление изображений.

Задача: нарисовать заданные объекты, пользуясь определенным набором фигур.

Оценивание производится по трем показателям: беглость, гибкость и оригинальность – число оригинальных элементов рисунка. Под оригинальным

элементом понимается элемент необычной формы или необычное расположение элемента, необычное использование элемента, оригинальное расположение элементов относительно друг друга.

Субтест 6. Эскизы.

Задача: в квадратах теста приводится множество одинаковых фигур (кругов); каждую из фигур надо превратить в различные изображения.

Тестовый бланк состоит из 2 листов стандартной бумаги, на каждом листе изображено по 10 квадратов с кругом посередине.

Оценивание по трем показателям: беглость – число адекватных задаче изображенных рисунков. Исключаются рисунки, точно повторяющие друг друга, а также те рисунки, в которых не использован стимульный материал – круги; гибкость – число изображенных классов (категорий) рисунков; оригинальность – число оригинальных рисунков.

Субтест 7. Спрятанная форма.

Задача: найти различные фигуры, скрытые в сложном, малоструктурированном изображении. Результаты выполнения оцениваются в баллах по двум показателям: беглость – суммарное число ответов и оригинальность – число оригинальных, редких ответов.

Описание набора креативных тестов (САР) Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса [77]

Была проведена большая работа по созданию метода диагностики когнитивных и личностных факторов, связанных с проявлением творческих способностей детей, метода, который могли бы использовать как психологи, так и учителя. Среди многочисленных способностей, которые наиболее важны для роста и развития ребенка, область креативности остается наименее обеспеченной валидными методами оценки.

САР — это набор тестов, состоящих из двух методик для детей: Теста дивергентного (творческого) мышления и Теста творческих личностных характеристик. Третья методика — Шкала Вильямса, предназначена для оценки родителями и учителями тех же изучаемых факторов, характеризующих творческих детей. Все три методики могут быть использованы для идентификации и оценки наиболее важных факторов, связанных с творческими способностями, которые обнаруживаются в какой-то степени у всех детей.

САР был разработан первоначально для отбора одаренных и талантливых детей в школы, работавшие по федеральным, государственным и местным программам развития творческих способностей. В настоящее время САР доступен для измерения творческого потенциала всех детей. Эти методики могут быть использованы учителями, заинтересованными в выявлении и развитии различных способностей детей, а не только в традиционной оценке академических достижений и тестировании интеллекта.

Адаптированный вариант может быть использован для детей от 5 до 17 лет, то есть для детей старших групп детского сада, а также для школьников.

Тест дивергентного мышления может быть использован для детей от 5 до 17 лет. Вторая часть — Тест личностных творческих характеристик (самооценка)

для детей от 5 до 11 классов школы. И, наконец, третья часть — Шкала по оценке личностных творческих проявлений родителями и педагогами — для детей от 5 до 17 лет.

Инструкции по проведению тестирования и подсчету результатов становятся понятны в процессе чтения руководства.

Шкала оценки творческих возможностей детей учителями и родителями заполняется отдельно. Она используется в составлении наблюдений «учителя в школе» и «родителей дома» за поведением ребенка в соответствии с дивергентными факторами, тесно связанными с творческими способностями.

Тест дивергентного мышления направлен на диагностику комбинации вербальных левополушарных показателей и правополушарных визуально-перцептивных показателей. Данные оцениваются с помощью четырех факторов дивергентного мышления: беглость, гибкость, оригинальность и разработанность, полученных в результате факторного анализа, при исследовании интеллекта тестом Дж. Гилфорда (структура интеллекта, известная как SOI). Эти факторы являются когнитивными по своей природе и классифицируются по SOI как дивергентные трансформации фигур (образов) (DFT). Возможно получить оценку для названия, отражающую вербальные способности, которая классифицируется по SOI как дивергентные семантические трансформации. Таким образом, полный тест отражает когнитивно-аффективные процессы синхронной деятельности правого и левого полушарий мозга.

Тест творческих характеристик личности — это опросник, состоящий из 50 пунктов, помогающих выяснить, насколько любознательными, наделенными воображением, умеющими разбираться в сложных идеях и способными на риск считают себя дети. Результаты представлены в виде общего сырого балла и четырех отдельных оценок по любознательности, воображению, сложности и способности рисковать. Эти факторы являются индивидуально-личностными по природе и соответствуют чередованию левополушарного вербального анализа с правополушарными процессами, что классифицируется по SOI как дивергентные семантические системы (DSU). Следовательно, обе тестовых методики удовлетворяют критериям, требующим или попеременной работы полушарий, или их интеграции в обработке информации посредством синтеза. Шкала Вильямса представляет собой опросник, с помощью которого посредством наблюдения можно оценить восемь факторов креативности, определяемых в двух предыдущих тестах. В опроснике приводятся по 6 характеристик для каждого из восьми факторов, по которым родителям и учителям предлагается оценить ребенка. Имеется также четыре вопроса открытого типа для самостоятельной характеристики ребенка родителями и учителями.

В результате обработки данных шкалы мы имеем итоговый сырой балл по 50 пунктам (возможное число градаций ответов на каждый пункт — четыре); в то же время утверждения, полученные в ответах на открытые вопросы, могут анализироваться и классифицироваться по частоте встречаемости среди группы родителей и учителей для данной группы детей.

Эта шкала демонстрирует, на каком уровне, по мнению родителей и

учителей, находятся творческие характеристики наблюдаемого ребенка.

Два первых теста, предназначенные для детей, могут проводить психологи, а также учителя, изучившие руководство к тестам и получившие консультацию психолога. Время, отведенное на выполнение Теста дивергентного мышления, ограничено, чтобы можно было сравнивать результаты ребенка с нормативами – 25 минут для детей старших групп детского сада и младших классов школы и 20 минут – для старших классов школы (начиная с 5 класса).

Время заполнения опросника творческих характеристик личности составляет от 20 до 30 минут в зависимости от возрастного уровня той выборки детей, в которой он проводится.

В адаптированном варианте мы считаем целесообразным использовать данный самооценочный опросник, начиная только с 5 класса школы (с 10—11 лет).

Подсчет баллов может быть проведен после ознакомления с руководством. Обработка данных по обоим тестам для класса из 25 детей займет приблизительно час или меньше.

Шкалу Вильямса для родителей и учителей следует передать на дом родителям в конверте с просьбой принять участие в изучении уровня творческих способностей ребенка. Или инструкции могут быть разъяснены в установленное для встреч учителей с родителями время. Учителя могут заполнить Шкалу в школе. Для каждого ребенка следует обсчитать результаты и по данным учителя, и по данным родителей; полученные от учителей и родителей результаты можно сопоставить с результатами тестов творческого мышления и личностных творческих характеристик. Все результаты, относящиеся к восьми дивергентным факторам, могут быть зафиксированы в индивидуальном листе-профиле, который прилагается далее в Руководстве.

В настоящее время, применяя эти тесты, мы получаем возможность оценить всю совокупность разнообразных познавательных и личностных качеств ребенка. Появляется новая возможность для учителей в школе и родителей дома на основе комплексного подхода оценить творческие способности и умения детей.

До настоящего времени оценка ограничивалась, в основном, когнитивно-конвергентными способностями.

Данные тесты дают возможность оценивать когнитивные и аффективно-личностные дивергентные качества детей для:

- отбора детей, чьи таланты и творческие способности не могли быть оценены с помощью существующих ранее методов;
- отбора детей для обучения с использованием программы для одаренных с целью развития творческих способностей;
- выявления и включения в особые группы для занятий по специальным или индивидуальным программам или для обучения в обычных классах тех детей, которые раньше считались неспособными из-за низкой академической успеваемости или низких показателей по IQ.

Использование этих тестов позволяет рассмотреть другие грани

способностей детей и установить их соотношение со стандартными измерениями, применявшимися в прошлом. Благодаря такому диагностированию и оценке разнообразных способностей становится более реальным развитие целостного и разностороннего человека.

САР делает доступной объективную оценку большинства исследуемых факторов, относящихся к творческим способностям человека, по Модели Вильямса.

Этот набор тестов предназначен для эффективного, практичного и экономичного метода оценки четырех когнитивно-дивергентных и четырех личностно-дивергентных факторов этой модели. Они показаны и описаны в общих чертах ниже:

Модель творческого поведения ребенка

Творческие факторы	Значение
Когнитивно-интеллектуальные творческие факторы	
<i>Беглость мышления</i> Придумать как можно больше...	<ul style="list-style-type: none"> — генерирование большого количества идей — беглость мысли — не один, а несколько уместных ответов
<i>Гибкость мышления</i> Использовать различные подходы.	<ul style="list-style-type: none"> — разнообразие типов идей — способность переходить от одной категории к другой — направить мысль по обходным путям
<i>Оригинальность мышления</i> Уникальные или новые способы мышления...	<ul style="list-style-type: none"> — необычные ответы — оригинальные, нестандартные идеи — отступление от очевидного, общепринятого
<i>Разработанность мышления</i> Добавлять к...	<ul style="list-style-type: none"> — облагородить идею — приукрасить простую идею или ответ, чтобы сделать ее более интересной, глубокой — расширить, добавить что-то к основной идее
Личностно-индивидуальные творческие факторы (аффективно-чувственные)	
<i>Способность пойти на риск</i> Иметь смелость...	<ul style="list-style-type: none"> — конструктивно воспринимать критику, предполагать возможность неудачи — пытаться строить предположения, делать догадки — действовать в неструктурированных условиях — защищать собственные идеи
<i>Сложность (комплексность)</i> Исследовать неизвестное (Быть готовым...)	<ul style="list-style-type: none"> — поиск многих альтернатив — видеть разницу между тем, что есть, и тем, что могло бы быть

	<ul style="list-style-type: none"> — привести в порядок неупорядоченное — разбираться в сложных проблемах — сомневаться в единственно верном решении
<i>Любознательность</i> Быть готовым... Иметь желание...	<ul style="list-style-type: none"> — быть любознательным и проявлять интерес — играть идеями — найти выход в приводящих в замешательство ситуациях — проявлять интерес к загадкам, головоломкам — размышлять над скрытым смыслом явлений — следовать предчувствию, просто посмотреть, что произойдет
<i>Воображение</i> Иметь силы...	<ul style="list-style-type: none"> — визуализировать и строить мысленные образы — воображать то, чего никогда не было — доверять интуиции переходить за границы реального мира

Модель Вильямса, представленная здесь, была разработана на основе ряда научных исследований творческих способностей. Она предлагает школам и учителям полную систему, включающую стратегии обучения — параметр (измерение) 2 через основное содержание — параметр (измерение) 1 для развития креативных показателей детей — параметр (измерение) 3, тесно связанных с творческим процессом и творческой личностью.

С помощью тестов, входящих в набор CAP, можно провести оценку творческих возможностей по восьми факторам параметра 3, а также можно оценить те изменения, которые произошли после проведения занятий, развивающих творческие способности. Таким образом, представленная система существует теперь вместе с валидными процедурами оценки и измерения креативных факторов и имеет целью стимулирование творческих возможностей всех школьников.

Помимо первых двух тестов, в данном наборе тестов, с помощью которых можно измерить уровневые значения креативных когнитивно-личностных характеристик ребенка, существует третий инструмент. Это рейтинговая шкала, с помощью которой родители и учителя посредством наблюдений могут оценить творческий потенциал ребенка по тем же восьми факторам, которые используются в первом и втором тестах.

Можно сравнить оценочное экспертное мнение родителей и учителей с показателями первых двух тестов, отражающих уровень креативности ребенка. С помощью первых двух тестов можно оценить изменение в уровне креативности после программы развития творческих способностей. А с использованием шкалы

для родителей и учителей можно оценить изменение их мнения о творческих возможностях ребенка после развивающей программы.

Руководство по проведению тестов.

Тестовые задания

Тестирование проводится в групповой форме. Желательно, чтобы во время тестирования дети сидели за столом или партой по одному.

Для детей детского сада тестирование следует проводить в малых группах по 5—10 человек.

Далее приводятся незаполненные бланки тестовой тетради, необходимые для проведения тестирования.

Тестовая тетрадь состоит из трех отдельных листов стандартного формата А-4, на каждом листе бумаги изображено по четыре квадрата, внутри которых имеются стимульные фигуры. Под квадратами стоит номер фигуры и место для подписи.

Работа с каждой из трех методик обсуждается отдельно ниже.

1. Тест дивергентного (творческого) мышления

Порядок проведения

Проводится в группе, ограничен по времени:

20 минут для старших классов (4—11 классы), 25 минут для младших классов (1—3 и детей детского сада). В младших классах дети могут устно называть подписи к рисункам. А учителя или ассистенты могут записывать их.

