

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье анализируются различные подходы к проблеме формирования креативности студентов в аспекте социального воспитания. Обосновывается значимость исследования, выявляются исходные позиции взаимовлияния основных компонентов социального воспитания и формирования креативности студентов

Значимость формирования креативности студентов педагогического вуза подтверждается факторами современного развития образования и необходимостью становления творческой личности в процессе социального воспитания. По мнению А. В. Мудрика, актуализация содержания жизнедеятельности, которая является составляющей социального воспитания, во многом зависит от того, насколько оно имеет социально ориентирующий характер [5].

Как показывают исследования, проблема формирования креативности актуальна в контексте процесса социального воспитания. Формирование креативности студентов как предмет научного исследования обладает определенной спецификой: при научном описании «креативность» отождествляют с понятием «творчество», где сам творческий процесс порой исчезает и возникает опасность ухода от научных основ природы творчества.

Креативность (от англ. *creativity*) в словаре по педагогике трактуется как «...уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности» [3, с. 147]. В отечественной психологии и педагогике очевиден перенос термина «креативность», который означает творчество (русскоязычный аналог – «творческость»). Поэтому, как отмечает Л. Д. Лебедева, заимствование (перенос) внешней формы термина «креативность» может быть аргументировано стремлением сузить и конкретизировать категорию «способности» в контексте феномена «творчество» [4, с. 86].

В. Д. Дружинин выделяет три точки зрения на природу формирования творческих способностей. Остановимся на них кратко.

1. Творческих способностей нет; интеллектуальная одаренность – качественно необходимое, но недостаточное условие творческой активности личности (А. Олох, Д. Б. Богоявленская, А. Маслоу). Ведущее место в творческом

поведении отводится мотивации, ценностям, личностным чертам (когнитивная одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях). Д. Б. Богоявленская в своей концепции вводит понятие креативной активности личности, которая обусловлена определенной психической структурой, присущей креативному типу личности. При этом творчество рассматривается как ситуативно нестимулированная активность, т.е. стремлением выйти за пределы заданной проблемы [1].

2. Творческая способность (креативность) – самостоятельный фактор, независимый от интеллекта (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Я. А. Пономарев). В более «мягком» варианте эта теория гласит, что между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция. Наиболее распространена концепция Е. Торренса – «теория интеллектуального порога»: если IQ (коэффициент интеллектуальности) ниже 115–120, то креативность и интеллект входят в состав одного фактора; при IQ выше 120 – креативность становится независимым от интеллекта фактором.

3. Высокий уровень развития интеллекта предполагает и высокий уровень развития креативности и наоборот (Д. Векслер, Г. Айзенк, А. Термен). Креативного процесса как специфической формы психической активности нет [2, с. 225–227].

Таким образом, понятие «креативность» мы будем трактовать как общую универсальную способность к творчеству в структуре способностей, свойственную каждому человеку. В ходе нашего исследования креативности возникла необходимость выделения составляющих данного понятия в трех аспектах: 1) характеристиках (свойствах личности креативного типа); 2) процессе (социальное воспитание в вузе); 3) результате (продукт творческого процесса). По мнению Л. Д. Лебедевой, синтез выделенных

составляющих образует триаду, которая в новом единстве представляет целостный феномен креативности [4]. Следует отметить, что в нашем исследовании особая роль отводится креативной среде. Формирование креативности студентов рассматривается нами как компонент социального воспитания в вузе, поскольку именно в нем могут быть созданы ресурсы для обогащения субъективного опыта, для формирования профессионально-личностных качеств, для творческого развития и саморазвития.

В настоящее время раскрыты различные подходы в рассмотрении сущности социального воспитания. Так, например, В. Г. Бочарова, М. М. Плоткин характеризуют сущность социального воспитания как работу с детьми в определенной социальной среде. По мнению М. А. Галагузовой, Л. Г. Гусяковой и др., социальное воспитание определяется как форма социальной работы, проводимая специальными лицами по изменению и формированию личности в целом.

