



психолого-педагогические исследования

Никитин Олег Денисович,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник

Учреждения Российской академии образования

«Институт художественного образования», Москва

Лиханова Елена Николаевна,

научный сотрудник

аспирант Учреждения Российской академии образования

«Институт художественного образования», Москва

Креницына Анастасия Вячеславовна,

младший научный сотрудник

Учреждения Российской академии образования

«Институт художественного образования», Москва

Asdis-Hildir@yandex.ru

**Креативное отношение личности к себе и миру
в художественно-творческой деятельности**

*Мысль мира обо мне, мыслящем,
скорее я объектен в субъектном мире...*

М. М. Бахтин

В современных условиях развития образования актуальными являются вопросы, связанные с влиянием художественного творчества на развитие личности в образовательной среде. В современном обществе существует потребность в зрелых, рефлекслирующих личностях, которые могут осознавать самого себя творчески, адекватно, продуманно. Отношение к себе и миру в контексте развития личности является основой в формировании его мировоззрения, самосознания, ценностных ориентаций. В процессе развития личности особенно важным является развитие креативного, творчески-ориентированного, целостного отношения к себе и миру, которое происходит в процессе художественно-творческой деятельности.

Изучению психологических аспектов творческой деятельности и креативности посвящены работы многих зарубежных и отечественных исследователей: Дж. Гилфорда, Е.П. Торренса, К. Роджерса, А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Я.А. Пономарева, С.А. Медника, Б.М. Теплова, В.Н. Дружинина, В.С. Юркевича, Д.Б. Богоявленской, М.А. Холодной, Т.А. Барышевой и др.

В современной психологии исследуются отдельные параметры реализации творческой направленности (личностные аспекты, сензитивность, образное мышление и др.). Вместе с тем «изучение отдельных качеств, процессов, функций, как показали исследования Б.Г. Ананьева (1977; 1980), Н.А. Носова (1997), не всегда продуктивны, поскольку реальное творческое поведение в значительной степени определяется не отдельными психическими качествами, а более сложными образованиями, к числу которых следует отнести и креативность. Б.Г.Ананьев подчеркивал универсальный, общесистемный характер взаимодействия энергии, информации и различных психологических свойств в бытии и сознании человека» [8].

Креативностью называют творческие способности, которые проявляются в мышлении, чувствах, отдельных видах деятельности. Они характеризуют и личность в целом, и отдельные ее стороны, продукты деятельности, процесс их создания [29]. Здесь важно отметить нетождественность понятий творчества и креативности. Творчество всегда первично и фундаментально. Главной составляющей креативного продукта становится прагматический элемент – «изначальное понимание, зачем нужно что-то создавать, для кого нужно что-то создавать, как нужно что-то создавать и, собственно, что именно нужно создавать» [2].

Наиболее разработанной методологической базой исследований в этой области являются процессуально-деятельностный и социокультурный (в частности, культурно-историческая теория высших психических функций) подходы, соответственно, рассматриваются социокультурная и личностная детерминация познавательной/творческой деятельности.

Изучение креативности ведется в основном в двух направлениях: это исследование взаимосвязи креативности и интеллекта (креативность как особый тип интеллектуальных способностей), и личностных (мотивационных, эмоциональных) факторов развития креативности. И в том, и в другом случае признается зависимость показателей креативности от прошлого опыта, характера усвоенных знаний и навыков, особенностей окружающей среды (информационная насыщенность среды, свободная атмосфера).

Творчество традиционно рассматривалось как высшая форма интеллектуальной деятельности. Попытки определить креативность через когнитивную феноменологию направлены на выделение соответствующих интеллектуальных особенностей, изучение характера взаимодействия креативности и познавательных стилей на уровне широкого диапазона эквивалентности (синтетичности), когнитивной сложности, полнезависимости, «заострения», принятия нереалистического опыта и гибкого познавательного контроля.

Дж. Гилфорд и его сотрудники выделяли следующие составляющие креативности: беглость (количественный параметр), гибкость (переключение), оригинальность, любознательность, способность к разработке гипотезы, иррелевантность (логическая независимость реакции от стимула), фантастичность (оторванность ответа от реальности при наличии логической связи между стимулом и реакцией) и др. Гилфорд назвал совокупность этих факторов «дивергентным мышлением», характеризующимся отсутствием стандартного алгоритма решения. Между тем, в исследованиях дивергентных и конвергентных параметров первые стадии креативного поиска сопровождаются конвергенцией и «инерцией репродуктивности». Экспериментальные исследования в этой области, осуществляемые с помощью творческих задач-головоломок, показывают, что в основе интуитивного решения лежит логический анализ с выбором вариантов. Кроме того, хотя процесс интуитивного поиска не осознается, после получения решения его можно вербализовать. Это свидетельствует о единой природе творческого и репродуктивного мышления и нецелесообразности сведения креативности к дивергентному мышлению.