Инструкция

Перед началом тестирования нужно прочесть инструкцию к Тесту дивергентного мышления: «Это задание поможет узнать, насколько вы способны к творческому самовыражению с помощью рисунков. Предлагается 12 рисунков. Работайте быстро. Постарайтесь нарисовать настолько необычную картинку, которую никто другой не сможет придумать. Вам будет дано 20 (25) минут, чтобы нарисовать ваши рисунки. Работайте в квадратиках по порядку, не прыгайте беспорядочно с одного квадрата на другой. Создавая картинку, используйте линию или фигуру внутри каждого квадрата, сделайте ее частью вашей картины. Вы можете рисовать в любом месте внутри квадрата, в зависимости от того, что вы хотите изобразить. Можно использовать разные цвета, чтобы рисунки были интересными и необычными. После завершения работы над каждым рисунком подумайте над интересным названием и запишите название в строчке под картинкой. Не волнуйтесь о правильном написании. Создание оригинального названия более важно, чем почерк и орфография. Ваше название должно рассказать о том, что изображено на картинке, раскрыть ее смысл». *Тестовую тетрадь см. ниже.*

2. Тест личностных творческих характеристик

Инструкция

Это задание поможет вам выяснить, насколько творческой личностью вы себя считаете. Среди следующих коротких предложений вы найдете такие, которые определенно подходят вам лучше, чем другие. Их следует отметить знаком «Х» в колонке «В основном верно». Некоторые предложения подходят

вам лишь частично, их следует пометить знаком «Х» в колонке «Отчасти верно». Другие утверждения не подойдут вам совсем, их нужно пометить знаком «Х» в колонке «В основном, неверно». Те утверждения, относительно которых вы не можете прийти к решению, нужно пометить знаком «Х» в колонке «Не могу решить».

Делайте пометки к каждому предложению и не задумывайтесь подолгу. *Здесь нет правильных или неправильных ответов.* Отмечайте первое, что придет вам в голову, читая предложение. Это задание не ограничено во времени, но работайте как можно быстрее. Помните, что, давая ответы к каждому предложению, вы должны отмечать то, что вы действительно чувствуете в отношении себя. Ставьте знак «Х» в ту колонку, которая более всего подходит вам. На каждый вопрос выберите только один ответ.

Вам выдана тестовая тетрадь, в которой содержатся все утверждения и лист ответов. Пожалуйста, отмечайте свои ответы только на листе ответов, ничего не пишите в тестовой тетради. Номера заданий тестовой тетради соответствуют номерам на листе ответов.

Способ проведения

Как уже отмечалось, мы рекомендуем проводить данный этап тестирования для детей, начиная с 5 класса школы. При этом возможен такой способ проведения. Ребенку выдается тестовая тетрадь, содержащая инструкцию и вопросы опросника. Также выдается лист ответов, на котором ребенок отмечает свои ответы. Следует предупредить детей, что ставить свои ответы можно только на листе ответов. Нельзя ничего писать в тестовой тетради. Причем оптимально, когда психолог зачитывает утверждения опросника вслух, а ребенок читает их про себя и самостоятельно отмечает свой ответ.

Форма проведения тестирования — групповая. Время заполнения опросника не ограничено. Требуется около 20-30 минут, в зависимости от возраста детей.

Опросник

«Самооценка творческих характеристик личности»

1. Если я не знаю правильного ответа, то я пытаюсь догадаться о нем.
2. Я люблю рассматривать предмет тщательно и подробно, чтобы обнаружить детали, которых не видел раньше.
3. Обычно я задаю вопросы, если чего-нибудь не знаю.
4. Мне не нравится планировать дела заранее.
5. Перед тем как играть в новую игру, я должен убедиться, что смогу выиграть.
6. Мне нравится представлять себе то, что мне нужно будет узнать или сделать.
7. Если что-то не удастся мне с первого раза, я буду работать до тех пор, пока не сделаю это.
8. Я никогда не выберу игру, с которой другие не знакомы.
9. Лучше я буду делать все как обычно, чем искать новые способы.
10. Я люблю выяснять, так ли все на самом деле.
11. Мне нравится заниматься чем-то новым.
12. Я люблю заводить новых друзей.

13. Мне нравится думать о том, чего со мной никогда не случилось.
14. Обычно я не трачу время на мечты о том, что когда-нибудь я стану известным артистом, музыкантом или поэтом.
15. Некоторые мои идеи так захватывают меня, что я забываю обо всем на свете.
16. Мне больше понравилось бы жить и работать на космической станции, чем здесь, на Земле.
17. Я нервничаю, если не знаю, что произойдет дальше.
18. Я люблю то, что необычно.
19. Я часто пытаюсь представить, о чем думают другие люди.
20. Мне нравятся рассказы, или телевизионные передачи о событиях, случившихся в прошлом.
21. Мне нравится обсуждать мои идеи в компании друзей.
22. Я обычно сохраняю спокойствие, когда делаю что-то не так или ошибаюсь.
23. Когда я вырасту, мне хотелось бы сделать или совершить что-то такое, что никому не удавалось до меня.
24. Я выбираю друзей, которые всегда делают все привычным способом.
25. Многие существующие правила меня обычно не устраивают.
26. Мне нравится решать даже такую проблему, которая не имеет правильного ответа.
27. Существует много вещей, с которыми мне хотелось бы поэкспериментировать.
28. Если я однажды нашел ответ на вопрос, я буду придерживаться его, а не искать другие ответы.
29. Я не люблю выступать перед классом.
30. Когда я читаю или смотрю телевизор, я представляю себя кем-либо из героев.
31. Я люблю представлять себе, как жили люди 200 лет назад.
32. Мне не нравится, когда мои друзья нерешительны.
33. Я люблю исследовать старые чемоданы и коробки, чтобы просто посмотреть, что в них может быть.
34. Мне хотелось бы, чтобы мои родители и учителя делали все как обычно и не менялись.
35. Я доверяю своим чувствам, предчувствиям.
36. Интересно предположить что-либо и проверить, прав ли я.
37. Интересно браться за головоломки и игры, в которых необходимо рассчитывать свои дальнейшие ходы.
38. Меня интересуют механизмы, любопытно посмотреть, что у них внутри и как они работают.
39. Моим лучшим друзьям не нравятся глупые идеи.
40. Я люблю выдумывать что-то новое, даже если это невозможно применить на практике.
41. Мне нравится, когда все вещи лежат на своих местах.
42. Мне было бы интересно искать ответы на вопросы, которые возникнут в будущем.

43. Я люблю браться за новое, чтобы посмотреть, что из этого выйдет.
44. Мне интереснее играть в любимые игры просто ради удовольствия, а не ради выигрыша.
45. Мне нравится размышлять о чем-то интересном, о том, что еще никому не приходило в голову.
46. Когда я вижу картину, на которой изображен кто-либо незнакомый, мне интересно узнать, кто это.
47. Я люблю листать книги и журналы для того, чтобы просто посмотреть, что в них.
48. Я думаю, что на большинство вопросов существует один правильный ответ.
49. Я люблю задавать вопросы о таких вещах, о которых другие люди не задумываются.
50. У меня есть много интересных дел в школе и дома.

Бланк для ответов
«Самооценка творческих характеристик личности»

№№ воп- росов	В ос- новном верно (ДА)	Отчасти верно (может быть)	В ос- новном неверно (НЕТ)	Не могу решить (не знаю)	№№ воп- росов	В ос- новном верно (ДА)	Отчасти верно (может быть)	В ос- новном неверно (НЕТ)	Не могу решить (не знаю)
1					26				
2					27				
3					28				
4					29				
5					30				
6					31				
7					32				
8					33				
9					34				
10					35				
11					36				
12					37				
13					38				
14					39				
15					40				
16					41				
17					42				
18					43				
19					44				
20					45				
21					46				
22					47				
23					48				
24					49				
25					50				

Ключ к опроснику
«Самооценка творческих характеристик личности»

№№ воп- росов	В ос- новном верно (ДА)	Отчасти верно (может быть)	В ос- новном неверно (НЕТ)	Не могу решить (не знаю)	№№ воп- росов	В ос- новном верно (ДА)	Отчасти верно (может быть)	В ос- новном неверно (НЕТ)	Не могу решить (не знаю)
1	О			Р	26	О			С
2	О			Л	27	О			Л
3	О			Л	28			О	Л
4			О	С	29			О	Р
5			О	Р	30	О			В
6	О			В	31	О			В
7	О			С	32			О	Р
8			О	Р	33	О			Л
9			О	С	34			О	Р
10	О			С	35	О			Р
11	О			Л	36	О			Р
12	О			Л	37	О			Л
13	О			В	38	О			Л
14			О	В	39			О	В
15	О			С	40	О			В
16	О			В	41			О	С
17			О	С	42	О			С
18	О			С	43	О			Р
19	О			Л	44	О			Р
20			О	В	45	О			В
21	О			Р	46	О			В
22			О	Р	47	О			Л
23	О			В	48			О	С
24			О	С	49	О			Л
25	О			Р	50	О			С

Шкала Вильямса.

3. Опросник для родителей и учителей

Шкала Вильямса — опросник для родителей и учителей по оценке креативности (творческого начала) ребенка — проводится индивидуально, время не ограничено.

Раздается учителями в школе на дом для родителей тех детей, которых тестировали по одной или двум предыдущим методикам. Родители обычно заполняют шкалу в течение 30 минут или быстрее. Учителя могут заполнить шкалу, где им удобно. Для получения более объективной оценки мы считаем целесообразным, чтобы шкалу заполняли два-три педагога (если это возможно). В этом случае затем берется средняя оценка нескольких педагогов.

Эта шкала состоит из восьми подразделов — показателей, характеризующих поведение творческих детей. По каждому показателю приводится шесть утверждений, по которым учитель и родители должны оценить ребенка так, чтобы наилучшим образом охарактеризовать его. Выбирая между ответами «часто», «иногда» и «редко», следует пометить знаком X ответ, наиболее верно характеризующий тип поведения, которое наиболее часто демонстрирует ребенок. В конце Шкалы имеется четыре вопроса, на которые нужно ответить, для получения дополнительной информации о ребенке. После заполнения Шкалы ее необходимо вернуть тому, кто запрашивал эту информацию, для

дальнейшего подсчета результатов.

Лист ответов
ШКАЛА ВИЛЬЯМСА

Опросник для родителей и учителей
по оценке креативности (творческого начала) ребенка

ФИО ребенка _____

Дата опроса: « _____ » _____

Класс _____ школа _____ возраст _____

ФИО заполняющего опросник _____

Кем является заполняющий опросник по отношению к ребенку _____

Как давно заполняющий знает ребенка _____

Инструкция по заполнению опросника:

Обведите одну из букв на листе ответов справа от номера соответствующего утверждения. Значение выбранной буквы должно лучше всего описывать поведение ребенка. При этом буквы имеют следующие значения:

Ч — часто И — иногда Р — редко

Пожалуйста, ничего не пишите на опроснике, отмечайте свои ответы только на данном листе ответов.

Раздел I			Раздел II			Раздел III			Раздел IV		
1. Ч	И	Р	1. Ч	И	Р	1. Ч	И	Р	1. Ч	И	Р
2. Ч	И	Р	2. Ч	И	Р	2. Ч	И	Р	2. Ч	И	Р
3. Ч	И	Р	3. Ч	И	Р	3. Ч	И	Р	3. Ч	И	Р
4. Ч	И	Р	4. Ч	И	Р	4. Ч	И	Р	4. Ч	И	Р
5. Ч	И	Р	5. Ч	И	Р	5. Ч	И	Р	5. Ч	И	Р
6. Ч	И	Р	6. Ч	И	Р	6. Ч	И	Р	6. Ч	И	Р
Раздел V			Раздел VI			Раздел VII			Раздел VIII		
1. Ч	И	Р	1. Ч	И	Р	1. Ч	И	Р	1. Ч	И	Р
2. Ч	И	Р	2. Ч	И	Р	2. Ч	И	Р	2. Ч	И	Р
3. Ч	И	Р	3. Ч	И	Р	3. Ч	И	Р	3. Ч	И	Р
4. Ч	И	Р	4. Ч	И	Р	4. Ч	И	Р	4. Ч	И	Р
5. Ч	И	Р	5. Ч	И	Р	5. Ч	И	Р	5. Ч	И	Р
6. Ч	И	Р	6. Ч	И	Р	6. Ч	И	Р	6. Ч	И	Р

Шкала Вильямса.

**Опросник для родителей и учителей по оценке креативности
(творческого начала) ребенка.**

Раздел I. БЕГЛОСТЬ

1. Ребенок дает несколько ответов, когда ему задают вопрос.
2. Ребенок рисует несколько картин, когда просят нарисовать одну.
3. У ребенка возникает несколько мыслей (идей) о чем-то вместо одной.
4. Ребенок задает много вопросов.
5. Ребенок употребляет большое количество слов, выражая свои мысли.
6. Ребенок работает быстро и продуктивно.

