

4
Olga



Сорокина Ольга Васильевна

**РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ КАК
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМОГО КАЧЕСТВА
ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

19.00.07 – педагогическая психология

**Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук**

28 ОКТ 2010

Москва 2010

Работа выполнена на кафедре педагогики и психологии
Академии повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования

Научный руководитель: доктор психологических наук, профессор
ЯКОВЛЕВА Евгения Леонидовна

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор
Петрова Елена Алексеевна
Российский государственный социальный
университет

кандидат психологических наук
Белова Елена Сергеевна
Психологический институт РАО

Ведущая организация: ГОУ ВПО «Московский
государственный университет
им. М.В.Ломоносова

Защита состоится 11 октября 2010 года в 14 часов на заседании
диссертационного совета Д 521.027.01 при НОУ ВПО «Московский психолого-
социальный институт», по адресу: 115191, г. Москва, 4-й Рощинский проезд, 9а,
ауд. 203.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Московского
психолого-социального института (1 этаж).

Автореферат разослан «10» сентября 2010 г.

Учёный секретарь
диссертационного совета _____
 Молчанова Н.П.

Общая характеристика работы

Актуальность исследования

Развитие активной творческой личности – одна из важнейших проблем психологической и педагогической теории и практики. Идея обучения, направленного на развитие творческого потенциала, творческих возможностей личности, лежит в основе многих современных подходов к образованию.

На современном этапе развития науки и образования исследования в области становления творческой личности приобретают особую актуальность и становятся важнейшим направлением эмпирических поисков и научно-теоретических исследований. В настоящее время достаточно полно разработаны психологические аспекты творчества (Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, Дж. Гилфорд, С. Медник, К. Роджерс, Е.П. Торренс, и др.); созданы теоретические предпосылки для изучения творческого потенциала личности, его диагностики и развития в школьном возрасте (Д.Б. Богоявленская, И.П. Волков, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, Е.Л. Мельникова, А.И. Савенков, О.К. Тихомиров, Э.Д. Телегина, Н.Б. Шумакова, Е.И. Щербанова, Е.Л. Яковлева и др.) и в дошкольном детстве (Е.С. Белова, О.М. Дьяченко, М.В. Ермолаева, К.В. Тарасова, И.М. Ярушина и др.), однако все еще недостаточно исследований, посвященных психологическим условиям развития креативности в студенческом возрасте.

Для психолога креативность является профессионально-значимым качеством (Н.А. Аминов и Н.В. Молоканов, Н.В. Бачманова и Н.А. Стафурина; Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк, Л.В. Темнова, М.Дж. Махони (M.J. Mahoney) и Б.Т. Эйдыусон (B.T. Eiduson), Л.М. Бечтолд (L.M. Bachtold) и Э.Э. Вернер (E.E. Werner), Р.Б. Кеттел (R.B. Cattell) и Дж.Е. Древал (J.E. Drevdahl)). В частности, одна из важнейших задач практического психолога заключается в том, чтобы помочь человеку воспользоваться его собственными творческими возможностями для решения стоящих перед ним задач и для достижения его целей.

Проблема творчества долгое время изучалась в связи с творческими способностями и талантами в определенных сферах деятельности, что на долгие годы поставило знак равенства между творческой и исключительностью. Различные определения творчества сходятся в том, что творчество – это привнесение в мир чего-то нового. Однако сама человеческая индивидуальность уникальна и неповторима. И реализация индивидуальности – т.е. ее предъявление другим людям с помощью социально выработанных средств – уже есть творческий акт (внесение в мир нового, уникального, ранее не существовавшего). Психолог помогает людям развить и реализовать их творческую индивидуальность; при этом исключительно важны его собственные личностные качества (А. Маслоу, К. Роджерс), поскольку он делает это, опираясь на свои собственные творческие возможности, реализуя в этом процессе свою уникальную индивидуальность. Помочь будущему психологу лучше осознать свою индивидуальность, проявить эту индивидуальность в деятельности таким образом, который соответствует его личностным особенностям и требованиям будущей профессии – это и значит способствовать развитию его креативности.

В связи с тем, что проблема развития креативности менее всего разработана для юношеского возраста, а также в связи с тем, что креативность является для психологов профессионально-значимым качеством, изучение психологических

условий развития креативности у будущих психологов приобретает особую актуальность.

Цель исследования: выявить психологические условия развития креативности у студентов - психологов.

Объект исследования: креативность как профессионально- значимое качество личности студентов - психологов.

Предмет исследования: психологические условия развития креативности у студентов - психологов.

Гипотеза:

Возможность эмоционального самовыражения и рефлексии своих эмоциональных реакций и состояний в ходе специально организованных занятий способствует развитию креативности в студенческом возрасте. Основными психологическими условиями развития креативности у будущих психологов являются: а) трансформация когнитивного содержания стоящей перед ними проблемы в эмоциональное содержание; б) безоценочное принятие и поддержка их эмоциональных реакций и состояний, в) использование проблемности, диалогичности и индивидуализации применительно к эмоциональным реакциям и состояниям.; г) систематическое осуществление рефлексии по отношению к своим эмоциональным реакциям и состояниям.

Соблюдение перечисленных условий в ходе учебно-практических занятий приводит к повышению уровня творческого, интеллектуального и личностного развития студентов.