Суть творчества заключена в способности к преобразованию и развитию. Это свойство может рассматриваться в качестве единицы анализа творчества – интеллектуальной активности (ИА), или познавательной самостоятельности [12]. Д. Б. Богоявленская выделяет три качественных типа проявления ИА: стимульно-продуктивный (с опорой на внешнюю мотивацию), эвристический (обнаружение внутренней мотивации) и креативный (надситуативный).

Собственно творческий характер деятельности приобретает на эвристическом уровне проявления ИА. При этом экспериментально установлено, что овладение эвристическими приемами, сообщая мощный импульс развитию творческих способностей, не гарантирует успешного решения творческих задач. Открытие оригинальных способов решения (через анализ и сопоставление) поставленной задачи пока не являются приоритетом, они служат поставленной цели. Со смещением цели, подлинным целеполаганием связан креативный тип проявления ИА. Действие индивида приобретает порождающий характер и теряет форму ответа – результат оказывается шире исходной цели. Итак, творчество начинается там, где перестает быть только ответом на поставленную задачу.

Д.Б. Богоявленской также была выделена единица измерения творческих способностей, названная «интеллектуальной инициативой». Автор рассматривает ее как синтез умственных способностей и мотивационной структуры личности, проявляющихся

в продолжении мыслительной деятельности за пределами требуемого, за пределами решения задачи, которая ставится перед человеком [12].

Основным условием развития творчества Д.Б. Богоявленская называет развитие личности ребенка. У детей с высоким уровнем креативности к семи годам практически сформированы важнейшие характеристики личности — положительное отношение к себе и окружающему миру, развитая личностная рефлексия [14].

Компонентный подход, рассматривающий способности как совокупность качеств, отвечающих требованиям той или иной деятельности и обеспечивающих успешность их выполнения, оказывается несостоятельным в сфере изучения способностей к творчеству. В том числе в силу механистичности представлений о структуре способностей — рядоположенности и первичности частей относительно целого. Перспективы исследования способностей к художественному творчеству А.А. Мелик-Пашаев связывает с целостно-личностным подходом, в рамках которого способности определяются как «органы самореализации» творческого Я в искусстве или в иной сфере культуры [18, с.57–58]. Первичной является целостно-личностная характеристика человека, специфическая направленность, которая определяет предпочтительную для него сферу реализации. В процессе развития выявляется и актуализируется уникальный творческий потенциал, который преобразует отдельные психические качества в те или иные способности.

Креативное отношение личности к себе и миру формируется на основе художественной деятельности.

Как известно, в основе способностей к художественной деятельности лежит эстетическое отношение к миру, преобразующее жизненный опыт в художественные образы (Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., 1981). Как пишет А.А. Мелик-Пашаев, «один из важных признаков эстетического отношения — это способность человека быть «первым оценивающим», сохранять свежесть и впечатлительность «первого взгляда» на окружающий мир. [18, с. 225].

Роль установки на эстетическое восприятие в свое время подчеркивал А. Маслоу, указывая на доминанту конкретного/феноменологического, неабстрагирующего метавосприятия в развитии креативности. Экспериментально установленная связь творческих способностей и эстетического отношения к миру позволяет утверждать обусловленность организации индивидуального ментального опыта развитием эстетического отношения к миру, заключающемся во взаимодействии образных и дискурсивных компонентов. Оценка несовершенства «комплексного мышления» ребенка (Л.С. Выготский), выражающегося в смене оснований обобщения ввиду множественности чувственных признаков обобщаемых предметов, с точки зрения искусства будет иной.

Возможность объединения явлений на различных основаниях составляет одну из предпосылок целостности художественного образа мира [18, с. 228].

Такая позиция позволяет интегрировать знания, умения и навыки с общением и творчеством, создавая условия для превращения конкретных психологических качеств в способности к художественному творчеству.

Таким образом, исходя из анализа различных подходов к феномену креативности, можно выделить креативное отношение личности как к самому себе, так и к окружающему миру. Развитие креативного отношения к себе и миру предполагает способность к целостному осознанию себя, своего места в мире, самоотношению на основе адекватного возрасту рефлексии. Вначале рассмотрим креативное отношение личности себе и миру в контексте формирования самосознания и образа «Я».

Под глобальной Я-концепцией понимается система представлений, образов и оценок, на основе которых строится взаимодействие с миром, совокупность направленных на себя установок. Эти установки могут иметь различные модальности: Я-когнитивное, Я-эмоционально-оценочное, Я-поведенческое (Р. Бернс); Я-телесное, Я-социальное и Я-духовное, интегрирующее все компоненты (структура личности по У. Джеймсу); Я-реальное, Я-идеальное, Я-социальное/зеркальное (Ч. Кули, Дж. Мид); Я-экологическое, Я-интерперсональное, Я-непрерывное, Я-частное, Я-концептуальное (У. Найссер) и пр.