Раздел II. ГИБКОСТЬ

1. Ребенок предлагает несколько способов использования предмета, отличающихся от обычного способа.
2. Ребенок выражает много мыслей, идей о картине, рассказе, поэме или проблеме.
3. Ребенок может перенести смысловое значение одного объекта на другой объект.
4. Ребенок легко может менять один фокус зрения (подход) на возможный другой.
5. Ребенок выдвигает множество идей и исследует их.
6. Ребенок думает о различных путях решения проблемы.

Раздел III. ОРИГИНАЛЬНОСТЬ

1. Ребенку нравится, чтобы предметы в комнате были расположены не в центральной части, также он предпочитает асимметричные рисунки и изображения.
2. Ребенок не удовлетворен одним правильным ответом и ищет другие возможные ответы.
3. Ребенок думает необычно и оригинально (нестандартно).
4. Ребенок получает удовольствие от необычных способов выполнения чего-либо, и ему не нравятся обычные способы.
5. После того, как ребенок прочитал или услышал о проблеме, он начинает придумывать необычные решения.
6. Ребенок исследует общепринятые методы и придумывает новые методы решения проблемы.

Раздел IV. РАЗРАБОТАННОСТЬ

1. Ребенок добавляет линии, различные цвета и детали в свой рисунок.
2. Ребенок понимает, в чем состоит глубокий, скрытый смысл ответов или решений и предлагает наиболее глубокое значение.
3. Ребенок отказывается от чужой идеи и изменяет ее каким-либо образом.
4. Ребенок хочет приукрасить или дополнить работу или идею других людей.
5. Ребенок проявляет слабый интерес к обычным предметам, он добавляет детали, чтобы усовершенствовать их.
6. Ребенок изменяет правила игры.

Раздел V. ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТЬ

1. Ребенок спрашивает всех и обо всем.
2. Ребенку нравится изучать устройство механических вещей.
3. Ребенок постоянно ищет новые пути (способы) мышления.
4. Ребенок любит изучать новые вещи и идеи.
5. Ребенок ищет разные возможности решения задачи.
6. Ребенок изучает книги, игры, карты, картины и т. д., чтобы познать как можно больше.

Раздел VI. ВООБРАЖЕНИЕ

1. Ребенок придумывает рассказы о местах, которые он никогда не видел.
2. Ребенок представляет, как другие будут решать проблему, которую он решает сам.

3. Ребенок мечтает о различных местах и вещах.
4. Ребенок любит думать о явлениях, с которыми он не сталкивался.
5. Ребенок видит то, что изображено на картинах и рисунках необычно, не так, как другие.
6. Ребенок часто испытывает удивление по поводу различных идей и событий.

Раздел VII. СЛОЖНОСТЬ

1. Ребенок проявляет интерес к сложным вещам и идеям.
2. Ребенок любит ставить перед собой трудные задачи.
3. Ребенок любит изучать что-то без посторонней помощи.
4. Ребенку нравятся сложные задания.
5. Ребенок проявляет настойчивость, чтобы достичь своей цели.
6. Ребенок предлагает слишком сложные пути решения проблемы, чем это кажется необходимым.

Раздел VIII. СКЛОННОСТЬ К РИСКУ

1. Ребенок будет отстаивать свои идеи, не обращая внимания на реакцию других.
2. Ребенок ставит перед собой очень высокие цели, и будет пытаться их осуществить.
3. Ребенок допускает для себя возможность ошибок и провалов.
4. Ребенок любит изучать новые вещи или идеи и не поддается чужому влиянию.
5. Ребенок не слишком озабочен, когда одноклассники, учителя или родители выражают ему свое неодобрение.
6. Ребенок не упустит шанс рискнуть, чтобы узнать, что из этого получится.

Следующие четыре вопроса дадут Вам возможность выразить свое мнение о ребенке и о программе в школе для творческих детей. Отвечайте кратко, но четко.

1. Вы считаете, что ребенок одаренный или сможет им стать?

ДА НЕТ

Объясните почему _____

2. Вам кажется, что ребенок творческий или он сможет стать творческим?

ДА НЕТ

Объясните почему _____

Примечание: если «ДА» — сообщите кратко, в чем проявляется его творчество; если «НЕТ» — почему?

3. Что Вы ожидаете от школьной программы для творческих детей?

4. Какие изменения вы хотели бы увидеть у ребенка в результате участия в программе для творческих детей?

Обработка экспериментальных данных **Тест дивергентного (творческого) мышления.**

Обработка данных

Описываемые далее четыре когнитивных фактора дивергентного мышления тесно коррелируют с творческим проявлением личности (правополушарный, визуальный, синтетический стиль мышления). Они оцениваются вместе с пятым фактором, характеризующим способность к словарному синтезу (левополушарный, вербальный стиль мышления). В результате получаем пять показателей, выраженных в сырых баллах:

- беглость (Б)
- гибкость (Г)
- оригинальность (О)
- разработанность {Р}
- название (Н)

1. Беглость — продуктивность, определяется путем подсчета количества рисунков, сделанных ребенком, независимо от их содержания.

Обоснование: творческие личности работают продуктивно, с этим связана более развитая беглость мышления. Диапазон возможных баллов от 1 до 12 (по одному баллу за каждый рисунок).

2. Гибкость — число изменений категории рисунка, считая от первого рисунка.

Четыре возможные категории:

- **живое (Ж)** — человек, лицо, цветок, дерево, любое растение, плоды, животное, насекомое, рыба, птица и т. д.
- **механическое, предметное (М)** — лодка, космический корабль, велосипед, машина, инструмент, игрушка, оборудование, мебель, предметы домашнего обихода, посуда и т. д.
- **символическое (С)** — буква, цифра, название, герб, флаг, символическое обозначение и т. д.
- **видовое, жанровое (В)** — город, шоссе, дом, двор, парк, космос, горы и т. д. (см. иллюстрации на следующей странице).

Обоснование: творческие личности чаще предпочитают менять что-либо, вместо того чтобы инертно придерживаться одного пути или одной категории. Их мышление не фиксировано, а подвижно. Диапазон возможных баллов от 1 до 11, в зависимости от того, сколько раз будет меняться категория картинки, не считая первой.

3. Оригинальность — местоположение (внутри-снаружи относительно стимульной фигуры), где выполняется рисунок.

Каждый квадрат содержит стимульную линию или фигуру, которая будет служить ограничением для менее творческих людей. Наиболее оригинальны те, кто рисует внутри и снаружи данной стимульной фигуры.

Обоснование: менее креативные личности обычно игнорируют замкнутую фигуру-стимул и рисуют за ее пределами, т. е. рисунок будет только снаружи. Более креативные люди будут работать внутри закрытой части. Высоко

креативные люди будут синтезировать, объединять, и их не будет сдерживать никакой замкнутой контур, т. е. рисунок будет как снаружи, так и внутри стимульной фигуры.

1 балл — рисуют только снаружи (см. образец 1).

2 балла — рисуют только внутри (см. образец 2).

3 балла — рисуют как снаружи, так и внутри (синтез — см. образец 3).

Общий сырой балл по оригинальности (О) равен сумме баллов по этому фактору по всем рисункам.

4. Разработанность — симметрия-асимметрия, где расположены детали, делающие рисунок асимметричным.

0 баллов — симметрично внутреннее и внешнее пространство (образец 1)

1 балл — асимметрично вне замкнутого контура (образец 2).

2 балла — асимметрично внутри замкнутого контура (образец 3).

3 балла — асимметрично полностью: различны внешние детали с обеих сторон контура и асимметрично изображение внутри контура (образец 4).

Общий сырой балл по разработанности (Р) — сумма баллов по фактору разработанность по всем рисункам.

Итоговый подсчет по тесту дивергентного мышления

НАЗВАНИЕ

(смотри оценки Б — Г — О — Р — Н, приведенные в образце теста на следующих страницах).

БЕГЛОСТЬ

ГИБКОСТЬ

ОРИГИНАЛЬНОСТЬ

РАЗРАБОТАННОСТЬ

Общее количество выполненных рисунков. Возможно *max* 12 баллов (1 балл за каждый рисунок).

Количество изменений категорий, считая от первой картинки. Возможно *max* 11 баллов (1 балл за каждое изменение категории).

Где выполняется рисунок:

— вне стимульной фигуры — 1 балл

— внутри стимульной фигуры — 2 балла

— внутри и снаружи стимульной фигуры — 3 балла

(суммируются баллы по данному фактору по всем нарисованным картинкам).

Возможно *max* 36 баллов.

1де дополняющие детали создают асимметрию изображения:

— симметрично повсюду — 0 баллов

— асимметрично вне стимульной фигуры — 1 балл

— асимметрично внутри стимульной фигуры — 2 балла

— асимметрично внутри и снаружи — 3 балла

(суммируются баллы по данному фактору для всех нарисованных картинок).

Возможно *max* 36 баллов.

Словарный запас и образное, творческое использование языка:

— название не дано — 0 баллов

- название из одного слова — 1 балл
- название из нескольких слов — 2 балла
- образное название, выражающее больше, чем показано на картинке — 3 балла

(суммируются баллы по данному фактору для всех нарисованных картинок). Возможно *max* 36 баллов.

Опросник творческих характеристик личности. Обработка данных

При оценке данных опросника используются четыре фактора, тесно коррелирующие с творческими проявлениями личности. Они включают: Любознательность (Л), Воображение (В), Сложность (С) и Склонность к риску (Р). Мы получаем четыре сырых показателя по каждому фактору, а также общий суммарный показатель.

При обработке данных используется шаблон, который можно накладывать на лист ответов теста. Отверстия в шаблоне показывают ответы, соответствующие оценке два (2) балла, также на шаблоне отмечены коды для четырех факторов, оцениваемых в тесте. Все ответы, находящиеся на клетках, не попадающих в отверстия, получают один (1) балл, кроме последней колонки «Не знаю». Ответы в этой колонке получают минус один (— 1) балл в сырых баллах и вычитаются из общей оценки. Использование этой колонки дает право «наказать» недостаточно творческую, нерешительную личность.

Код фактора четвертой колонки на шаблоне используется, чтобы показать, который из четырех факторов относится к каждому отдельному вопросу. Этот опросник разработан для того, чтобы оценить, в какой степени способными на риск (с пометкой Р), любознательными (Л), обладающими воображением (В) и предпочитающими сложные идеи (С) считают себя испытуемые. Из 50 пунктов 12 утверждений относятся к любознательности, 12 — к воображению, 13 — к способности идти на риск, 13 утверждений к фактору сложность.

Если все ответы совпадают с отверстиями ключа шаблона, то суммарный сырой балл может быть равен 100 баллам, если не отмечены пункты «Не знаю». Если учащийся дает все ответы, которые не видны в отверстия шаблона, то его сырая оценка может составить 50 очков, если ни один пункт не помечен надписью «Не знаю». Чем выше сырая оценка человека, испытывающего позитивные чувства по отношению к себе, тем более творческой личностью, любознательной, с воображением, способной пойти на риск и разобраться в сложных проблемах он является; все вышеописанные личностные факторы тесно связаны с творческими способностями.

Могут быть получены оценки по каждому фактору теста (способность пойти на риск, воображение и т. д.) в отдельности, а также суммарная оценка. Оценки по факторам и суммарная сырая оценка лучше демонстрируют сильные (высокая сырая оценка) и слабые (низкая сырая оценка) стороны ребенка. Оценка отдельного фактора и суммарный сырой балл могут быть впоследствии переведены в стандартные баллы и отмечены на индивидуальном профиле учащегося.

Шкала Вильямса. Обработка данных

Все восемь факторов — дивергентного мышления (4) и личностных творческих характеристик (4) модели Вильямса включены в эту шкалу для оценки родителями и учителями. Для каждого фактора представлены 6 утверждений, для каждого утверждения дается выбор из 3 возможных типов поведения: «часто», «иногда» и «редко».

1. После шкалы из 48 пунктов следует дополнительная страница с открытыми вопросами, которая заполняется родителями и / или учителями. Подсчет оценки состоит из следующих процедур:
2. Подсчитайте количество ответов, отмеченных в колонке «часто», и умножьте это число на два (2). Это ответы с двойным весом, которые получают по два (2) балла каждый.
3. Подсчитайте количество ответов, отмеченных в колонке «иногда». Эти ответы получают по одному (1) баллу каждый.
4. Подсчитайте количество ответов в колонке «редко». Эти ответы получают ноль (0) баллов каждый.

Четыре открытых вопроса в конце шкалы получают по одному (1) баллу каждый, если ответ «да» сопровождается аргументами или комментариями.