Задачи исследования:

1. Проанализировать современные психологические представления о природе творчества, эмоциональности, рефлексии о профессионально-значимых качествах личности психолога.
2. Диагностировать состояния качеств личности студентов-психологов.
3. Выявить психологические условия развития креативности у студентов - психологов.
4. Реализовать эти условия в ходе учебно-практических занятий со студентами.
5. Экспериментально изучить влияние этих занятий на творческое, личностное, интеллектуальное и профессиональное развитие студентов.

Теоретической основой исследования послужили работы отечественных и зарубежных авторов: в области личностного развития – А.Г. Асмолова, Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, П.П. Блонского, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, В.В. Мясищева, Д.Н. Узнадзе, Д.И. Фельдштейна, А. Маслоу, Э. Эриксона и др.; использованы идеи гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс); положения о ведущей роли обучения в развитии и о взаимосвязи аффекта и интеллекта (Л.С. Выготский); исследования креативности Э. Торренса, Я.А. Пономарёва, А.М. Матюшкина, Д.Б. Богоявленской, рассматривающих креативность как процесс, как сложное интегральное явление, включающее как интеллектуальные, так и неинтеллектуальные (личностные и социальные) аспекты; исследования рефлексии (В.А. Лекторский, С.Э. Ковалев, Н.В. Шелепанова), в частности – понятие экзистенциальной рефлексии (В.К. Зарецкий, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов); идеи Дж. Майера, П. Сэловей, Дж. Гарднера относительно эмоционального интеллекта, включающего в себя способности распознавания, осознания и владения эмоциями.

Методы исследования:

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений используется комплекс взаимодополняющих и взаимопроверяющих методов исследования: метод теоретического анализа (исторический, сравнительно-сопоставительный); экспериментальный метод (констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент), анкетирование, интервьюирование, наблюдение, методы математической обработки результатов (корреляционный анализ, факторный анализ).

Достоверность и надежность данных, полученных в работе, обеспечивалась теоретической обоснованностью исходных позиций, использованием методов, адекватных предмету, цели и задачам исследования, репрезентативностью и большим объёмом выборки, применением методов математической статистики для обработки данных в сочетании с их качественным анализом.

База исследования. Работа выполнялась на базе Московского государственного областного университета. В исследовании принимали участие 176 человек, из них 87 чел. – контрольная группа, 89 чел. – экспериментальная группа. Исследование проводилось со студентами 1-го, 2-го и 4-го курсов на протяжении 2006-2008 гг.

Новизна и теоретическая значимость исследования

- Установлено, что систематическое обращение к эмоциональным реакциям и состояниям студентов-психологов способствует развитию их креативности.

- Установлено, что основными психологическими условиями развития креативности студентов являются: трансформация когнитивного содержания стоящей перед ними проблемы в эмоциональное содержание, безоценочное принятие их эмоциональных реакций и состояний, использование в работе с эмоциональными реакциями и состояниями проблемности, диалогичности, индивидуализации, систематическое осуществление рефлексии по отношению к своим эмоциональным реакциям и состояниям.

- Показано, что проведение учебно-практических занятий с соблюдением вышеуказанных условий приводит к повышению уровня творческого, интеллектуального и личностного развития студентов.

- Выявлено, что систематическое осуществление студентами рефлексии по отношению к своим эмоциональным реакциям и состояниям способствует развитию их креативности как профессионально-значимого качества, повышению уровня рефлексии по отношению к событиям своей жизни в целом, повышению успеваемости и более эффективному овладению профессиональными навыками.

- Полученные в работе результаты расширяют теоретические представления о природе креативности и путях ее развития у студентов - психологов.

Практическая значимость исследования.

- Показана возможность и целесообразность развития креативности студентов через систематическое обращение к их эмоциональным реакциям и состояниям.

- Определены и практически апробированы психологические условия развития креативности студентов-психологов, заключающиеся в систематическом обращении к их эмоциональным реакциям и состояниям при соблюдении принципов трансформации когнитивного содержания в эмоциональное, гуманистической психологии (поддержки, принятия и безоценочности), проблемного обучения (индивидуализации, проблемности, диалогичности применительно к эмоциональным реакциям и состояниям), систематической рефлексии по отношению к своим эмоциональным реакциям и состояниям.

- Показано, что вышеуказанные принципы могут быть реализованы в ход учебно-практических занятий со студентами.

Апробация и внедрение результатов исследования

Материалы исследования обсуждались на 7 междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей «Научные проблемы развития образования в 21 веке: методология, теория, эксперимент, практика». (Москва, 2004), на 9 междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей «Философия современного образования и научная педагогическая мысль: от исследования к практике (Москва, 2006), Результаты и материалы исследования докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры «Дошкольного и начального образования» АПКиППРО, где проводилось исследование. Основные положения исследования отражены в 7 печатных работах, в программе курса «Методы активного социально-психологического обучения» для студентов дневного отделения, проведённого на кафедре общей и педагогической психологии в 2006-2008 гг.

Положения, выносимые на защиту:

1. Систематическое обращение к эмоциональным реакциям и состояниям студентов-психологов способствует развитию их креативности.