Становление Я-концепции обусловлено прежде всего широким социокультурным контекстом. Это динамическая социально-психологическая схема, в которую входит осознание собственных физических, интеллектуальных и других качеств, самооценка, а также субъективное восприятие оказывающих влияние внешних факторов. Структура самосознания состоит из пяти базовых звеньев - представлений о своём имени и теле, притязаний на признание, половой идентификации, психологического времени личности и социального пространства личностных отношений. В смысловом плане понятие «Я-концепция» эквивалентно понятию «самосознание» как образа себя в мире (Мухина В.С.).

Одновременно с категориями «Я-концепция» и «самосознание» в отечественной и зарубежной психологии разрабатывалась категория «идентичность». Систематическое использование этого понятия началось с 60–70 годов XX в. Структурно-динамический подход, описывающий структуру, генезис, условия и особенности становления идентичности (Столин В.В., Ядов В.А., Агеев В.С. и др.) позволяет рассматривать это понятие в одном исследовательском поле с самосознанием, «Я-концепцией» и «социализацией» [4].

Вопрос о соотношении данных категорий, их различии либо тождественности является дискуссионным. Целесообразность разработки понятия «идентичность» Е.П.

Белинская связывает с двумя сложившимися парадигмами в изучении личности - естественно-научной (структурно-функциональной, номотетической), рассматривающей личность как совокупность черт, функций, мотивов в сравнении с усредненными нормативами, и феноменологической (гуманитарной, идеографической), в рамках которого личность понимается как уникальная, неповторимая экзистенциальная сущность, что сильно затрудняет ее изучение [9]. Введение термина «идентичность» позволяет соединить оба подхода, предполагая рассмотрение человека в его целостности - через обозначение двух видов идентичности – социальной и личностной, через выявление общего и индивидуального в личности. Индивидуальная идентичность формируется параллельно с групповой идентичностью, ориентированной на включение в определенную социальную группу и выработку соответствующей данной группе системе мироощущений.

Соответственно, ведущая роль в развитии индивидуальной и групповой идентичности принадлежит социокультурному контексту, поскольку человек мыслит и говорит на языке определенной культуры, пользуется ее понятиями и образами, разделяет ее ценности. Ребенок усваивает культуру в ритмах и течении времени, в способах общения с близкими и незнакомыми людьми, в стилях мышления и в особенностях отношения к семье, родному дому, природе, самому себе. Это называется процессом социализации или неформальным обучением, которое определяет наше «видение» мира.

Важнейший аспект индивидуальной и групповой идентичности - национальная идентичность. В периоды исторических переломов национальная идентичность позволяет ощутить себя частью целого, найти психологическую поддержку в национальной традиции, поскольку этничность – самый древний и устойчивый принцип структурирования мира. Национальная идентичность складывается из когнитивных и аффективных компонентов сознания, повседневного поведения, затрагивает все аспекты нашей жизни.

Формирование креативного отношения к себе и миру имеет в своей основе развитие культурного и творческого самосознания личности.

Важно осознание и осмысление культурных архетипов, лежащих в основе национальной психологии, поиск духовного самоопределения, нравственное осмысление событий внутренней и внешней, социально-ориентированной, жизни. В этой связи нами подчеркивается определяющее значение пространственных, эколого-географических, регулятивных факторов культуры, - особенностей национальной территории, природного ландшафта, - в формировании позитивной этнической и культурной идентичности. Место – особая ипостась, состояние человека, «являющегося как некий дух места, как его

персонификация». «Народ-личность», стремясь познать самого себя, ставит перед собой вопрос ...относительно уз, связывающих его с местом, со своей землей, матерью сырой землей, с родиной: место и человек отражаются друг в друге» [35, с. 488–489].

Также образ культурного ландшафта, воплощенный в способах присвоения, структурирования, ментальной и социальной организации смыслового пространства, будь то медиатекст или физическая среда обитания, становится хронотопом реального и воображаемого, выразительно говорящим бытием[17]. В исследованиях взаимодействия современного человека с пространством представляется интересным сопоставление византийской традиции и новейшего искусства. И то и другое явление – принципиально перформативное искусство. По мнению Лидова А. М., понятие перформативности – один из главных вызовов для всех современных гуманитарных наук. До последнего времени методологии исследования исходили из основополагающего принципа «культура как текст», т. е. неподвижное, зафиксированное в форме визуального или литературного текста. Сейчас происходит осознание, что есть огромный пласт культуры - культуры перформативного, принцип существования которого в постоянном движении. Отсутствие адекватных инструментов для описания этой реальности выводит огромный пласт информации за границы исследовательского поля.

Еще один важный результат такого сопоставления – отсутствие принципиального различия между зрителем и изображением в связи со снятием базовой оппозиции зритель-изображение. Образ возникает ровно в тот момент, когда в среде, созданной многими изображениями, оказывается «зритель», который сам интегрирует этот образ, присутствуя в нем необходимым элементом [3].