Это количественный подсчет имеющихся данных. Оценка примечаний и комментариев может помочь тем, кто составляет программы для творчески одаренных учащихся, с помощью ранжирования частоты встречаемости одинаковых или похожих комментариев. Например, если наибольшее количество экспертов дают такой комментарий: «ребенок творчески одарен потому, что он артистичен», то эта черта (артистический талант) — будет иметь высший ранг для данной группы детей.

Подобные ранги по ряду творческих проявлений личности будут характеризовать наличие и качественную особенность творческих черт различных детей.

Число ответов в колонке «часто» x 2 =

Число ответов в колонке «иногда» x 1 =

Число ответов в колонке «редко» x 0 =

Число ответов в «открытых» вопросах,
с ответом «да» и комментариями x 1 =

Число ответов в «открытых» ответах,
с ответом «нет» x 0 —

Суммарный балл = сумме баллов в вышестоящих строках.

Суммарные баллы учеников можно проранжировать от большего к меньшему, начиная с наивысшего балла 100, т. к. 100 баллов — это максимально возможный суммарный сырой балл.

Оцениваемые показатели	Диапазон взвешенных сырых баллов						
	Стандартное отклонение ниже среднего		Среднее	Стандартное отклонение выше среднего			
	1,0	0,5	0	0,5	1,0	1,5	2,0
Творческое мышление							
Суммарный балл	60-69	70-79	80-89	90-99	100-110	111-120	121 +
Беглость	7		8-10		11		12
Гибкость	4	5	6-7	8	9	10	11
Оригинальность	16-18	19-21	22-25	26-27	28-30	31-32	33+
Разработанность	7-9	10-13	14-17	18-21	22-25	26-30	31 +
Название	17-19	20-22	23-25	26-28	29-31	32-33	34+
Творческие черты личности							
Суммарный балл	44-50	51-58	59-65	66-72	73-80	81-88	89+
Любознательность	10-12	13-14	15-17	18-19	20-21	22-23	24
Воображение	12	13-14	15-17	18-19	20-21	22	23
Сложность	8-10	11-12	13-15	16-18	19-20	22	22+
Рискованность	9-11	12-13	14-15	16-18	19-20	21-22	23
Шкала Вильямса							
Оценка Учитель/родитель	24-33	34-43	44-51	52-59	60-69	70-79	80+

Сравнивая данные ребенка с данными таблицы можно построить структурный профиль его творческих показателей.

Подробный пример анализа данных будет приведен далее, на примерах показателей российских детей.

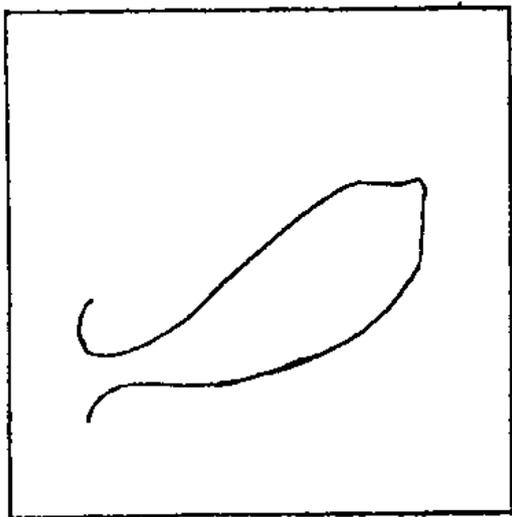
Тестовая тетрадь

Тест творческого мышления

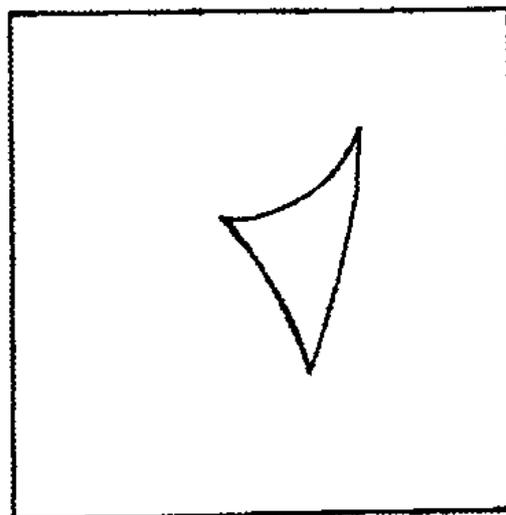
ФИО _____

Дата _____ Возраст _____

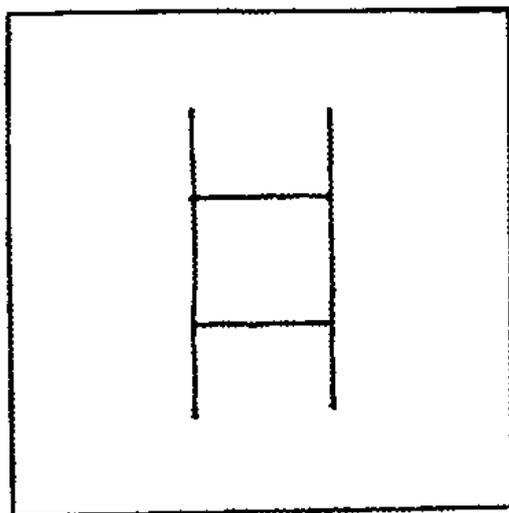
Класс _____ Школа _____ Город _____



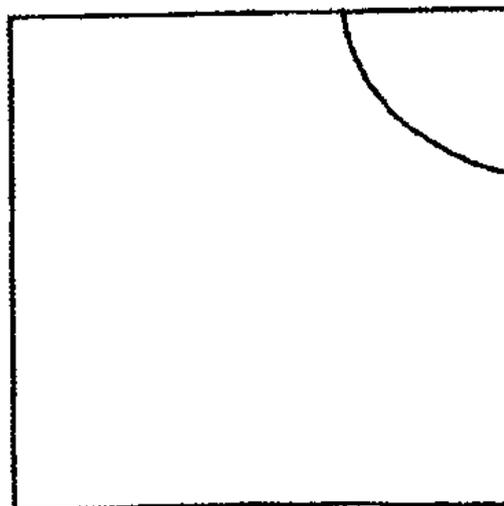
1 _____



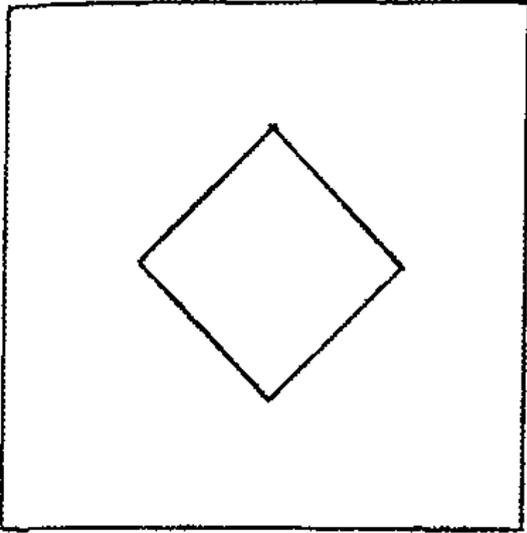
2 _____



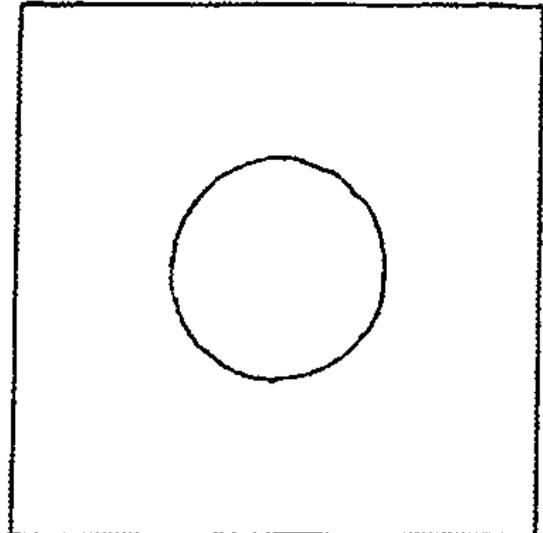
3 _____



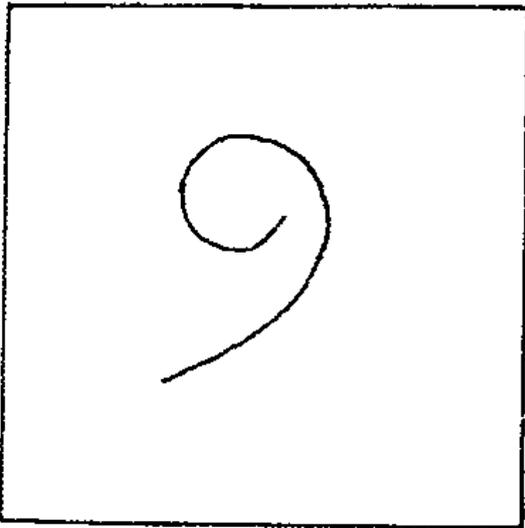
4 _____



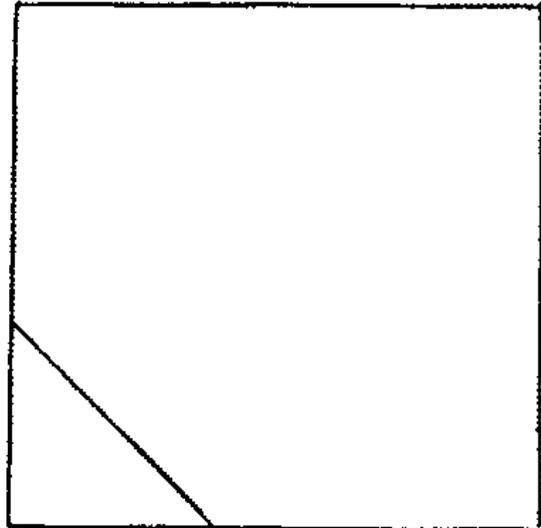
5 _____



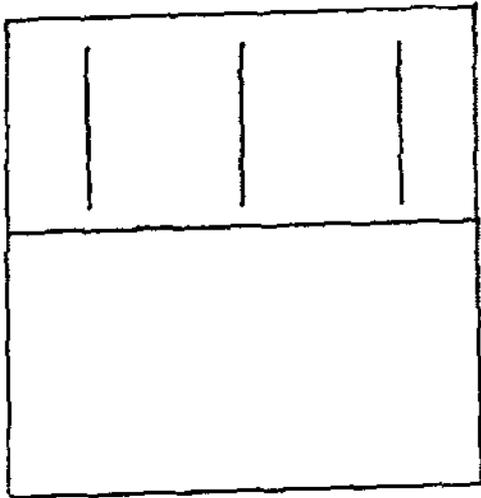
6 _____



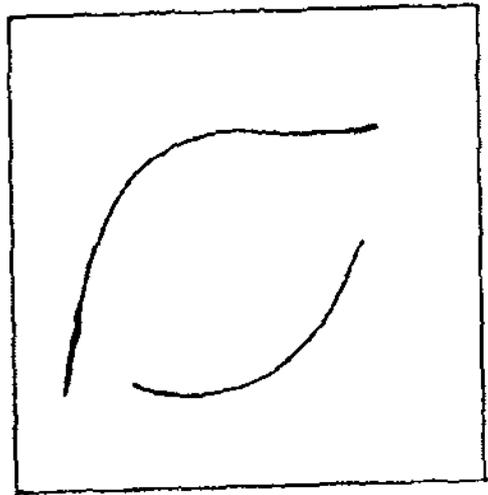
7 _____



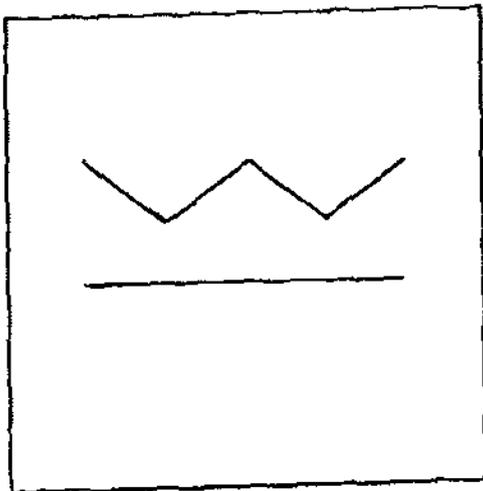
8 _____



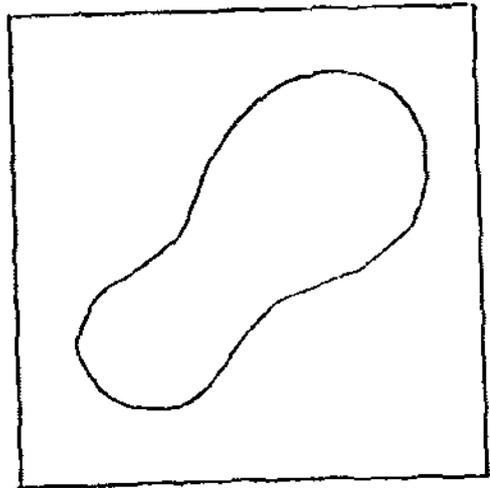
9 _____



10 _____



11 _____



12 _____

Диагностика вербальной креативности (адаптация теста С. Медника). Подростковый и взрослый варианты

Предложенная методика представляет собой русскоязычный адаптированный вариант теста С. Медника RAT (тест отдаленных ассоциаций). Методика адаптирована в лаборатории психологии способностей Института психологии Российской академии наук на выборке школьников старших классов Л. Г. Алексеевой, Т. В. Галкиной, на выборке менеджеров в возрасте от 23 до 35 лет — А. Н. Ворониным.