2. Основными психологическими условиями развития креативности студентов-психологов являются: трансформация когнитивного содержания стоящей перед ними проблемы в эмоциональное содержание, безоценочное принятие и поддержка их эмоциональных проявлений, использование проблемности, диалогичности и индивидуализации применительно к эмоциональным реакциям и состояниям, систематическое осуществление рефлексии по отношению к своим эмоциональным реакциям и состояниям в специально организованных тренинговых занятиях.

3. Систематическое осуществление студентами рефлексии по отношению к своим эмоциональным реакциям и состояниям способствует развитию их креативности как профессионально-значимого качества, также способствует повышению уровня рефлексии по отношению к событиям своей жизни в целом, повышению успеваемости и более эффективному овладению профессиональными навыками.

4. Реализация в ходе учебно-практических занятий вышеуказанных условий приводит к повышению творческого, личностного и интеллектуального развития студентов.

Структура и объём работы. Диссертация состоит из введения, трёх глав, выводов, заключения, библиографии (205 источников) и приложений. Объём диссертации 166 страниц.

Основное содержание работы

Во введении обоснована актуальность темы исследования, определены объект, предмет, цель, задачи и гипотезы исследования, раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, сформулированы основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Креативность как профессионально-значимое качество личности психолога» представлен анализ теоретических и экспериментальных исследований по теме диссертации, определены позиции, на которых в дальнейшем строится эмпирическое исследование.

Профессионально-значимые качества личности психолога рассматриваются в работах отечественных и зарубежных психологов, по крайней мере, в пяти контекстах: обозначение и изучение профессионально-значимых качеств личности психолога (Н.А. Аминов и Н.В. Молоканов, Н.В. Бачманова и Н.А. Стафурина, М.Дж. Махони (M.J. Mahoney) и Б.Т. Эйдыусон (B.T. Eiduson), Л.М. Бечтолд (L.M. Bachtold) и Э.Э. Вернер (E.E. Werner), Р.Б. Кеттел (R.B. Cattell) и Дж.Е. Древал (J.E. Drevdahl)); исследования, описывающие профессиональную деятельность психолога в общем виде (Г.С. Абрамова, Т.В. Сикорская, К.А. Рамуль, А.Е. Айви (A.E.Ivey), М.Б. Айви (M.B. Ivey) и Л. Саймек-Даунинг (L. Simek-Downing)); исследования, в которых изучается профессиональное становление психолога во взаимосвязи с его личностными качествами (А.А. Бодалёв (1996), А.Ф. Бондаренко (1993), Зеер Э.Ф., И.В. Сыромятников (1997), (2003), А. Маслоу (1997)); исследования, в которых изучается роль личности психолога в психотерапевтическом процессе и других сферах профессиональной деятельности (Дж. Вуди, К.А. Рамуль); исследования, посвященные профессиональным кризисам (Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк, Л.В. Темнова). Практически все исследователи прямо или косвенно называют креативность профессионально-значимым качеством личности психолога или упоминают об умениях, способностях, являющихся, по сути, коррелятами креативности.

Креативность является одним из важнейших профессионально-значимых качеств личности психолога, поскольку работа практического психолога является (или, по крайней мере, должна быть) творческой деятельностью, т.к. психолог имеет дело с уникальными человеческими индивидуальностями.

Креативность – профессионально-значимое качество личности студента-психолога, способствующее лучшему освоению студентами профессиональных навыков и более творческому их применению.

Понятие креативности (в отечественной психологии креативность отождествляется с творческостью) чрезвычайно широкое и трактуется исследователями по-разному. Под креативностью (творческостью) понимают свойство личности, в то время как творчество представляет собой более широкое понятие. В психологии можно выделить четыре основных подхода к изучению творчества: среда, в которой осуществляется творчество, творческий продукт, творческий процесс, творческая личность. Общим для самых разных определений является определение творчества как создания чего-то нового, уникального. Поскольку человеческая индивидуальность уникальна и неповторима, реализация человеком своей индивидуальности уже есть творческий акт (Е.Л. Яковлева 1996). Индивидуальность человека проявляется не только в его физическом и интеллектуальном своеобразии, но и в его субъективном отношении к окружающему; самому человеку это отношение представлено в его эмоциональных реакциях и состояниях. Эмоциональные реакции и состояния человека мы принимаем в качестве самодостаточного проявления его уникальной индивидуальности.

Ряд исследователей указывает на связь эмоций с творческим процессом (Р. Арнхайд, Дж. Эврилл и К. Томас-Ноулз, О.К. Тихомиров).

П. Сэловей выдвигает понятие «эмоциональный интеллект», куда входят следующие способности: 1) способность распознавания собственных эмоций; 2) способность владеть собственными эмоциями; 3) способность к самомотивации; 4) способность к распознаванию эмоций других людей; 5) коммуникативная способность (социальная компетентность). (Д. Гоулман, 1995). Развитие

эмоционального интеллекта подразумевает под собой постоянное распознавание как своих эмоций, так и эмоций других людей. Умение осознать и адекватно выразить свои эмоциональные реакции и состояния способствует реализации человеком своей индивидуальности и тем самым – развитию его креативности. Существенную роль в ходе осознания своих эмоций играют рефлексивные процессы. На связь креативности с рефлексией указывают В.К. Зарецкий, С.Э. Ковалёв, В.А. Лекторский, С.Н. Морозюк, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов, И.В. Шелепанова.