Такое «видение» пространства представляется перспективным в ходе разработки методологического и методического аппаратов креативного развития.

В процессе развития отношения к себе и миру важным является формирование у личности протозначений и эталонов.

Как известно, А. Н. Леонтьев определял сознание через значение, чувство и личностный смысл. Функция личностного смысла сводится к воплощению для-себя-бытия. Значения, с точки зрения Г.П. Щедровицкого, возникают в ходе обучения, являясь «результатом преобразования актов коммуникации в акты трансляции с целью воспроизведения и понимания другими людьми» [1]. Если смысл – это рисунок понимания, изображение того, что понято, то значение – это растолковывание рисунка, «подписи» к нему. Значения культурно опосредуют и структурируют личностные смыслы, чувственные образы сознания.

На основе врожденной способности сохранять рецепторную информацию и регулировать с ее помощью поведение формируются первые формы протозначений - так называемый сенсорный код.

Другие формы протозначений связаны с эмоциональными состояниями ребенка (системы эмоциональных эталонов). На их основе развиваются первые формы коммуникации - крик, улыбка, комплекс оживления и т. д.

Третья форма протозначений – пережитые манипуляции с объектом (Е. Ю. Артемьева). Совместно с сенсорным следом и со следами переживаний пережитые манипуляции составляют основу функциональных форм репрезентации. Целостные представления о моторных компонентах поиска, сенсорной информации об объекте, пространстве и подкреплении (функциональные комплексы) – наиболее устойчивые формы значений, преобладающие до 4 лет.

Собственно значения формируются в результате использования ребенком для анализа окружающего мира систем сенсорных, эмоциональных и операциональных эталонов, типичных для той или иной культурной общности.

В.П. Серкин выдвинул гипотезу о существовании единой категориальной основы (системы эталонов) «замещающей реальности» (Е.Ю. Артемьева), включающей:

- Сенсорные эталоны – ряд качеств, выделенных в результате многовекового опыта человечества из всего многообразия доступных восприятию сторон действительности.
- Операциональные эталоны – нормативные схемы целенаправленных действий.
- Эмоциональные эталоны – нормативные способы выражения и понимания состояний человека, принятые в данной культуре, система отношений к различным явлениям.
- Сценарные эталоны – нормативные схемы типичных ситуаций и образцы поведения.

Прижизненное усвоение систем эталонов обуславливает их различия и специфику в отдельных культурах, профессиональных группах, географических зонах [33, с.17–20].

На основе эталонов формируется творческая деятельность ребёнка. Так, например, в младшем школьном возрасте часто происходит ориентация детей на эталоны, нормы, у них ухудшается способность к фантазированию, инициативность в творчестве. В условиях школы занятия искусством носят репродуктивный характер. Ребёнок зачастую хочет быть похожим на остальных, на учителя. Несмотря на существующие трудности в развитии креативного отношения к себе и миру на практике, креативное отношение зависит от

вовлечения учителем ребёнка в художественно-творческую деятельность таким образом, чтобы ребёнок смог проявлять оригинальность, креативность мышления и поведения.

Итак, «структурные звенья самосознания, содержательное наполнение которых специфично в различных этнических, культурных, социальных и других условиях, являются образом себя в мире и выступают основой видения мира в целом» (В. С. Мухина). Таким образом, структура самосознания и образ мира обеспечивают устойчивость системы связей человека с миром, позволяют ему сохранять целостность и быть когерентным миру.

В процессе развития самосознания формируется образ «Я» личности. Образ Я – представление индивида о самом себе. Конкретные способы самовосприятия, ведущего к формированию образа Я, могут быть разными.

Так, мы уже рассматривали формирование образа «Я», который состоит из трёх компонентов:

Познавательный (когнитивное представление о самом себе – физическом Я, умственном Я, социальном Я и т. д.);

Эмоционально-ценностный (самооценка, эмоциональное отношение к себе);

Поведенческий (саморегуляция, самовоспитание, саморазвитие) [16].

Л.М. Митина считает «Я-образ» обобщенной системой представлений субъекта о себе, при строительстве которого личность использует такие приемы, как самоанализ, самоосмысление, самовосприятие и самонаблюдение. Вследствие постоянного поступления новой информации образ «Я» является гибким, изменчивым психологическим образованием. В отличие от изменчивого «образа Я» «Я-концепция» указанными выше авторами обозначается как продукт процесса самосознания как устойчивого психологического компонента, создающего определенную линию поведения [19].

И.И. Чеснокова следующим образом разделяет данные дефиниции и полагает, что образ «Я» представляет собой сложный психический процесс, сущность которого состоит в восприятии личностью многочисленных «образов» самой себя в различных ситуациях деятельности и поведения, в всех формах взаимодействия с другими людьми и в соединении этих образов в единое целостное образование – в представление, а затем в понятие своего собственного Я как субъекта, отличного от других субъектов» [36,с. 30].