В своем исследовании мы опираемся на концепцию социального воспитания А. В. Мудрика, которая основывается на субъект-субъектном подходе и трактует социализацию как «...развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [5, с. 9]. Согласно данной концепции воспитание рассматривается как «...относительно социально контролируемый процесс развития человека в ходе его социализации, при этом осуществляется данный процесс обществом и государством в создаваемых для этого организациях» [5, с. 3]. С точки зрения В. Р. Ясницкой, педагогическое воспитание является по своей сути социальным, так как оно раскрывает сущность амбивалентной взаимосвязи «воспитание – общество», направлено на социализацию растущего человека, формирует позитивный индивидуальный социальный опыт, в том числе и творческий [8, с. 34].

Социальное воспитание как особый вид социализации, а именно – относительно целенаправленная и социально-контролируемая социализация, протекает как под влиянием внешних сил и условий (факторов), так и вследствие мотивов и действий самого человека, направленных на самоизменение [8, с. 28]. А. В. Мудрик к внешним факторам социализации относит мега-, макро-, мезо-, микрофакторы. С нашей точки зрения, именно микрофакторы играют (как правило) ведущую роль в социализации человека

на стадиях детства, отрочества и юности. Отсюда очевидна роль *студенческой группы* как микрофактора социализации будущего специалиста. При этом подчеркнем, что «...социализация подразумевает усвоение и *творческое* воспроизводство культуры воспитанником» [8, с. 29].

Важнейшую роль в формировании креативности студентов в процессе социального воспитания играют люди, которые непосредственно взаимодействуют с воспитанниками. С. Д. Поляков отмечает, «чем больше взаимное доверие воспитателей и воспитанников, тем больше обращенность воспитанников на саморазвитие» [6, с. 22]. Воспитателей, достигших подобного уровня, можно назвать *наставниками*. Наставником может быть и преподаватель, и учитель в школе, где студенты проходят педагогическую практику, и родители, и референтно значимый человек. В нашем исследовании мы рассматриваем наставничество в связке «преподаватель – студент». Признаки такого наставничества – это эмоциональная общность и общность интеллектуальных интересов студента и преподавателя, уровень образованности и творческая направленность педагогов, придерживающихся диалогово-деятельностной концепции воспитания, образец творческого поведения преподавателя для подражания креативному образу.

В связи с этим, *креативность педагога-наставника* мы считаем одним из важнейших условий развития креативности студентов. Любое развитие предполагает позитивную или негативную динамику (в дальнейшем мы будем трактовать развитие только как положительные изменения). На основании этого нами были выделены следующие *уровни сформированности креативности* студентов в процессе социального воспитания:

– *1-й уровень – репродуктивно-адаптивный*, который характеризуется низким уровнем развития креативности, неспециализированной в определенной области жизнедеятельности; в контексте социального воспитания данный уровень следует рассматривать как уровень приспособления к окружающей социальной среде;

– *2-й уровень – реконструктивно-ситуативный*, характеризующийся неустойчивостью проявления креативности: интерес к творческой деятельности проявляется в зависимости от ситуации в процессе организации социального опыта (быта, жизнедеятельности группы и взаимодействия в рамках воспитательной организации – вуза);

– *3-й уровень – продуктивно-обособленный*, характеризующийся устойчивостью в проявлении

Т а б л и ц а 1

Уровни сформированности креативности студентов в процессе социального воспитания

Уровни	Группы	Экспериментальная группа (ЭГ)				Контрольная группа (КГ)			
		Начало эксперимента (НЭ)		Конец эксперимента (КЭ)		Начало эксперимента (НЭ)		Конец эксперимента (КЭ)	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Репродуктивно-адаптивный (РА)		8	13,3	1	1,7	9	15,9	5	8,8
Реконструктивно-ситуативный (РС)		38	63,3	18	30	40	70,1	33	57,9
Продуктивно-обособленный (ПО)		14	23,4	23	38,3	8	14	11	19,3
Креативно-социальный (КС)		-	-	18	30	-	-	8	14

нии креативности. Студенты проявляют интерес к творческой деятельности, стремятся ее видоизменить. Активность в решении творческих задач преобладает, но носит в основном внешний характер. Студенты выражают потребность в самостоятельной организации социального опыта, образования, а также способности противостоять жизненным ситуациям, которые мешают самореализации;

– 4-й уровень – креативно-социальный, характеризующийся ярко выраженным проявлением креативности во всех сферах жизнедеятельности студента. Высокие и устойчивые показатели по всем критериям сформированности креативности студента в процессе социального воспитания. В творческой деятельности преобладает внутренняя мотивация. Наблюдается самостоятельность и высокая активность в решении творческих задач. У студентов проявляется ярко выраженная способность к саморазвитию, самовыражению.