В современной психологии существует множество взаимодополняющих определений рефлексии. В работах отечественных исследователей рефлексия изучается в 4 аспектах: личностном, кооперативном, интеллектуальном, коммуникативном. Когда речь идёт о творчестве, то исследование рефлексии идёт в четырёх аспектах одновременно, т.к. творческий процесс – это проявление высшей формы мыслительной деятельности человека, и подразумевает под собой согласованную работу всех аспектов рефлексии. В моменты жизненных кризисов взаимодействие всех четырёх типов рефлексии образует новый тип – экзистенциальную рефлексия. Экзистенциальная рефлексия в кризисных ситуациях приводит к изменениям в личности человека. После преодоления кризиса она вновь дифференцируется на предшествующие ей типы рефлексивных процессов, но протекающие уже вновь на основе функционально новой структуры личности (И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов, В.К. Зарецкий и др.). В нашем исследовании рефлексия по отношению к своим эмоциям рассматривается как процесс осознания своих эмоциональных реакций и состояний.

Важно отметить, что диагностика рефлексии чрезвычайно сложна, ни одна из существующих в настоящее время методик не позволяет обеспечить реальную многомерную диагностику уровня развития рефлексии.

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что эмоциональные и рефлексивные процессы тесно связаны с креативностью и могут способствовать ее развитию. Поэтому встает вопрос определения психологических условий, позволяющих на этой основе осуществлять развитие креативности как профессионально-значимого качества у студентов-психологов. В качестве таких условий мы выдвигаем принцип трансформации когнитивного содержания в эмоциональное; принципы гуманистической психологии (безоценочность, принятие, поддержка); принципы личностно ориентированного развивающего обучения (проблемность, диалогичность, индивидуализация); систематическое осуществление рефлексии по отношению к своим эмоциональным реакциям и состояниям.

Принцип трансформации когнитивного содержания в эмоциональное был выдвинут Е.Л.Яковлевой как основной принцип развития творческого потенциала личности. Развитие креативности мы рассматриваем как реализацию человеком собственной индивидуальности; каждый человек уникален и неповторим в своем отношении к тому, что его окружает. Это отношение дается человеку в эмоциональном переживании. Поэтому в качестве самодостаточного проявления человеческой индивидуальности принимаются эмоциональные реакции и состояния. В соответствии с принципом трансформации когнитивного содержания в эмоциональное то когнитивное содержание, с которым сталкивается человек, целенаправленно трансформируется в его эмоциональное отношение к этому содержанию. Адекватно переживая и выражая свою эмоцию, человек тем самым проявляет свою индивидуальность, что способствует развитию его креативности.

Принципы гуманистической психологии. Гуманистическая психология рассматривает человека как существо, обладающее естественной тенденцией к самоактуализации и саморазвитию. Выражение человеком своих эмоциональных реакций является проявлением его индивидуальности, что, в свою очередь, рассматривается нами как проявление креативности. Для развития креативности эти эмоциональные проявления должны быть поддержаны; таким образом, принципы гуманистической психологии (безоценочность, принятие, поддержка), когда они применяются к эмоциональным реакциям и состояниям, становятся условиями развития креативности.

Принципы развивающего обучения, выдвинутые А.М. Матюшкиным (проблемность, диалогичность и индивидуализация), мы применяем к эмоциональным реакциям и состояниям.

Проблемность. Под проблемной ситуацией подразумевается распознавание собственных эмоциональных реакций и состояний и способность адекватно их выражать. Когда человек затрудняется распознать (а соответственно, и назвать) собственную эмоцию по отношению к какому-либо событию или выполнению какого-либо задания, постановка вопроса относительно его эмоциональных переживаний (принцип трансформации когнитивного содержания в эмоциональное) превращает для него эту ситуацию в проблемную. Разрешение целого ряда таких проблемных ситуаций приводит к формированию умения распознавать и адекватно выражать свои эмоциональные реакции и состояния.

Диалогичность. Разрешение этих проблемных ситуаций осуществляется в диалоге с ведущим. Когда студент затрудняется в распознавании и назывании своего эмоционального состояния, ведущий приходит ему на помощь. Поскольку распознать эмоциональные состояния другого человека нелегко, ведущий, ориентируясь на внешние проявления и свои представления о возможном эмоциональном состоянии студента, предлагает ему максимально возможный спектр описаний, вербализации эмоциональных состояний (в рамках определённого диапазона), что помогает студенту точнее определить собственное состояние.

Индивидуализация. Принцип индивидуализации применительно к эмоциональным реакциям и состояниям означает, что принимаются все индивидуальные эмоциональные реакции участников занятий и все формы их выражения и проявления. Поскольку эмоциональные реакции и состояния являются для нас самодостаточным проявлением человеческой индивидуальности, этот подход является индивидуализированным.

Систематическое осуществление рефлексии по отношению к своим эмоциональным реакциям и состояниям помогает студентам лучше осознавать свое субъективное отношение к происходящему, тем самым, способствуя лучшему осознанию и проявлению своей индивидуальности и становясь, таким образом, одним из условий развития креативности.