Формирование креативного самосознания личности достигается путём формирования способностей к рефлексии, идентификации и обособлению, к творческой деятельности. Так, Дмитриева Н.В., Шелепанова Н.В., Валиулина И.С. раскрывают взаимосвязь и взаимозависимость рефлексивных аспектов самосознания и креативных

проявлений личности, раскрыты возможности рефлексивного самосознания оказывать влияние на креативные проявления личности. Исследователи выявили положительную корреляцию между ростом самосознания личности и повышению его креативных способностей [15]. Рефлексивно-креативные способности – многоуровневое образование творчески активной личности, способной к продуктивному изменению, отражающее поисково-преобразовательную сущность, создание качественно нового опыта. Рефлексивная креативность – это актуализированное самосознание, направленное на реализацию личностных способностей в ходе решения проблемно-конфликтных ситуаций творческих задач.

В процессе развития креативного отношения к себе и миру формируется не только образ «Я», но и **образ мира**. Образ мира – достаточно разработанная категория отечественной психологии. Исследования в этом направлении проводили Е.Ю. Артемьева, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, В.Ф. Петренко, В.В. Петухов, С.Д. Смирнов и многие другие.

А. Н. Леонтьев ввел понятие «образ мира» в целях обобщения огромного эмпирического материала исследований восприятия, и описания всей феноменологии восприятия мира.

Образ мира определяется не только пространственно-временными характеристиками реальности, но и **значением** для субъекта того, что отражается. Субъективное значение событий, предметов и действий с ними аффективно «стягивает и растягивает» пространство и время (Артемьева Е. Ю., 1980; Петренко В. Ф., 1983 и др.), нарушает их последовательность, ставя под сомнение все виды логических связей и образуя иррациональную, субъективную составляющую образа мира.

Е. Ю. Артемьевой была предложена система представления (структура) субъективного опыта. На поверхностном уровне оценка объекта носит модальный характер («перцептивный мир»). Самый глубинный слой – ядерный слой структуры субъективного опыта («образ мира»). Семантический слой структуры субъективного опыта занимает промежуточный уровень между поверхностным и ядерным слоями («картина мира»).

Действительность репрезентирована субъекту через чувственные (перцептивный образ) и (или) знаковые, концептуальные модели мира. В.Ф. Петренко указывает на самостоятельный онтологический статус имплицитной картины мира, определяющей реальное поведение [26, с. 32]. «Складывающаяся веками наивная картина мира, в которую входит наивная геометрия, наивная физика, наивная психология и т. д., отражает материальный и духовный опыт народа...» (цит. по Петренко В. Ф. Психосемантика

сознания. – М., 1988, с. 31). Вариативность картины мира специфицирует различные национальные, культурологические общности, социальные, возрастные, профессиональные группы.

Итак, образ мира описывает интегральный идеальный продукт процесса сознания, получаемый путем постоянной трансформации чувственных образов сознания в значения и смыслы, это наполнение образа реальности значениями. Представление мира – предметного и социального – составляет основу психической (сознательной) жизнедеятельности субъекта, является фундаментальным условием креативного развития.

Формирование отношения личности к себе и миру начинается в детстве, когда появляется недифференцированное осознание мира. На основе отношения к миру ребёнок классифицирует и манипулирует с объектами. По М.Л. Раусте фон Врихт, осознание мира ребёнка формируется на основе взаимодействия с окружающей средой, и существенную роль здесь играет обратная связь, которую получает ребёнок от мира. По мере развития мышления и речи осознание мира дифференцируется, и становится более объективным. Формируются понятия и ожидания относительно мира. Происходит отделение «Я» и внешнего мира. Осознание себя становится частью отношения к миру[30].

Образы мира и самого себя, как первые ступени в познании действительности, являются основой для последующего формирования мировоззрения и самосознания ребёнка, которое происходит в последующие этапы онтогенеза.