Разработанный тест предназначен для диагностики вербальной креативности, которая определяется как процесс перекомбинирования элементов ситуации. В данном случае испытуемым предлагаются словесные триады (тройки слов), элементы которых принадлежат к взаимно отдаленным ассоциативным областям. Испытуемому необходимо установить между ними ассоциативную связь путем нахождения четвертого слова, которое объединяло бы элементы таким образом, чтобы с каждым из них оно образовывало некоторое словосочетание. В качестве стимульного материала в тесте используются 40 словесных триад.

При разработке данного теста использовались принципы построения методики, не регламентирующей деятельность испытуемого. Так, тестовые задания были максимально освобождены от ориентации на мотивацию достижения, поскольку мотивация достижения является стимуляцией деятельности.

Разработанная же методика направлена на выявление и оценку существующего у испытуемого, часто скрытого, блокируемого креативного потенциала, а не особенностей деятельности испытуемого в данных экспериментальных условиях.

Задания методики не были как-либо ограничены. Она была построена не по принципу теста или задачи, а как неограниченное поле деятельности в виде однотипных задач.

Испытуемого нельзя ограничивать временем решения тестовых заданий. Желательно работать с испытуемым индивидуально, хотя возможен и групповой вариант.

Проводя исследование, лучше избегать открытого обсуждения предметной направленности методики, то есть не следует сообщать о том, что изучаются творческие способности, творческое мышление. Тест можно представить как методику на «оригинальность», возможность выразить себя в непривычной деятельности, ситуации. Время тестирования не нужно ограничивать, но ориентировочно испытуемые тратили на каждую тройку слов по 1-2 мин.

Вариант методики диагностики вербальной креативности для старших школьников

Методика состоит из разминки и двух серий заданий, предъявляемых испытуемому через определенный промежуток времени. При выполнении

заданий испытуемому, как говорилось выше, не ставилось никаких временных ограничений. Медник придавал большое значение разминке (warm up).

Испытуемые, имеющие разминку перед основной серией, имели явное преимущество перед испытуемыми, лишенными ее. Разминка необходима для облегчения процесса вхождения испытуемого в деятельность и адаптацию к ней.

Разминка в русскоязычной модификации представляет собой вербальные задания, построенные по «принципу омонизма»: испытуемому предлагают два слова-качества двух разных значений омонима, необходимо подобрать соответствующее каждому общее слово. Таким образом, испытуемый только вводится в деятельность по решению вербальных задач, однако принцип решения основных заданий не дается.

Непосредственно после разминки дается первая серия основных заданий. Вторая серия проводится с испытуемым через определенный промежуток времени (3-5 дней) после первой серии. Характерной чертой первой серии является то, что дается инструкция, не содержащая установки на достижение оригинальных результатов, то есть испытуемому просто предлагается решать вербальные задачи, без какой-либо ориентации на то, что необходимы оригинальные, образные и многочисленные решения.

Во второй серии испытуемому предлагаются тестовые задания с классической инструкцией, содержащей ориентацию на достижение, стимулирующей появление оригинальных и многочисленных ответов.

Организация эксперимента

Работа проводится индивидуально, но можно работать и с небольшими группами (до 20 человек). Для проведения эксперимента выбирается тихое, хорошо освещенное помещение. Обязательно, чтобы испытуемый сидел за столом один (случай работы с группой) для исключения общения во время эксперимента. Тестовые задания предъявляются на отдельных листах, на которых испытуемый записывает варианты своих ответов.

Перед началом работы у испытуемого должно быть серьезное и доброжелательное отношение к эксперименту, что можно достичь продуманными объяснениями, соответствующими возрасту и состоянию испытуемого. Закончив вступительную беседу, экспериментатор предлагает инструкцию к разминке. Разминка представляет собой своеобразное обсуждение возможностей решения тестовых задач.

Инструкция

Сейчас я предложу вам небольшие словесные задания. Перед основной серией проведем небольшую разминку для того, чтобы вы поняли суть заданий и представили себе механизм их решения. Я даю вам два слова. Вы подбираете к ним третье, такое, чтобы оно сочеталось с каждым предложенным, то есть могло составить с ним словосочетание. Например, вам даются слова: деревянная, пионерская. Ответом могут служить слова: линейка, комната. Какие еще слова вы можете предложить?

Возьмем другую пару: *горячая, кафельная.*

Ответ: *плитка*.

Вы можете менять слова-стимулы грамматически: горячий пол, кафельный пол.

Испытуемому предлагают карточки с заданиями разминки, которые он последовательно решает, записывая ответы на самих карточках.

Задания разминки: фирменные, рекордные; детская, чернильница; шахматная, изящная; бумажный, осенний; вкусный, английский.

С испытуемым постоянно обсуждается момент возможности—невозможности употребления определенных выражений. Экспериментатор в процессе обсуждения подводит испытуемого к мысли о возможности употребления самых невероятных словосочетаний.

Если разминка представляет собой своеобразное обсуждение, то есть работу испытуемого в паре с экспериментатором, то подобное общение полностью исключается при проведении основных серий. Экспериментатор зачитывает инструкцию, затем предлагает задать возникшие вопросы. Для ответа на них экспериментатор вновь зачитывает вслух соответствующие места из инструкции. Чтобы не нарушить адекватность условий эксперимента, экспериментатор не должен пытаться разъяснять своими словами смысл заданий и примеры решений. Убедившись, что испытуемый понял сущность задания, экспериментатор разрешает взять первую карточку из первой основной серии.

Серия 1

Инструкция

Итак, переходим к основной серии задач. Суть каждого задания примерно такая же, что и в заданиях разминки. Только теперь вам предлагаются не два, а три слова. Вы подбираете к ним такое четвертое, которое бы подходило к каждому слову-стимулу, то есть могло бы составить словосочетание с каждым предложенным словом. Например, *быстрый, зеленый, полный*, словом-ответом может быть слово *поезд*. Вы можете также изменять слова грамматически, использовать предлоги. Например, *часы, скрипка, единство*. Ответом может служить: *мастер: часовой мастер, скрипичный мастер, единственный мастер* или вариант с предлогом — *мастер по часам*.

Если в ответ на предложенные стимулы у вас возникает не одна, а несколько ассоциаций, напишите все. Ответы пишите на этих же карточках. Если вы изменяете слова-стимулы, то пишите только предлагаемое слово. Работайте в любом удобном для вас режиме, во времени вы не ограничены. Так как здесь важны сугубо ваши личные результаты, пожалуйста, не отвлекайтесь и работайте индивидуально.

<i>Стимульный материал первой серии</i>			<i>Наиболее типичные ответы</i>
громкая	правда	медленно	говорить
холодная	зелень	мутная	вода
прошлое	море	Друзья	вспомнить
зоркий	ресница	стеклянный	глаз
свежая	английская	новости	газета
кино	экзамен	проездной	билет
комната	положение	река	войти
трудное	истекло	золото	время
мундир	городок	билет	военный

неожиданно	человек	улица	встреча
холодная	дым	жесткая	война
умная	косы	свежая	голова
прошлый	время	трудный	год
дедушка	очки	добрая	бабушка
долго	вечер	друзья	ждать
плохо	глаза	море	видеть
слон	облако	медведь	белый
навсегда	домой	назад	вернуться

Серия 2

Инструкция к данной серии дается другими словами: сегодня я даю вам задания, подобные прошлым, но цель наша становится более интересной, несколько даже усложняется. Постарайтесь, чтобы те образы, те ассоциации, которые приходят вам в голову в ответ на предложенные слова, были бы как можно оригинальнее и ярче, необычными, образными. Пусть это будут словосочетания, которые в обычной жизни даже не употребляются и звучат весьма необычно. Постарайтесь преодолеть ваши стереотипы мышления и создать нечто новое и оригинальное. Условия те же: вы можете менять грамматическую основу слов, использовать предлоги. Свои ответы пишите на карточках.

Еще раз напоминаю вам о цели сегодняшней работы: постарайтесь продемонстрировать в своих ответах оригинальность и самобытность своего мышления. Пусть ваши словосочетания будут яркими и необычными, быть может даже иногда странными. Новое и оригинальное всегда звучит непривычно и кажется лишенным смысла. Пусть это не пугает вас — сейчас вы творите!!! Дайте волю собственной фантазии. Позвольте себе забыть о речевых нормах, о нормах бытового языка каждого дня. И заговорите новым оригинальным красивым языком.

Постарайтесь на каждое задание дать как можно больше ответов, оригинальных и необычных.

<i>Стимульный материал второй серии</i>			<i>Наиболее типичные ответы</i>
случайная	гора	долгожданная	встреча
вечерняя	бумага	стенная	газета
обратно	родина	путь	вернуться
далеко	слепой	будущее	смотреть
народная	страх	мировая	война
деньги	билет	свободное	время
дверь	доверие	быстро	войти
человек	погоны	завод	военный
Друг	город	круг	родной
поезд	купить	бумажный	билет
цвет	заяц	сахар	белый
ласковая	морщины	сказка	бабушка
детство	Случай	хорошее	настроение
воздух	быстрая	свежая	струя
певец	Америка	тонкий	голос
тяжелый	рождение	урожайный	год
много	чепуха	прямо	говорить
кривой	очки	острый	глаз

садовая	мозг	пустая	голова
гость	случайно	вокзал	встреча

Таким образом, вторая серия основных задач практически не отличается по стимульному материалу от первой серии. Основное отличие заключается в инструкции, цель которой — максимально замотивировать испытуемого. В инструкции подчеркивается, что испытуемый должен «творить» и продемонстрировать в своих ответах оригинальность и самобытность мышления, причем таких ответов должно быть как можно больше.

Обработка результатов

Все результаты, полученные на определенной выборке, фиксируются и сводятся в общую таблицу, где по вертикали заносятся фамилии испытуемых, а по горизонтали все предложенные испытуемым ответы на слова-стимулы. На каждую серию делается отдельная таблица.

Критерии оценки.

1. Количество ассоциаций.

$$N_a = \frac{x}{y},$$

где x — общее количество ответов; y — общее количество заданий.

(В данном варианте теста в каждой серии предлагалось по двадцать заданий. Если на 20 заданий испытуемый предложил 36 ответов, его индекс оригинальности будет равен $36/20 = 1,8$).

2. Индекс оригинальности.

Сначала считается *индекс оригинальности* каждого ответа, а затем *индекс оригинальности* всех ответов испытуемого, то есть индекс оригинальности его работы.

Работа проводилась следующим образом: на каждый стимул составляется список ответов, предложенный в данном выборе, и подсчитывается частота встречаемости каждого ответа.

$$Z_i = \frac{1}{r},$$

где Z — индекс оригинальности каждого ответа; i — номер задания; r — частота встречаемости конкретного ответа у каждого испытуемого относительно данной однородной выборки.

Все индексы оригинальности ответов конкретного испытуемого складываются.

$$N_{op} = \frac{\sum_{i=1}^x Z_i}{X},$$

где N_{op} — индекс оригинальности работы испытуемого; X — общее количество ответов.

Например, на стимул «быстрый, зеленый, полный», из 50 испытуемых 46 дали ответ «поезд», индекс оригинальности данного ответа будет равен $1/46$. Таким образом, просчитываются индексы всех ответов данного испытуемого и получается сумма индексов испытуемого: $1/5 + 1/6 + 1/7 + 1/24 = 9,8$.

Индекс оригинальности данного испытуемого будет равен $9,8/20 = 0,49$.

3. Индекс уникальности ответов.

Уникальным считается ответ, у которого индекс оригинальности $Z = 1$

$$N_{ун} = \frac{l}{x},$$

где $N_{ун}$ — индекс уникальности ответов (относительно данной выборки); l — количество уникальных ответов ($Z = 1$)

4. Индекс селективного процесса.

Для получения этого индекса требуется дополнительная процедура, которая заключается в следующем: все предложенные в данной выборке на каждый стимул ответы сводятся в общую таблицу и затем предлагаются испытуемому. Испытуемый из всех зафиксированных ответов должен выбрать наиболее оригинальный и яркий.