В соответствии с нашей гипотезой соблюдение перечисленных условий в ходе учебно-практических занятий со студентами должно привести к повышению уровня их творческого, интеллектуального и личностного развития. Личностное развитие представляет собой сложное и многомерное явление; мы не ставили в нашем исследовании задачу охватить его с достаточной полнотой. В качестве одного из показателей личностного развития мы используем уровень развития рефлексии по отношению к событиям своей жизни в целом.

Во второй главе «Экспериментальное исследование развития креативности студентов-психологов» содержится описание методик и результатов основных этапов экспериментального исследования: констатирующего, формирующего и контрольного.

В исследовании для измерения уровня интеллектуального развития использовался тест «Прогрессивные матрицы Равена, позволяющий отнести испытуемого к одному из 7 уровней интеллектуального развития: очень низкий (5-10 баллов), низкий (10-25 баллов), ниже среднего (25-50 баллов), средний (50-75 баллов), выше среднего (75-90 баллов), высокий (90-95 баллов), очень высокий (95 – 100 баллов), для измерения уровня развития креативности - краткий тест творческого мышления Торренса (фигурная форма, краткий вариант), позволяющий выявить у испытуемого низкий (20–40 баллов), средний (40 – 60 баллов) или высокий уровень творческих способностей (60 –100 баллов). Оценивался общий уровень креативности и такие ее показатели как оригинальность, гибкость, разработанность и беглость. Оригинальность характеризует способность к выдвиганию идей, отличающихся от очевидных, банальных или твердо установленных. Гибкость характеризует способность выдвигать разнообразные идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другому, использовать разнообразные стратегии решения проблем. Показатель разработанности говорит о детализации идеи. Беглость отражает способность к порождению большого числа идей. Для диагностики рефлексии -методика СЖО (тест смысложизненных ориентаций) Д.Л. Леонтьева, и опросник УСК (уровень субъективного контроля) Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинда. Эти две методики, на наш взгляд, адекватно отражают интересующий нас аспект рефлексии – рефлексию по отношению к событиям собственной жизни. Мы не претендуем на полную диагностику рефлексии у студентов, так как последние исследования А.В. Карпова (Карпов, 2006) в области рефлексии показали, что рефлексия является полипроцессуальным образованием психики и ни одна из существующих в настоящее время методик не может обеспечить реальную многомерную диагностику уровня развития рефлексии.

Методика СЖО (тест смысложизненных ориентаций) позволяет выявить отношение обследуемого к жизни по 5 субшкалам:

Цели в жизни (средний балл – $M=29,38$, $\sigma=6,24$). Баллы по этой шкале характеризуют наличие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу;

Процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни ($M=28,80$, $\sigma=6,14$). Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

Результативность жизни или удовлетворённость самореализацией, ($M=23,30$, $\sigma=4,95$). Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая её часть.

Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни), ($M=18,58$, $\sigma=4,30$). Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о её смысле. Низкие баллы – неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

Локус контроля – жизнь или управляемость жизни, ($M=28,70$, $\sigma=6,10$). При высоких баллах – убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы – фатализм,

убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Опросник УСК (уровень субъективного контроля) Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкина позволяет по 10-балльной шкале выявить уровень субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Высокий показатель по этой шкале соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями, свидетельствует о способности личности нести ответственность за то, как складывается её жизнь в целом. Низкий показатель соответствует низкому уровню субъективного контроля. Такие испытуемые не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство их являются результатом случая или действия других людей.

В диагностике использовались также данные методов стандартизированного наблюдения и бесед с преподавателями, работающими на факультете, о возможных изменениях в поведении и особенностях учебной деятельности студентов, участвующих в эксперименте.

Результаты констатирующего этапа эксперимента приведены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты констатирующего эксперимента

Параметры	I курс		II курс		IV курс	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Уровень развития креативности	M=40,6 o= 5,54	M=41,11 o= 4,29	M=34,48 o= 4,75	M=39,01 o= 5,5	M=41,5 o= 4,27	M=38,87 o= 4,38
Уровень интеллектуального развития	M=84,0 o= 5,32	M=85,0 o= 6,6	M=87,13 o= 6,7	M=82,5 o= 7,64	M=87,0 o= 7,1	M=89,0 o= 5,73
Рефлексивные способности: Цели в жизни	M=30,29 o= 6,64	M=31,57 o= 7,13	M=28,82 o= 5,04	M=29,36 o= 4,42	M=28,15 o= 4,03	M=28,42 o= 5,02
Процесс жизни	M=30,06 o= 7,96	M=31,3 o= 6,83	M=26,55 o= 5,17	M=30,6 o= 4,83	M=28,97 o= 4,52	M=28,16 o= 5,78
Результативность жизни	M=25,3 o= 5,01	M=26,91 o= 4,69	M=23,96 o= 4,17	M=26,04 o= 4,69	M=23,78 o= 4,16	M=23,51 o= 4,65
Локус контроля - Я	M=19,03 o= 4,45	M=21,52 o= 4,24	M=19,03 o= 3,74	M=20,09 o= 4,1	M=18,97 o= 3,56	M=18,26 o= 3,98
Управляемость жизни	M=29,66 o= 5,73	M=31,57 o= 5,71	M=26,58 o= 5,17	M=30,72 o= 4,55	M=27,86 o= 5,15	M=25,429 o= 4,15
УСК	M=4,8 o= 1,79	M=4,8 o= 1,57	M=4,55 o= 1,54	M=5,2 o= 1,74	M=4,82 o= 1,38	M=4,26 o= 1,46

Как видно из таблицы, во всех группах испытуемых креативность находится на среднем или низком уровне, интеллектуальное развитие соответствует уровню выше среднего, и рефлексивные способности развиты на среднем уровне.