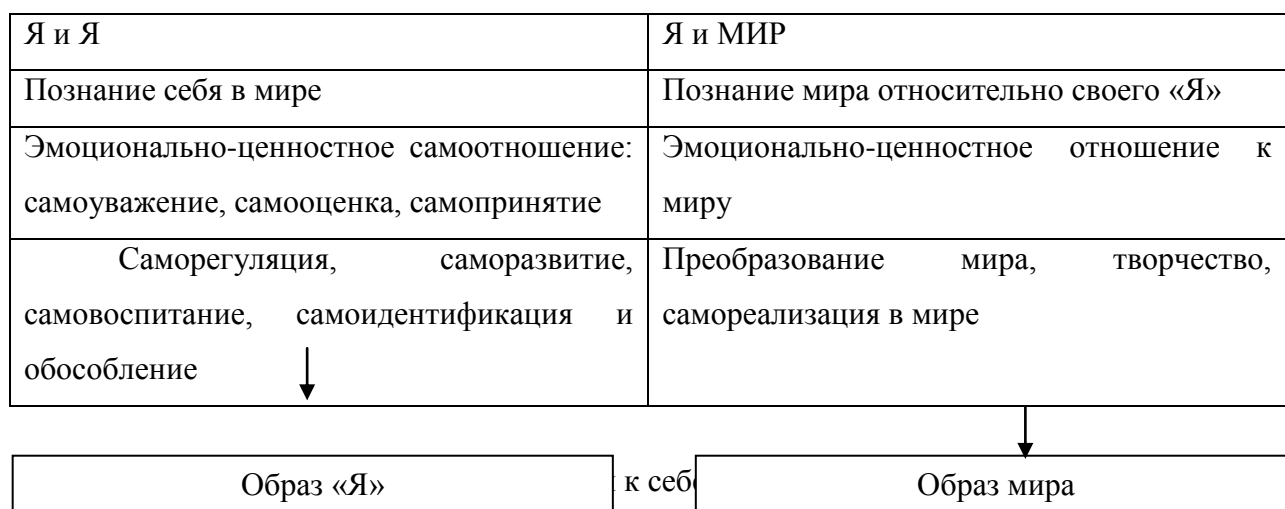
С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев рассматривают образ мира как построение своего жизненного пути личности, как развитие её «Я». Развитие образа мира формируется через отношение к самому себе, рефлексии своей жизни [31]. Образ мира строится в контексте становления осознания себя личностью. Образование имеет своим корнем тот же «образ», что объединяет в одну систему образование, художественный образ, образ «Я» и образ мира личности, имеющие эмоционально-личностную природу.

Психологический контекст исследования образа мира охватывает когнитивные процессы, системы значений и смыслов, особенности жизненного пути личности, проблемы самосознания, мировоззрения и адаптации в условиях изменяющихся реалий бытия [23, с. 51–68).

Исходя из проанализированных подходов, процесс формирования креативного отношения к себе и миру можно изобразить в виде схемы (Рис. 1)

Креативное отношение к себе и миру





Творчество рождается не вопреки внешним требованиям и не из них, а как раскрытие глубинных потенций личности, как внутренне обусловленное действие. Это свойство целостной личности, отражающее взаимодействие познавательной и эмоциональной сфер в их единстве (напр., когнитивно-аффективная модель Ф. Уильямса). Креативность – рефлекслирующая инновация, тактический и технологический атрибут творческого процесса. Вместе с тем креативность проявляется в неспецифическом эстетическом отношении к миру, характеризующем как художественное, так и научное творчество: это развернутая гипотеза восприятия, опосредующая индивидуальный ментальный опыт (структуру сознания/образ мира).

Наиболее перспективным представляется поиск путей исследования креативности как особой психической реальности на пересечении психологии личности (самосознание, Я-концепция, идентичность), эмпирической эстетики (эстетическое отношение к миру) и общей психологии (ментальные структуры, образ мира, значения и смыслы).

Формирование креативного отношения к себе и миру возможно с помощью применения технологий художественно-творческой деятельности.

Креативное развитие личности связано с формированием у человека качеств, необходимых для творческого познания окружающей реальности. Такие качества могут быть сформированы только в процессе взаимодействия личности с окружающим социумом. В ситуациях, когда такой контакт искажается, личность нуждается в поддержке и коррекции. Творческие технологии способствуют формированию здоровой самооценки, усилению опоры на собственные ресурсы и проработке психологических затруднений, мешающих адекватному контакту с реальностью.

Рассмотрим формирование креативного отношения к себе и миру школьников. Школьник чувствителен к художественно-творческой деятельности и может сочетать различные виды искусства. Креативное развитие отношения к себе и миру школьника

происходит с помощью таких видов творческой деятельности, как изобразительная деятельность, лепка (из пластилина, глины), декоративно-прикладные искусства, коллажи и аппликации, мини-инсталляции, танцевальную и хореографическую деятельность, работа с куклами и игровые элементы художественного творчества, сочинение стихов, сказок и рассказов, словотворчество, каламбур, театральную деятельность. В процессе развития креативности, в творчестве школьник находит свою «нишу», свою роль в жизни, своё «Я». Единый подход в развитии образа «Я» и образа мира предполагает активное взаимодействие на одном занятии разных видов художественно-творческой деятельности, и позволяет наиболее целостно формировать отношение к себе и миру. Так, Л. Г. Савенкова полагает, что интеграция искусства позволяет рассматривать любое явление с разных позиций, обучает детей самостоятельно проводить творческие исследования, развивает желание активно выразить себя в каком-либо творчестве [32]. В результате проведённого нами исследования было обнаружено, что формирование целостного отношения к себе и миру зависит от содержания всех этапов в процессе творческой деятельности, в которую он вовлекается.