Подобный выбор проводится и группой экспертов. Затем выборы сравниваются.

Индекс селективного процесса вычисляется по следующей формуле:

$$N_{сн} = \frac{P}{Y},$$

где P — число совпадений выборов; Y — общее количество заданий.

При анализе результатов более информативными являются качественные показатели ($N_{оп}$, $N_{ун}$). Количественный показатель (N_a) важен лишь с точки зрения, высказанной Медником, что среди большого количества ответов с большей вероятностью может быть получен оригинальный ответ.

Испытуемые упорядочиваются по шкале креативности по показателю оригинальности, затем корректируются по показателю уникальности. И лишь затем происходит коррекция по количественному показателю. Индекс селективного Процесса является наименее объективным, так как зависит от мнения экспертов и учитывается в последнюю очередь.

Вариант методики диагностики вербальной креативности для менеджеров

Предлагаемый вариант методики разработан и адаптирован на основе теста Медника А. Н. Ворониным. Это групповой сокращенный вариант методики, состоящий из одной серии (20 триад) и не предполагающий разминки, поскольку разминка у взрослых людей в ситуации дефицита времени для выполнения задания (предприниматели — обычно занятые люди) дает систематический сдвиг в результатах тестирования, определяемый заданиями разминки.

Стимульный материал для сокращенного группового варианта методики взят из второй серии вышеописанной методики.

Инструкция к сокращенному варианту.

Вам предлагаются тройки слов, к которым необходимо подобрать еще одно слово так, чтобы оно сочеталось с каждым из трех предложенных слов (составляю некоторое словосочетание).

Например, для тройки слов *громкая, правда, медленно* словом-ответом может служить слово *говорить* (громко говорить, говорить правду, медленно говорить). Вы можете также изменять слова грамматически и использовать предлоги. Например, для слов *часы, скрипка, единство* ответом может быть слово *мастер* (мастер по часам, скрипичный мастер, единственный мастер).

Постарайтесь, чтобы те образы и ассоциации, которые приходят вам в голову в ответ на предложенные слова, были как можно оригинальнее и ярче. Постарайтесь преодолеть стереотипы и придумать нечто новое и оригинальное. Попробуйте дать максимальное количество ответов на каждую тройку слов. Подробнее стимульный материал и протоколы ответов приведены ниже.

Обработка результатов в сокращенном групповом варианте

Оригинальность ответов оценивалась исходя из всего массива данных и подсчитывалась по формуле:

$$O_r = 1 - \frac{x - 1}{X_{\max} - 1},$$

где O_r — оригинальность данного типа ответа; X — количество ответов данного типа; X_{\max} — максимальное количество ответов в типе.

При этом под типом ответа подразумевались однокоренные слова, несущие примерно одинаковую смысловую нагрузку.

Так, слова *стремление, стремиться, устремление, стремлюсь* рассматривались как слова однотипные и объединялись в один тип ответов «*стремление*».

Интерпретация результатов тестирования [27, 322-345]

Интерпретация результатов тестирования по данному тесту достаточно сильно зависит от специфики выборки, поэтому адекватные и надежные выводы об отдельном человеке можно получить только в рамках данной выборки или схожей с ней. В данном случае представлены нормы и списки типичных ответов для выборки молодых менеджеров, и, соответственно, можно достаточно хорошо оценивать вербальную креативность людей такого или схожего контингента. Если выборка сильно отличается от предлагаемой, то анализируют результаты по всей новой выборке и только тогда дают заключения об отдельных людях. В лаборатории диагностики способностей и ПВК имеется компьютерная программа ввода данных и обработки результатов для IBM PC.

Для оценки результатов тестирования людей, относящихся к контингенту

менеджеров или схожему с ним, предлагается следующий алгоритм действий.

Необходимо сопоставить ответы испытуемых с имеющимися типичными ответами и при нахождении схожего типа ответа присвоить данному ответу оригинальность, указанную в списке. Если в списке нет такого типа ответов, то оригинальность данного ответа считается 1. Индекс оригинальности подсчитывается как среднее оригинальностей всех ответов, то есть сумма оригинальностей по всем ответам делится на количество ответов. Количество ответов может не совпадать с количеством «троек слов». На некоторые тройки слов испытуемые дают два, три ответа, на некоторые — ответы отсутствуют. Индекс уникальности, по Меднику, равен количеству уникальных ответов.

Используя процентильную шкалу, построенную для этих двух индексов и для показателя «количество ответов», можно определить место данного человека относительно предлагаемой выборки и соответственно сделать выводы о степени развития у него вербальной креативности и продуктивности.

- 1 — процент людей, результаты которых превышают указанный уровень,
- 2 — значение индекса оригинальности,
- 3 — значение индекса уникальности,
- 4 — количество ответов.

1	0%	20%	40%	60%	80%	100%
2	1,00	0,94	0,91	0,86	0,81	0,61
3	19,00	6,00	4,00	3,00	2,00	0,00
4	49,00	20,00	15,00	12,00	10,00	1,00

Так, если у испытуемого В. сумма оригинальностей ответов составила 20,75 и всего в его протоколе 25 ответов, то его индекс оригинальности равен 0,83. Количество уникальных ответов — 16.

Результаты такого протокола показывают, что данный человек находится между 60% и 80% процентилях, то есть от 60% до 80% людей в данной выборке обладают вербальной креативностью (по индексу оригинальности) выше, чем у него. Однако индекс уникальности у него выше, и только 40% (даже меньше) имеют индекс более высокий. Для оценки креативности как таковой большее значение имеет индекс уникальности, показывающий, насколько действительно новое может создать человек, но дифференцирующая сила предлагаемого индекса недостаточно велика, и поэтому часто используется индекс оригинальности. Количество ответов показывает, прежде всего, степень продуктивности и работоспособности. По нашим данным, этот индекс в значительной мере коррелирует с мотивацией достижения, то есть чем выше количество ответов, тем выше мотивация достижения.

Бланк ответов для методики

Фамилия И. О. _____

Запишите подобранные слова и образованные словосочетания.

	Слово	Словосочетания		Слово	Словосочетания'
1			11		
2			12		
3			13		
4			14		
5			15		
6			16		
7			17		
8			18		
9			19		
10			20		

Ниже приводятся варианты ответов и их оригинальность, рассчитанные и адаптированные на выборке школьников старших классов Л. Г. Алексеевой, Т. В. Галкиной, на выборке менеджеров в возрасте от 23 до 35 лет — А. Н. Ворониным в лаборатории психологии способностей Института психологии Российской академии наук

Тройка слов № 1		Прогулка	0,98
<i>случайная гора долгожданная</i>		Птица	0,99
Варианты ответов и их оригинальность-		Путевка	0,98
Беседа	0,99	Путешествие	0,97
Вершина	0,98	Путь	0,98
Восхождение	0,98	Работа	0,98
Встреча	0,00	Радость	0,98
Высота	0,97	Снег	0,96
Газета	0,99	Событие	0,99
Гроза	0,99	Тропа	0,96
Деньги	0,99	Удача	0,96
Дождь	0,99	Человек	0,99
Дорога	0,91		
Женщина	0,97	Тройка слов № 2	
Знакомство	0,98	<i>вечерняя бумага стенная</i>	
Лавина	0,99	Варианты ответов и их оригинальность	
Любовь	0,95	Афиша	0,99
Мечта	0,97	Газета	0,99
Находка	0,99	Картина	0,98
Обвал	0,99	Красивый	0,99
Облако	0,99	Объявление	0,99
Отдых	0,98	Печать	0,96
Отпуск	0,98	Реклама	0,96
Падение	0,99	Сенсация	0,99
Письмо	0,99	Сообщение	0,99
Победа	0,92	Туалет	0,99
Подарок	0,99	Фотография	0,99
Поездка	0,79		
Покорение	0,99	Тройка слов № 3	
Помощь	0,98	<i>обратно родина путь</i>	
Поход	0,98	Варианты ответов и их оригинальность	
Привал	0,98	Будущее	0,91

Вернуться	0,93
Видеть	0,98
Возвращение	0,00
Граница	0,98
Далеко	0,87
Двинуться	0,98
Дом	0,37
Дорога	0,67
Ехать	0,85
Совет	0,98
Идти	0,83
Мать	0,98
Направление	0,98

Тройка слов № 4

далеко слепой будущее

Варианты ответов и их оригинальность

Беда	0,98
Безнадёжно	0,95
Вера	0,91
Вести	0,98
Взгляд	0,61
Видеть	0,00
Движение	0,95
Дождь	0,89
Друг	0,98
Зрение	0,98
Идти	0,98
Мечта	0,91
Музыкант	0,98
Мысль	0,98
Надежда	0,89
Перспектива	0,98
План	0,98
Поводырь	0,98
Предвидеть	0,86
Путь	0,86
Радость	0,98
Случай	0,98
Смотреть	0,82
Страх	0,91
Судьба	0,98
Счастье	0,95
Удача	0,98
Человек	0,89

Тройка слов № 5

народная страх мировая

Варианты ответов и их оригинальность

Беда	0,97
Битва	0,99
Война	0,00
Воля	0,99
Единство	0,99
Жизнь	0,98
История	0,98
Катастрофа	0,97

Ностальгия	0,98
Отправиться	0,98
Поезд	0,78
Радость	0,91
Самолет	0,96
Собираться	0,76
Солдат	0,98
Стремление	0,98
Сын	0,98
Тоска	0,98
Хотеть	0,98
Эмиграция	0,98

Компания	0,99
Кризис	0,99
Легенда	0,99
Медицина	0,92
Молва	0,99
Песня	0,99
Победа	0,99
Политика	0,99
Правда	0,99
Проблема	0,98
Революция	0,93
Сила	0,99
Сказка	0,99
Скорбь	0,99
Слава	0,97
Событие	0,99
Трагедия	0,98
Утрата	0,99

Тройка слов № 6

деньги билет свободное

Варианты ответов и их оригинальность

Большой	0,97
Взять	0,92
Время	0,03
Вход	0,86
Выигрыш	0,97
Деньги	0,97
Иметь	0,83
Использовать	0,94
Касса	0,86
Кино	0,97
Купе	0,92
Купить	0,94
Лишний	0,97
Место	0,00
Много	0,92
Находить	0,97
Обмен	0,94
Отпуск	0,94
Отсутствие	0,97
Подарить	0,94
Поезд	0,94

Поездка	0,81
Покупать	0,92
Получить	0,89
Посещение	0,83
Потерять	0,95
Приобрести	0,97
Продажа	0,92
Проезд	0,94
Путешествие	0,78
Самолет	0,94
Цена	0,97
Человек	0,92

Тройка слов № 7

человек погоня завод

Варианты ответов и их оригинальность

Армия	0,95
Большой	0,91
Важный	0,99
Вахтер	0,97
Военный	0,00
Военпред	0,93
ВПК	0,99
Дисциплина	0,99
Долг	0,98
Золотой	0,95
Идет	0,99
Конверсия	0,99
Красивый	0,94
Купить	0,99
Начальник	0,99
Новый	0,97
Оборонный	0,99
Оружие	0,99
Офицер	0,99
Охрана	0,99
Служить	0,88
Солдат	0,99
Старый	0,99
Увидеть	0,99
Честь	0,98
Ящик	0,99

Тройка слов № 8

дверь доверие быстро

Варианты ответов и их оригинальность

Автомобиль	0,97
Большой	0,97
Взаимопонимание	0,97
Война	0,97
Входить	0,00
Выходить	0,89
Друг	0,97
Завоевать	0,94
Закрывать	0,94
Испортить	0,97
Ломать	0,97
Находить	0,89
Открывать	0,00
Поднять	0,97
Получить	0,97

Пользоваться	0,97
Потерять	0,87
Приобрести	0,94
Пройти	0,97
Распахнуть	0,97
Сломать	0,91

Тройка слов № 9

друг город круг

Варианты ответов и их оригинальность

Билет	0,90
Близкий	0,50
Большой	0,90
Важный	0,98
Великолепный	0,98
Войти	0,95
Встреча	0,98
Дальний	0,95
Дорогой	0,95
Друг	0,98
Единственный	0,95
Ехать	0,90
Забытый	0,95
Замкнутый	0,90
Знакомый	0,71
Идти	0,98
Интересный	0,98
Красивый	0,90
Лучший	0,95
Любимый	0,74
Маленький	0,98
Метро	0,98
Милый	0,95
Мой	0,79
Наш	0,98
Общение	0,98
Покинуть	0,95
Почетный	0,98
Родной	0,90
Сердце	0,98
Старый	0,88
Хороший	0,95