Корреляционный анализ показал, что уровень развития креативности значимо коррелирует с уровнем развития интеллекта, ($+0,305$, $p<0.01$), со шкалами теста СЖО *Цели в жизни* ($0,236$, $p<0.01$), *Процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни* ($+0,292$, $p<0.01$), *Результативность жизни или удовлетворённость самореализацией* ($+0,252$, $p<0.01$), *Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)* ($+0,310$, $p<0.01$), *Локус контроля – жизнь или управляемость жизни* ($0,308$, $p<0.01$).

На основе факторного анализа были выделены два значимых фактора:

Фактор 1 (объясняет 44% суммарной дисперсии) можно назвать креативностью при умеренно развитых рефлексивных способностях. Он включает в себя следующие факторы: креативность ($0,75$), все шкалы теста СЖО кроме шкалы *Процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни*, которая оценивает текущие события (средний балл- $0,45$).

Фактор 2 (объясняет 26% суммарной дисперсии); его условно можно назвать высокой взаимозависимостью рефлексивных способностей и креативности. Он включает в себя следующие переменные: креативность ($0,66$), все шкалы теста СЖО (средний балл $0,71$) и уровень субъективного контроля ($0,64$).

Полученные факторы показывают, что развитые рефлексивные способности тесно связаны с креативностью, а высокая креативность не обязательно связана с развитыми рефлексивными способностями и может иметь место при их умеренном развитии.

Выводы по констатирующему этапу эксперимента:

1. Развитие креативности студентов всех обследованных курсов находится на низком и среднем уровне, интеллектуальное развитие на достаточно высоком уровне, рефлексивные способности развиты на среднем уровне.

2. Чем выше уровень развития рефлексивных способностей, тем выше показатели креативности и интеллекта.

3. Высокий уровень развития креативности может иметь место при умеренно развитых рефлексивных способностях, в то время как высоко развитые рефлексивные способности подразумевают достаточно высокий уровень развития креативности.

На основе полученных данных был разработан формирующий этап эксперимента, целью которого является развитие креативности как черты личности в рамках общепрофессиональной подготовки.

Развитие креативности осуществлялось в ходе специально организованных занятий в рамках дисциплин «Общий психологический практикум» (62 часа практических занятий в двух семестрах), «Методы активного социально-психологического обучения» (20 часов лекционных, 72 часа практических занятий).

В ходе занятий использовались ролевые игры, групповая дискуссия, многие задания носили экспрессивный характер и позволяли участникам переживать широкий спектр эмоций. При выполнении заданий ведущий систематически задавал участникам вопросы о возникающих у них эмоциях (трансформация когнитивного содержания в эмоциональное). Принимались все эмоциональные проявления студентов. После каждого упражнения осуществлялась рефлексия по поводу происходящих событий и проживаемых в них эмоций.

В рамках курса «Общий психологический практикум» решалась задача изучения себя как личности, принятия себя и обучения навыкам саморегуляции. Курс состоял из двух блоков:

1. Познание своих личностных особенностей. Студенты изучают свою личность при помощи различных личностных методик, интерпретация результатов осуществляется в форме групповой дискуссии или диалога. Вводятся правила занятий: активность, «здесь и теперь», уважение, фиксация внимания на чувствах и мыслях, обратная связь.

2. Принятие себя и саморегуляция эмоциональных состояний. Основная цель этого блока - научиться осознавать собственные эмоции и управлять ими, ощутить возможности эмоциональной сферы в процессе решения своих личностных проблем. Рассматриваются психологические функции эмоций, изучается словарь эмоциональных терминов. В процессе психотерапевтической беседы (основной метод в этом блоке), где работа проводится с помощью принципа перевода когнитивного содержания в эмоциональное, осознаются возможности эмоциональной сферы, значимость эмоциональной саморегуляции в достижении своих целей, принятие себя путём осознания своей индивидуальности, которая проявляется посредством выражения чувств и эмоций.

В рамках курса «Методы активного социально-психологического обучения» также осуществлялась планомерная работа по развитию креативности как профессионально-значимого качества. В ходе занятий соблюдались условия развития креативности. Программа построена с нарастанием сложности заданий, исходя из динамики процесса обучения и способностей студентов к рефлексии.

Общая схема проведения практических занятий:

- психогимнастические упражнения, сосредоточенные на оценке своего эмоционального состояния;

- психогимнастические упражнения, активизирующие творческие способности (визуализация, управляемое воображение, решение творческих задач, релаксационные упражнения);

- ролевые игры;

- групповая дискуссия и выработка оптимального способа поведения в ролевой игре;

- заключительные психогимнастические упражнения, направленные на переживание положительных эмоций и оценку своего эмоционального состояния.

После каждого упражнения студенты высказывались по поводу переживаемых чувств, ведущий постепенно приучал студентов выражать своё отношение к окружающему, используя только термины чувств и эмоций.