Художественно-творческая деятельность влияет на различные сферы развития личности: так, М.С. Бережная выявила роль творчества в развитии самооценки, индивидуальности, положительной Я-концепции, мотивации, эмпатии, внутренней свободы, снижения тревожности и др [10]. Она является тем фактором, которое позволяет эффективно воздействовать на формирование, становление отношения к себе. Именно в процессе творчества ребёнок учится понимать самого себя, и на основе самоидентификации, обособления и других механизмов выстраивать своё самоотношение. Художественно-творческая деятельность в школьном возрасте – основа построения позитивного и гармоничного отношения к себе и образа мира. Наиболее эффективными для отношения к себе младших школьников являются методы творческого самовыражения. На сегодняшний день творческое самовыражение и саморазвитие является актуальной проблемой в современности и основным направлением в развитии личности ребёнка. Понятие «самовыражение» тесно связано с понятиями «Я» и «самоотношение». Способность «Я» ребёнка познавать мир носит творческий характер.

Самопознание в школьном возрасте формируется, начиная с 6-летнего возраста детей, закладывая основы для формирования самосознания и Я-концепции подростка. Самопознание включает формирование центрального образования- образа «Я», которое непосредственно связано с образом мира. В формировании самопознания младшего школьника большую роль играют внешние и внутренние условия. Например, младший

школьник воспринимает себя как индивидуальность, всё больше понимая, чем он отличается от других, стремясь самоутвердиться, самовыразиться.

Основной метод в развитии самопознания младшего школьника – работа с метафорой. Метафора – основной метод работы как с младшими школьниками вообще, так в особенности для работы по развитию образа «Я», представления о себе. К основному виду работы с метафорой относится сказкотерапия. Метафоры облегчают осознание системы отношений между субъектами и снижают воздействие негативных эмоций в случае получения болезненной информации. Язык метафор, будучи одним из универсальных языков человеческого общения и одним из важнейших средств искусства, обеспечивает раскрытие творческих потенциалов субъектов в процессе совместной активности. Также стоит отметить ещё один эффективный метод развития креативного отношения младшего школьника к себе и миру – сказку. Сказка – древнее, мягкое и экологичное средство воздействия на развитие личности младшего школьника. Сказкотерапия является одновременно и древнейшим, и инновационным методом развития личности ребёнка. Исторически сложилось, что основными источниками развития представлений и отношений являются сказки, притчи, легенды, мифы, басни, истории. С помощью сказкотерапии взрослый (педагог, психолог, родитель) может легко установить контакт с каждым ребёнком. Форма метафоры, в которой написаны сказки, близка и понятна ребёнку младшего школьного возраста.

Развитие отношения к себе и миру в подростковом возрасте обусловлено мощным ростом самосознания. Подросток активно интересуется, каким он является. В целях развития самосознания подростка важно вовлечение его в личностно значимую творческую деятельность: литературное, театральное и кино-творчество. Ведущая деятельность, общение, обуславливает выбор форм художественно-творческих технологий: они должны быть направлены на создание ситуации общения, диалога подростка с миром. Для подростка художественно-творческая деятельность должна быть способом самовыражения, а также решения внутренних конфликтов в самосознании и его личных проблем. К 16–17 годам в креативном отношении к себе и миру важным становится самоопределение личности. Конфликтной может стать ориентация на самого себя, родителей, сверстников. Именно креативность в отношении к значимым людям и творческое самовосприятие помогают разрешать молодому человеку эти проблемы.

Ранний юношеский возраст – это важнейшая стадия развития креативного отношения к себе и миру, значением которой является переход от детства к взрослому возрасту. В студенческом возрасте креативность является гарантом успешной адаптации к

социуму. Так, к основным критериям развития креативности у студентов можно отнести следующие:

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

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

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

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

5. Вовлеченность в учебный процесс. Данный параметр связан с закреплением полученных на различных этапах обучения навыков и использованием их в дальнейшей профессиональной деятельности. Для развития у студентов такой вовлеченности

рекомендуется использование технологий, направленных на групповое взаимодействие. К числу таких технологий относятся элементы групповых разминок психодрамы, театра спонтанности и гештальттерапии.

Развитие креативности у студентов находится в прямой зависимости от уровня понимания изучаемого предмета, т. к. именно от понимания зависит возможность адекватной трансляции полученных знаний. Понимание является равнодействующей знания и опыта. В контексте обучения это значит, что прирост знаний и опыта должен поэтапно дополнять друг друга, чтобы линия понимания выстраивалась гармонично. Знание формируется в процессе лекций, прирост опыта осуществляется на семинарах – практикумах. Понимание формируется на традиционных семинарах, в ходе которых студенты получают возможность интегрировать полученные знания и опыт [22].

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

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

В обучающем процессе можно выделить развивающую, формирующую и интегративную функции. Развивающая – способствует прохождению студентов через ряд этапов обучения и формирования профессиональных навыков; формирующая – позволяет координировать процесс формирования знаний умений и навыков в процессе обучения; интегративная – способствует интеграции объема опыта и знания и формированию

понимания изучаемого предмета. Выделенные функции способствуют развитию креативности у студентов, что обуславливает их широкое применение в образовательной практике. В соответствии с программой обучения перед студентами стоят следующие задачи: освоение понятийного аппарата, в соответствии с выбранной специальностью; изучение методик работы в рамках представленных подходов; получение практических навыков работы

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

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

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

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

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

психодрамы, гештальттерапии. Особое внимание уделяется групповому обсуждению и взаимодействию.