Тройка слов № 10

поезд купить бумажный

Варианты ответов и их оригинальность

Белый	0,99
Билет	0,00
Близкий	0,99
Дом	0,99
Журнал	0,99
Змей	0,98
Игрушка	0,92
Книга	0,99
Макет	0,99
Пакет	0,93
Полотенце	0,98
Проездной	0,99
Расписание	0,99
Салфетка	0,99
Собака	0,99

Стакан	0,93
Товар	0,98

Тройка слов № 12

ласковая морщины сказка

Варианты ответов и их оригинальность

Бабушка	0,00
Дед	0,99
Детство	0,99
Доброта	0,99
Женщина	0,96
Лицо	0,97
Мама	0,62
Няня	0,92
Старая	0,98
Старушка	0,97
Улыбка	0,99

Тройка слов № 13

детство случай хорошее

Варианты ответов и их оригинальность

Будущее	0,97
Было	0,97
Воспоминание	0,97
Впечатление	0,97
Встреча	0,86
Друг	0,89
Знакомый	0,97
Игра	0,94
Любовь	0,97
Море	0,94
Мороженое	0,97
Настроение	0,40
Отец	0,97
Пережить	0,97
Праздник	0,97
Прекрасно	0,97
Происшествие	0,94
Радость	0,86
Ребенок	0,97
Сад	0,97
Счастье, счастливый	0,25
Удача	0,97
Чистый	0,97
Чувство	0,97

Тройка слов № 14

воздух быстрая свежее

Варианты ответов и их оригинальность

Ветер	0,64
Веяние	0,97
Вода	0,88
Волна	0,94
Впечатление	0,94
Горы	0,91
Гроза	0,97
Девушка	0,97
Дуновение	0,88
Дыхание	0,73
Еда	0,97

Езда	0,82
Завтрак	0,91
Идея	0,97
Море	0,94
Ночь	0,97
Отдых	0,91
Ощущение	0,97
Погода	0,97
Поездка	0,85
Полет	0,94
Поток	0,55
Прогулка	0,97
Прохлада	0,97
Разум	0,97
Реакция	0,94
Река	0,73
Струя	0,00
Тепло	0,97
Течение	0,76
Ум	0,97
Утро	0,94
Чистый	0,97
Шампанское	0,97
Шар	0,94

Тройка слов № 15

певец Америка тонкий

Варианты ответов и их оригинальность

Джексон	0,54
Знаменитый	0,98
Знарок	0,95
Интеллект	0,98
Кантри	0,97
Мужчина	0,98
Намек	0,98
Негр	0,97
Пластинка	0,98
Принц	0,97
Рок	0,98
Слух	0,98
Стиль	0,98
Талант	0,98
Тенор	0,98
Успех	0,98
Ценитель	0,92
Чернокожий	0,98
Юмор	0,85

Тройка слов № 16

тяжелый рождение урожайный

Варианты ответов и их оригинальность

Вкус	0,91
Галстук	0,97
Голос	0,00
Джаз	0,98
Большой	0,99
Время	0,95
Год	0,00
День	0,91
Закрома	0,99

Колос	0,99
Колосс	0,99
Месяц	0,94
Мысль	0,99
Неделя	0,99
Осень	0,99
Период	0,99
Писатель	0,99
Сезон	0,99
Случай	0,98
Сорт	0,99
Труд	0,99
Тяжелый	0,99
Хлеб	0,99
Час	0,99

Тройка слов № 17
много чепуха прямо

Варианты ответов и их оригинальность

Все	0,99
Глупость	0,98
Говорить	0,00
Дело	0,97
Думать	0,99
Ерунда	0,98
Здесь	0,98
Книга	0,99
Нести	0,95
Нос	0,99
Писать	0,97
Путь	0,99
Разговор	0,90
Сказать	0,96
Слово	0,96
Смотреть	0,99
Читать	0,99
Шум	0,98

Тройка слов № 18
кривой очки острый

Варианты ответов и их оригинальность

Взгляд	0,06
Глаз	0,25
Дужка	0,96
Зеркало	0,98
Зрение	0,80
Нос	0,00
Носить	0,96
Оправа	0,96
Рог	0,94
Старик	0,98
Стекло	0,65

Тройка слов № 19
садовая мозг пустая

Варианты ответов и их оригинальность

Банка	0,99
Голова	0,00
Горох	0,97
Грядка	0,99
Извилины	0,97
Капуста	0,99
Кладовая	0,99
Клетка	0,98
Кольцо	0,98
Корзина	0,99
Коробка	0,98
Кость	0,99
Линия	0,99
Мысль	0,99
Работа	0,96
Скамейка	0,99
Трата	0,99
Усталость	0,97
Участок	0,97
Центр	0,98
Человек	0,99
Ячейка	0,99

Тройка слов № 20
гость случайно вокзал

Варианты ответов и их оригинальность

Большой	0,97
Визит	0,97
Войти	0,98
Встреча, встретить	0,00
Гость	0,97
Долгожданный	0,98
Зайти	0,97
Знакомство	0,93
Идти	0,98
Нежданный	0,98
Оказаться	0,96
Поезд	0,98
Поездка	0,95
Попал	0,97
Попутчик	0,97
Посетил	0,98
Прибытие	0,98
Приезд, приезжать	0,43
Прийти	0,92
Путь	0,98
Случай	0,98
Увидеть	0,98

**Опросник «Определение творческой активности личности» (Кашапов М.М.,
Ракитская О.Н.) [36, 657 – 659].**

Инструкция: «Пожалуйста, прочитайте предлагаемые Вам суждения и определитесь, согласны ли Вы с ними» (да «+», нет «-»).

1. Я люблю перемены в жизни.
2. Мне часто поручают решение проблем, требующих нестандартного подхода.
3. Я часто нахожу удивительное в казалось бы обычных вещах, явлениях.
4. Я люблю посещать выставки, музеи.
5. Я испытываю большой интерес к смежным с моей специальностям.
6. Ради возможности заниматься любимой работой я готов преодолеть многие жизненные трудности.
7. Я стараюсь находить дополнительный материал к учебным занятиям (помимо рекомендуемого преподавателем).
8. Сокурсники считают меня инициативным и предприимчивым.
9. Мне интересна суть многих вещей, явлений.
10. Я читаю научно-популярную литературу для повышения своих профессиональных навыков.
11. Я скорее предпочел бы заниматься традиционной проблемой, чем совершенно новой.
12. Знакомые считают, что у меня богатая фантазия.
13. Мне нравится создавать что-либо своими руками.
14. Я люблю дискуссии на занятиях.
15. По стремлению к знаниям и разнообразию интересов я превосхожу многих своих сверстников.
16. Я могу найти интерес в любой рутинной работе.
17. Мне приятно общаться с увлеченными людьми.
18. Я люблю задавать много вопросов.
19. В группе меня ценят за оригинальность.
20. Я люблю дарить близким мне людям подарки, сделанные своими руками.
21. Я охотно использую материал из смежных наук, специальностей в собственной учебной (профессиональной) деятельности.
22. Меня всегда сильно влекло к загадочному и таинственному.
23. Мне интересна нетрадиционная форма организации учебных занятий.
24. Я скорей бы предпочел полный покой, чем приятные эмоции, связанные с некоторым риском.
25. Я являюсь любознательным человеком.
26. Я охотно берусь за новую работу.
27. Мне нравится перечитывать книги, каждый раз открывая что-то новое для себя.
28. Я люблю научно-фантастическую литературу.
29. Я обычно придерживаюсь общепринятых мнений.
30. Мне нравится участвовать в различных официальных мероприятиях университета.
31. Для меня важна смена впечатлений.
32. Я стараюсь не упускать возможности путешествовать, ходить в походы.

33. Я считаю важным развивать в себе способность находить новые, нестандартные пути решения.
34. Мои ответы на занятиях интересны для сокурсников.
35. Я часто вижу вещи с необычной для окружающих людей точки зрения.
36. В любой проблемной ситуации я обычно могу предложить несколько вариантов выхода.
37. Я охотно принимаю участие в проведении внеучебных мероприятий.
38. Мое мнение часто бывает неожиданным для сокурсников.
39. Я часто обнаруживаю проблему там, где другим все ясно.
40. Самыми приятными для меня являются подарки, сделанные своими руками.
41. Я стараюсь применять нетрадиционные способы передачи материала.
42. У меня получается давать «вторую жизнь» пришедшим в негодность вещам.
43. Я стараюсь придерживаться проверенных путей решения.
44. Я искренне ответил на все вопросы и ничего не пропустил.

Ключ к обработке результатов методики на определение творческой активности

Начисляется один балл за совпадение с ключом:

«да»- 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23

25,26,27,28,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42.

«нет»- 11,24,29,43.

Подсчет производится путем суммирования всех баллов.

Перевод в стены:

- 1 стен – от 1 до 16 баллов
- 2 стена – 18 – 19 баллов
- 3 стена – 20 – 22 баллов
- 4 стена – 23 – 24 балла
- 5 стен – 25 – 27 баллов
- 6 стен – 28 – 30 баллов
- 7 стен – 32 балла
- 8 стен – 33 балла
- 9 стен – 36 – 38 баллов
- 10 стен – 40 и больше баллов

Значения от 4 до 7 стен признаются средними, значит, испытуемый обладает средне выраженной креативностью, проявляющейся в их творческой активности.

Бланк ответов

Ф.И.О. _____ Возраст _____ Курс _____ Дата заполнения _____

N п/п	«+»	«-»									
1			12			23			34		
2			13			24			35		
3			14			25			36		
4			15			26			37		
5			16			27			38		
6			17			28			39		
7			18			29			40		
8			19			30			41		
9			20			31			42		
10			21			32			43		
11			22			33			44		

Методика «Индивидуальная характеристика личности» (А.В.Зобков)

Бланк ответов

Ф.И.О. _____

Возраст _____

Курс _____

Дата заполнения _____

Инструкция.

Из предъявленных индивидуальных характеристик Вам необходимо выбрать:

- 1) 10 качеств, которые наилучшим образом характеризуют Вас как личность;
- 2) 10 качеств, которые соответствуют Вашему образу идеального молодого человека (из 44 качеств);
- 3) 10 качеств, которые ассоциируются у Вас с образом человека, способным добиться успеха в современных социально-экономических условиях нашего общества.

N	Качество	Выбор			N	Качество	Выбор		
		1	2	3			1	2	3
1.	Креативность				23.	Познавательная активность			
2.	Любознательность				24.	Справедливость			
3.	Воспитанность				25.	Ответственность			
4.	Организованность				26.	Настойчивость			
5.	Социальная адаптация				27.	Эмпатия			
6.	Послушание				28.	Умение совместно работать			
7.	Доброта				29.	Результативность, удовлетворенность своей учебной деятельностью (работой)			
8.	Предприимчивость				30.	Артистизм			
9.	Независимость				31.	Компетентность			
10.	Наличие собственных убеждений				32.	Групповой успех (достижение)			
11.	Способность критически мыслить, формулировать альтернативы				33.	Межличностные отношения, стремление к сотрудничеству			
12.	Озабоченность материальным успехом				34.	Уверенность в себе			
13.	Интеллектуальная развитость				35.	Индивидуализм (личные достижения)			
14.	Запоминание книжного материала				36.	Конкуренция (соревновательность)			
15.	Толерантность, способность при неудачах не терять стимула к поиску новых оптимальных решений				37.	Открытость			
16.	Умение вести конструктивный диалог на бытовом, социальном, научном и профессиональном уровнях				38.	Активность, увлеченность самим процессом учения (профессиональной деятельностью)			
17.	Самостоятельное и ответственное принятие решений				39.	Готовность к риску			
18.	Самостоятельное и ответственное выполнение принятых решений				40.	Неформальность отношений			
19.	Трудолюбие				41.	Прямота			
20.	Инициативность, выход за рамки заданного (инструкцией), рассмотрение учебного материала в нестандартном аспекте				42.	Здоровье			
21.	Добросовестность				43.	Социальное признание			
22.	Честность				44.	Способность к опережающему отражению			

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной книге обсуждались теоретико-методологические вопросы применения целостного (системного) подхода в исследовании творчества, отношения, деятельности человека. Теоретико-методологический подход к рассмотрению категорий творчества, отношения, деятельности строился на историко-философской и психологической основе, на основе единства внешнего и внутреннего в проявлении и формировании творчества, отношения, деятельности.

Особое внимание в монографии уделено объективно-психологическим (внешненаблюдаемым поведенческим) проявлениям личности в деятельности, через посредство которых могут быть раскрыты структура и содержание творческого отношения человека к выполняемой деятельности. Это потребовало не только выделить ряд наиболее значимых в жизнедеятельности человека объективно-психологических черт (проявлений), дать их определение, разбить по критериям, характеризующим личность с разных сторон: интеллектуально-волевой, коммуникативной, эмоционально-волевой, нравственной, а также привести внешненаблюдаемые «составляющие» черт (проявлений), наблюдая и фиксируя которые можно оценить уровень выраженности показателя по балльной системе оценок.