Наблюдение позволило выделить качественно различные этапы динамики развития креативности на протяжении занятий:

1. Эго-креативность. Участники проявляли свою индивидуальность привычным стереотипным способом, концентрировали внимание на том, как оценят их другие, стремились понравиться. Проявление кажущихся для них самих креативного поведения носило эгоцентричный характер и, в общем, было неинтересным для окружающих.

2. Осознание стереотипных барьеров на пути развития креативности проявлялось в затруднительном проявлении своих чувств и эмоций, в неспособности чувствовать своё «организмическое Я» (К. Роджерс), работать не на оценку, а для себя.

3. Спонтанное проявление креативности проявлялось в виде раскрепощённого в эмоциональном плане поведения, но с низким уровнем способности оценивать своё поведение.

4. Рефлексия своего эмоционального состояния.

5. Рефлексия эмоционального состояния окружающих.

6. Свободное проявление своей индивидуальности при хорошем уровне рефлексивных способностей.

К завершающим занятиям курса студенты подошли с уже фактически сформированным качеством креативности как профессионально-значимым качеством, о чём можно судить, в частности, оценивая ведущую деятельность студентов. Исследователи в профессиональном образовании выделяют три этапа: 1-3 семестры – ведущая деятельность учебно-познавательная, 4-6 семестры – ведущая деятельность учебно-исследовательская, 7-10 семестры – ведущая деятельность учебно-профессиональная. Студенты быстрее переходили с этапа на этап, старшекурсники фактически на профессиональном уровне осуществляли демонстрацию своих тренинговых программ.

Был проведён экспресс-опрос преподавателей об изменениях в поведении и успеваемости участников программы. В экспериментальной группе отмечалось выраженное чувство самоконтроля, студенты чувствовали себя «хозяевами» своей жизни и были ответственны за свои действия. Также отмечался более серьёзный подход к учёбе, сессия была студентами сдана более успешно, чем в контрольной группе.

Для оценки эффективности занятий, направленных на развитие креативности, была проведена контрольная диагностика. Программа контрольного эксперимента повторяла программу констатирующего эксперимента.

Изменения уровней творческого и интеллектуального развития студентов-психологов показано на рисунке 1.

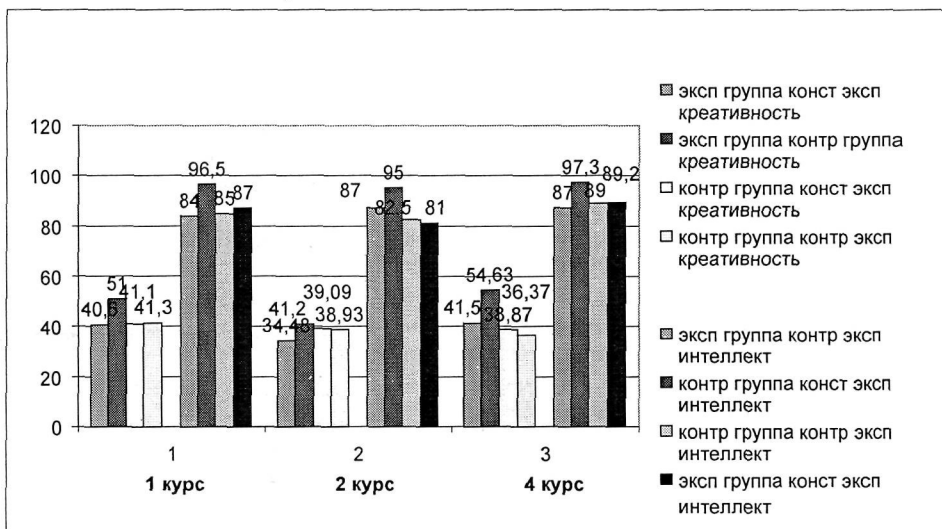


Рис.1. Творческое и интеллектуальное развитие студентов 1,2 и 4 курсов

Средние значения оценки креативности значительно выросли на 1 курсе в экспериментальной группе с 40,6 до 51, изменения значимы по т-критерию Стьюдента для зависимых выборок при $p < 0,01$; в контрольной группе значимо выросла гибкость мышления с 7,45 до 8,45, при $p < 0,05$.

Студенты экспериментальной группы 1 курса в контрольном эксперименте демонстрируют преимущественно средний уровень развития креативности – 68% (в констатирующем эксперименте 44%), доля низкого уровня снизилась до нуля, высокий уровень увеличился с 8% до 32%, в контрольной группе увеличилась доля среднего уровня на 10% за счёт низкого уровня.

Уровень интеллектуального развития студентов I курса в экспериментальной группе вырос с $M=84,0$, $\sigma=5,32$ до $96,42$, $\sigma=3,98$ (изменение значимо на уровне $p < 0,01$), что соответствует очень высокому уровню развития интеллекта; в контрольной группе изменение незначимо (с $M=85,05$, $\sigma=6,6$ до $M=87,4$, $\sigma=5,5$).

Показатели рефлексивных способностей изменились следующим образом:

Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни) в экспериментальной группе возрастане с $M=19,03$, $\sigma=4,45$ до $M=22,46$, $\sigma=2,76$, $p < 0,01$; в контрольной группе изменений фактически нет.

Локус контроля – жизнь или управляемость жизни. В экспериментальной группе возрастане с $M=29,6$, $\sigma=5,73$ до $M=31,11$, $\sigma=4,57$, $p < 0,01$; в контрольной группе без изменений.