По теме исследования нами была проведена опытно-экспериментальная работа, в которой приняли участие 117 студентов дневного отделения Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 60 студентов, 57 человек – контрольную группу (КГ). В исследовании использовались методика Н. Ф. Вишняковой для диагностики креативных склонностей (показатели: оригинальность, любознательность, воображение, интуиция, творческое мышление, эмоциональность, эмпатия, чувство юмора и творческое отношение к профессии) и опросник креативности Д. Л. Джонсона (показатели: чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей, беглость, гибкость,

находчивость, изобретательность, воображение, оригинальность, продуктивность, независимость, самодостаточное поведение).

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что в начале эксперимента респондентам экспериментальной и контрольной групп была свойственна некая схожесть в процентном распределении по уровням сформированности креативности студентов. Так, например, наличие испытуемых с репродуктивно-адаптивным (РА) уровнем (ЭГ – 13,3% и КГ – 15,9%) и реконструктивно-ситуативным (РС) уровнем (ЭГ – 63,3% и КГ – 70,1%) свидетельствует о соотносимости креативных потенциалов студентов в начале эксперимента. Данный потенциал связан не только с их личностными особенностями, но и с имеющимися в вузе условиями для формирования креативности будущих педагогов. Преобладание уровней РА и РС говорит о недостаточности использования данного потенциала в процессе социального воспитания (табл. 1).

В ходе формирующего эксперимента, который предусматривал целостную программу по формированию креативности студентов педагогического вуза в процессе социального воспитания, прослеживалась позитивная динамика продуктивно-обособленного (ПО) и креативно-социального (КС) уровней в экспериментальной группе (ЭГ). Данная программа формирования креативности студентов в процессе социального воспитания построена на вариативных способах подачи материала как в учебной, так и внеучебной деятельности и включает в себя тренинг формирования креативности, формы учебной работы творческой направленности (теоретические, практические занятия; само-

стоятельная работа; педагогическая практика), спецпрактикум «Психопедагогика креативности», коллективную творческую деятельность, методы стимулирования креативности, систему творческих заданий.

На заключительном этапе исследования в экспериментальной группе наблюдается значительный рост респондентов продуктивно-обособленного (ПО) уровня – в 1,7 раза (НЭ – 23,4%; КЭ – 38,3%) на фоне уменьшения процентного соотношения испытуемых реконструктивно-ситуативного (РС) уровня – в 2,1 раза (НЭ – 63,3%; КЭ – 30%), репродуктивно-адаптивного (РА) уровня – в 7,8 раза (НЭ – 13,3%; КЭ – 1,7%). Отметим, что на конечном этапе исследования

в экспериментальной группе 30% студентов, достигших креативно-социального (КС) уровня, тогда как в контрольной группе респондентов данного уровня всего лишь 14%. Сравнительный анализ показывает, что в контрольной группе позитивной динамики уровней продуктивно-обособленного (ПО) и креативно-социального (КС) не наблюдается. Данные исследования позволяют нам сделать вывод о целесообразности включения формирования креативности студентов в процесс социального воспитания, что значительно повышает уровень подготовки будущих специалистов, способных творчески подходить к решению проблем в ситуациях неопределенности.

Л и т е р а т у р а

1. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
2. *Дружинин В. Н.* Психология и психодиагностика общих способностей. – М.: Наука, 1994. – 343 с.
3. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М.: ИКЦ МАРТ, 2005. – 448 с.
4. *Лебедева Л. Д., Бибикова Н. В.* Креативность младших школьников: контекст «развитие». – Ульяновск: УлГПУ, 2004. – 194 с.
5. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2005. – 200 с.
6. *Поляков С. Д.* Психопедагогика воспитания: Опыт популярной монографии с элементами учебного пособия научной фантастики. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.
7. *Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2003. – 350 с.
8. *Ясницкая В. Р.* Как сделать класс классным: воспитание подростков. – М.: Просвещение, 2008. – 223 с.