Следует заметить, что на современном этапе развития психологической науки слабо используется в исследовательской практике анализ объективно-психологических (внешненаблюдаемых) проявлений изучаемого явления. В тех редких случаях, когда внешненаблюдаемые проявления исследуемого явления все же используются, их содержание трактуется, как правило, узко. Наше внимание было обращено и на то, чтобы при проведении исследований того или иного психологического явления (в частности, творчества) не упускалось из вида исследователя единство внешнего и внутреннего.

В связи с последним сошлемся на высказывание выдающегося отечественного психолога Б.Ф.Ломова: «Утверждается, что внешняя и внутренняя деятельности имеют одинаковое строение. Но тогда неизбежно возникает вопрос, каков жизненный смысл такого дублирования? Структура деятельности, любой деятельности, едина: она включает и внешнее, и внутреннее. При этом в разных видах деятельности внешнее и внутреннее сочетаются специфическим образом. Важнейшей задачей психологии в их изучении является разработка такой теории, которая раскрывала бы эти «внешние» и «внутренние» в единой структуре, а также изучение тех специфических способов интеграции психических процессов, которые свойственны разным видам человеческой деятельности» [47, 212].

Мы считаем, что приведенные в данной книге теоретико-методологические характеристики творчества, отношения, деятельности позволят более эффективно осуществлять психологические исследования.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии. – М: Наука, 1973. – 287с.
2. Акопян К.З. Феномен творчества: историко-лингвистический аспект. – Философские науки. – 2006. – №6. – С. 61-71.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.:ЛГУ, 1968. – 339с. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества. – СПб., 1997. – 464 с.
4. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 606с.
5. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. – М.: Медицина, 1968. – 547с.
6. Анциферова Л.И. Принципы связи психики и деятельности и методология психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – Наука, М., 1969. – С.57 – 153.
7. Библер В.С. Мышление как творчество. – М., 1975. – 399 с.
8. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М, 2002. – 320 с.
9. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как условие продуктивного мышления//Экспериментальные исследования продуктивных (творческих) процессов мышления. – М., 1973.
10. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование.– М.: Просвещение, 1968. – 464с.
11. Большой психологический словарь. Сост. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. – СПб., 2004. – 672 с.
12. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М., 1988.
13. Брушлинский А.В. Деятельностный подход и психологическая наука. – Вопросы философии. – 2001. – №2. – С. 89-95.
14. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М: ИПРАН; Воронеж: НПО «Модек», 1996. – 392 с.
15. Бэкхерст Д. Философия деятельности. – Вопросы философии. – 2001. – №3. – С. 72-79.

- 16.Вересов Н.Н. Выготский, Ильенков, Мамардашвили: опыты теоретической рефлексии и монизм в психологии. – Вопросы философии. – 2000. – №12. –
- 17.Вульф М.В. Фантазия и реальность в психике ребенка. – Одесса, 1927.
- 18.Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.:АПН РСФСР, 1960. – 500с.
- 19.Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах.- Т.Т.1, 2.- М., 1982.
- 20.Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте.- СПб., 1991. – 93с.
21. Гайденоко В. Творчество // Философская энциклопедия Т.5 – с. 185
- 22.Громыко Ю.В. Деятельностный подход: новые линии исследований. – Вопросы философии. – 2001. – №2. – С. 116-123.
- 23.Давыдов В.В. Теория деятельности и социальная практика. – Вопросы философии. – 2001. – №3. – С. 52-62.
- 24.Дашкевич О.В. Методы исследования эмоций спортсменов в лабораторных условиях. – М., 1976. – 22с.
- 25.Дашкевич О.В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях: Автореф. дис...докт.психол. наук. – М., 1985. – 36с.
- 26.Демин М.В. Природа деятельности. – М.: МГУ, 1984. – 168 с.
- 27.Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб, 2002. – 368 с.
- 28.Дьяченко О.М. Воображение дошкольника.- М., 1986. – 96с.
- 29.Дьяченко О.М. Проблема индивидуальных различий в развитии способностей у детей дошкольного возраста. //Психолог в детском саду. – 2000. - № 2-3. – С. 81-98.
- 30.Дьяченко О.М. Развитие воображения в дошкольном детстве. - М.,1996.
- 31.Зинченко В.П. Психологическая теория деятельности («воспоминание о будущем»). – Вопросы философии. – 2001. – №2. – С. 66-88.
- 32.Зинченко В.П. Гордон В.Н. Методологические проблемы психологического анализа деятельности // Системные исследования. – Наука, М., 1976. – С. 82-127.
- 33.Зобков В.А. Психология отношения и личности учащегося. – Казань: КГУ, 1992. - 156с.
- 34.Зобков В.А., Пронина Е.В. Педагогическая психология (курс лекций). – Владимир, Собор, 2006. – 196 с.

35. Каган М.С. Человеческая деятельность. – М., 1974. – 328 с.
36. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 688с.
37. Ковалев А.Г. Самовоспитание школьников. – М.: Просвещение, 1967. – 159с.
38. Коваленко В.А. Организация творческого мышления. –
39. Кравчук П.Ф. Самоосуществление человека в творчестве. – Личность. Культура. Общество. – 2004. – Т.6. Вып. 1 (21). – С. 119-129.
40. Лазарев В.С. Кризис «деятельностного подхода» в психологии и возможные пути его преодоления. Вопросы философии. – 2001. – №2. – С. 65-76.
41. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды. – М., Воронеж, 1997. – 448с.
42. Лекторский В.А. Деятельностный подход: смерть или возрождение. – Вопросы философии. – 2001. – №2. – С. 56-65.
43. Леонова Е.В. Некоторые аспекты использования фигурного теста П. Торренса для диагностики творческого мышления детей школьного и младшего школьного возраста. // Психолог в детском саду. - 2000.- № 4. С. 54 - 63.
44. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
45. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 тт. Т.2. –
46. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3 изд.– М.: Мысль, 1972. – 572 с.
47. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. – 444с.
48. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года. // Маркс К., Энгельс Ф. – Соч. Т.42. С. 41 – 174.
49. Маркс К. Экономические рукописи 1857 – 1859 годов // Маркс К., Энгельс Ф. – Соч. – 2 изд. – Т.46. – Ч.2. – 618с.
50. Меликов И.М. Творчество и духовный мир человека. – Вестник МГУ. – Серия 7. – Философия. – 2002. – №2. – С. 76-88.
51. Мясищев В.Н. Психология отношений. – Воронеж, 1998. – 362с.
52. Новая философская энциклопедия. В 4 тт. Т.1. – М., 2001. – 721 с.

53. Новая философская энциклопедия. В 4 тт. Т.4. – М., 2001. – 605 с.
54. Новиков Б.В. Творчество и философия. – Киев, 1989. – 168 с.
55. О человеческом в человеке. Под ред. Фролова И.Т. – М.: Политиздат, 1991. – 384 с.
56. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М., 1976. – 303 с.
57. Пономарев Я.А. Исследование творческого потенциала человека // Психологический журнал, 1991. – Т.12, №1. с. 57-62.
58. Пономарев Я.А. Фазы творческого процесса // Исследование проблем психологии творчества. – М., 1983, с. 72). Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: ИПРАН, 2006. – 624 с.
59. Попов Л.М. Психология самостоятельного творчества студентов. – Казань, 1990. – 238 с.
60. Пронина Е.В. Развитие воображения дошкольника. – Владимир: Собор, 2006. – 192 с.
61. Психология отношений человека и психическая регуляция деятельности / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Зобков. – М.–Владимир: Собор, 2007. – 198 с.
62. Розет И.М. Психология фантазии. – Минск, 1977. – 312 с.
63. Розин В.М. Ценностные основания концепций деятельности в психологии и современной методологии. – Вопросы философии. – 2001. – №2. – С. 96-106.
64. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М., 1957. – 328 с.
65. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб, 2000. – 720 с.
66. С чего начинается личность. – М., 1984. – С. 74-87.
67. Савенков А.И. Одаренный ребенок в массовой школе. – М., 2001.
68. Сеченов И.М. Избранные произведения. – Т.1. – М.: АН СССР, 1952.
69. Славина Л.С. Роль поставленной перед ребенком цели в образовании, и самими намерениями как мотивов деятельности школьника // Изучение мотивации детей и подростков. – Педагогика, М., 1972. – С. 45-80.
70. Слободчиков В.И. «Деятельность как антропологическая категория». – Вопросы философии. – 2001. – №3. – С. 107-115.
71. Теплов Б.М. Способности и одаренность. // Избр. труды: В 2 т. – Т.1. – М., 1985.

72. Тихомиров О.К. Теория деятельности, измененной информационной технологией. – Вестник Московского университета. – Серия 14. – Психология. – 1993. – № 2.
73. Тихомиров О.К. Понятие «цель» и «целеобразование» в психологии // Психологические механизмы целеобразования. – Наука, М., 1977. – С.5 – 20.
74. Тихомиров О.К. Философские и психологические проблемы «искусственного интеллекта» // «Искусственный интеллект» и психология. – Наука, М., 1976. – С. 5-41.
75. Торшина К.А. Современное исследование проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1998, №4, с. 123-132.
76. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления: креативные тесты. – СПб., 2002.
77. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. – СПб, Речь, 2003.- 96 с.
78. Ушинский К.Д. История воображения. Собр.соч. - Т.8. М., 1950. – 775с.
79. Фромм Э. Душа человека. Марксова концепция человека. – М., 1992.
80. Цанн-кай-си Ф.В. проблема деятельности и становление марксистской концепции человека. – Вестник МГУ. – Серия 7. – Философия.– 1972. – №3. – С. 3-11.
81. Швырев В.С. О деятельностном подходе к истолкованию «феномена человека» (попытки современной оценки). – Вопросы философии. – 2001. – №2. – С. 107-115.
82. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М., 1995. – 759 с.
83. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М., 1975. – 391 с.
84. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. – М.: Флинта, 1997.-222с.
85. Creativity: A continuing Inventori of Knowledge / By James H. Hutson. Wash., Libr . of Cohgr., 1981. - 37 p.
86. Creativity Question. Ed. by Albert Rothenberg and Karl R. Hausman. Duke Univ. Press. - 1976. - ix, 336 p.
87. Guilford J.P. Intelligence: 1965 model: American psychologist. N.Y., 1966.

88. Guilford J.P. Factors that aid and hinder creativity. – In: Creativity: its educational implications. N.Y., 1967.
89. Mednick S.A., Mednick M.T. Interpretation of the creative process. - In: Taylor C.W. (Ed.) Widening horizons in creativity. N.Y., 1964.
90. Torrance E.P. Torrance tests of creative thinking: Directional manual and scoring guide. Lexington, 1974.
91. Torrance E.P. Education and creativity. - In: Taylor C.W. (Ed.) Creativity: progress and potential. N.Y. – San-Francisco – Toronto – L., 1964.

Зобков В.А., Пронина Е.В. Творчество. Отношение. Деятельность.
Теоретико-методологические аспекты / Зобков В.А., Пронина Е.В. – Владимир,
Собор, 2008 г. – 138 с.

Монография.

Авторы:

д.психол.н., профессор **Валерий Александрович Зобков**

к.психол.н., доцент **Елена Викторовна Пронина**

©В.А.Зобков, Е.В.Пронина, 2008.

©Издательство «Собор», 2008.

Редактор: к.психол.н., доцент **Абрамян Н.Г.**

Компьютерный набор: Пронина Е.В.

Издание осуществлено при финансовой поддержке ООО «Биокор»,
директор ООО «Биокор» Чихачёв В.Л.

Подписано в печать
Усл.п.л. 8,7
Бумага офсетная № 1
Заказ №

Формат 60x84/16
Уч.изд.л.
Печать трафаретная
Тираж 500 экз.

г. Владимир, ул.Чехова, 4

Творчество. Отношение. Деятельность. Теоретико-методологические аспекты. – Владимир, Собор, 2008. – 138 с.

Валерий Александрович ЗОБКОВ,

Елена Викторовна ПРОНИНА

ТВОРЧЕСТВО. ОТНОШЕНИЕ. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ.

МОНОГРАФИЯ.

Редактор: к.психол.н., доцент **Абрамян Н.Г.**

Компьютерный набор: Пронина Е.В.

Издание осуществлено при финансовой поддержке ООО «Биокор», директор ООО «Биокор» Чихачёв В.Л.

Сдано на верстку . Подписано в печать . Формат 60x84/16. Объем 8,7 п.л. Бумага офсет № 1. Гарнитура Times. Тираж 500 экз. Отпечатано в ООО «ВКИ «Собор». Телефон 32-21-14. Заказ №