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

Таким образом, формирование креативного отношения к себе и миру в детстве и юношестве является важным процессом в становлении личности и одной из значимых проблем педагогики. Активный процесс творчества предполагает динамику, преобразование действительности, продуктов своей деятельности, что способствует и развитию представлений ребёнка, юноши о возможности креативного самоизменения. Происходит не просто созерцание готовых художественных продуктов, а полноценное активное познание себя и мира через творчество, что адекватно развитию креативности личности. Таким образом, развитие креативного отношения к себе и миру является главной задачей психолого-педагогического сопровождения.

Литература

1. <http://www.culturedialogue.org/drupal/ru/node/956>
2. <http://www.maro.newmail.ru/>
3. <http://www.polit.ru/lectures/2007/06/14/ierotop.html>
4. http://www.uresearch.psu.ru/files/articles/179_26524.doc
5. А.Маслоу. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999.
6. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под ред. И. Б. Ханиной. М.: Наука, Смысл, 1999.
7. Артемьева Е. Ю. Семантические измерения как модели // Вести. Московского университета. Сер.14. Психология, 1991. № 1. С. 61–72.
8. Барышева Т. А. Психологическая структура и развитие креативности у взрослых: диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.13. Санкт-Петербург, 2005.
9. Белинская Е. П. Развитие представлений о понятии социальная идентичность // Этнос. Идентичность. Образование. Труды по социологии образования. Том IV. Выпуск VI. М., 1998. С. 64-85.
10. Бережная М. С. Концепция социокультурной адаптации молодежи в процессе художественно-творческой деятельности. - №2,2008, URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-2-2008.htm> - Объем 0,6 п.л.
11. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
12. Богоявленская Д. Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества / Вопросы психологии, № 2, 1999, с. 35–41.
13. Богоявленская Д. Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии, 1971, № 1.
14. Богоявленская Д. Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности? // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2004. Т.1, № 2, с. 54–65.
15. Дмитриева Н. В., Шелепанова Н. В., Валиулина И. С. // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. – Вып. 2. – Кемерово, 2003. 410 с.
16. Криницына А. В. Самовыражение младших школьников средствами искусства как

способ осознания себя и мира. – №4,2009, URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-4-2009.htm> – Объем 0,7 п.л.

17. Лиханова Е. Н. Роль визуальной репрезентации в формировании стилей познавательного отношения к миру // Современные представления о творческом развитии личности в свете гуманистической парадигмы образования. Сборник научных трудов/ Бережная М. С., Никитин О. Д., Лиханова Е. Н., Криницына А. В., Фузейникова И. Н., Страхов А. В., Семенова Е. А. и др. М., ИХО РАО, 2010 221 с.

18. Мелик-Пашаев А.А. Мир художника. М., 2000.

19. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997г., №4.

20. Мухина В. С. Возрастная психология: Феноменология развития. М., 2007.

21. Найссер У. Познание и реальность. М.: Прогресс, 1981.

22. Никитин О. Д. Интеграция знаний и опыта в педагогической практике // Педагогика искусства: электронный научный журнал. - №3 2010, URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-3-2010.htm> - Объем 0,5 п.л.

23. Николаева Е. И. Психология детского творчества. СПб., 2010, с.15-24.

24. Обухов А. С. Исторически обусловленные модификации образа мира // Развитие личности. 2003. № 4, с. 51-68.

25. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. Смоленск: Изд-во СГУ, 1997.

26. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. М., 1988.

27. Петренко В. Ф., Кучеренко В. В., Нистратов А. А. Влияние аффекта на семантическую организацию значения // Текст как психолингвистическая реальность. М., 1982.

28. Петухов В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология, 1984, № 4. С. 13-20.

29. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М., 1998.

30. Раусте фон Фрихт М. Л.. Образ «Я» как подструктура личности. // Проблемы психологии личности. М., 1982

31. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Спб., 1998.

32. Савенкова Л. Г. Полихудожественное образование как фактор формирования современного типа мышления и сохранения здоровья детей и юношества. – №1, 2006, URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-1-2006.htm> – Объем 0,7 п.л.

33. Серкин В. П. Методы психосемантики. М., 2004.

34. Серкин В. П. Определения понятия «образ мира» / Материалы научной конференции «Психология субъективной семантики в фундаментальных и прикладных исследованиях». Москва, МГУ, 24–26 мая 2000 г.

35. Топоров В. Н. Петербургский текст русской литературы. Спб., 2003, с. 488–489.

36. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1997. 143 с.