У студентов II курса средние значения уровня развития креативности (общий балл) в экспериментальной группе выросли с 34,48 до 41,2; изменения значимы по т-критерию Стьюдента при $p < 0,05$. В контрольной группе изменений фактически нет.

На II курсе количество студентов, относящихся к низкому уровню, снизилось с 74% до 37%, количество студентов, относящихся к среднему уровню, возросло с 26 до 59%, высокому уровню стало соответствовать 4% студентов, в контрольной группе нет изменений.

Уровень интеллектуального развития студентов II курса в экспериментальной группе вырос с $M=87,13$, $\sigma=6,70$ до $M=95,2$, $\sigma=4,3$ (изменение значимо на уровне $p < 0,01$), что соответствует очень высокому уровню развития интеллекта; в контрольной группе этот показатель остался без изменений.

Показатели рефлексивных способностей изменились следующим образом:

Цели в жизни: в экспериментальной группе возрастане с $M=28,82$, $\sigma=5,04$ до $M=29,82$, $\sigma=4,52$ при $p < 0,01$; в контрольной группе – без изменений.

Процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни: в экспериментальной группе возрастане с $M=26,55$, $\sigma=5,17$ до $M=27,89$, $\sigma=4,52$ при $p < 0,05$; в контрольной группе – фактически без изменений.

Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни): в экспериментальной группе возрастане с $M=19,03$, $\sigma=3,74$ до $M=20,44$, $\sigma=3,47$ при $p < 0,01$; в контрольной группе – без изменений.

У студентов IV курса средние значения уровня развития креативности (общий балл) в экспериментальной группе выросли с 41,5 до 54,63; изменения значимы по т-критерию Стьюдента при $p < 0,05$. В контрольной группе изменений фактически нет.

На IV курсе в экспериментальной группе количество студентов, относящихся к низкому уровню, снизилось с 45% до 0%, количество студентов, относящихся к среднему уровню, возросло с 50% до 84%, количество студентов, относящихся к высокому уровню, возросло с 5 до 16%. В контрольной группе нет изменений.

Уровень интеллектуального развития студентов IV курса в экспериментальной группе вырос с $M=87,1$, $\sigma=7,1$ до $M=97,3$, $\sigma=4,73$ (изменение значимо на уровне $p<0,01$), в контрольной группе этот показатель остался без изменений.

Показатели рефлексивных способностей изменились следующим образом (в контрольной группе нет значимых изменений ни по одному из показателей; в экспериментальной группе все изменения значимы при $p<0,01$):

Цели в жизни: в экспериментальной группе возрастание с $M=28,15$, $\sigma=4,03$ до $M=32,73$, $\sigma=4,9$.

Процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни: в экспериментальной группе возрастание $M=28,97$, $\sigma=4,52$ до $M=31,42$, $\sigma=5,78$;

Результативность жизни или удовлетворённость самореализацией: в экспериментальной группе возрастание с $M=23,78$, $\sigma=4,16$ до $M=25,61$, $\sigma=3,67$;

Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни): в экспериментальной группе возрастание с $M=18,97$, $\sigma=3,56$ до $21,07$, $\sigma=2,8$.

Локус контроля – жизнь или управляемость жизни. в экспериментальной группе возрастание с $M=27,86$, $\sigma=5,15$ до $M=30,8$, $\sigma=4,5$.

По тесту УСК в экспериментальной группе возрастание с $M=4,82$, $\sigma=1,38$ до $M=5,28$, $\sigma=1,35$, изменение значимо при $p<0,05$.

Корреляционный анализ данных, полученных в контрольном эксперименте, показал, что показатели уровня развития креативности значимо коррелируют с показателем уровня развития интеллекта ($+0,407$, $p<0,01$), со шкалами теста СЖО *Цели в жизни* ($+0,307$, $p<0,01$), *Процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни* ($+0,404$, $p<0,01$), *Результативность жизни или удовлетворённость самореализацией* ($+0,39$, $p<0,01$), *Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)* ($+0,43$, $p<0,01$), *Локус контроля – жизнь или управляемость жизни* ($+0,31$, $p<0,05$).

Факторный анализ показывает следующие результаты:

Фактор 1 (объясняет 38% суммарной дисперсии) можно назвать креативность при умеренно развитых рефлексивных способностях: креативность (0,7), шкалы теста СЖО *Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)* (0,45), *Локус контроля – жизнь или управляемость жизни* (0,45), уровень субъективного контроля (0,35).

Фактор 2 (объясняет 23% суммарной дисперсии) условно можно назвать высокой взаимозависимостью рефлексивных способностей и креативности. Включает следующие переменные: креативность (0,66), все шкалы теста СЖО (средний балл 0,79), кроме шкалы *Цели в жизни* и уровень субъективного контроля (0,4).

Фактор 3 (объясняет 18% суммарной дисперсии) условно можно обозначить как влиянием рефлексивных способностей с выраженным уровнем субъективного самоконтроля, развитой беглостью и гибкостью мышления на уровень интеллектуального развития: все шкалы теста СЖО (0,35), уровень субъективного контроля (0,88), беглость мышления (0,5), гибкость мышления (0,35), интеллектуальное развитие (0,78).

Эти данные подтверждают полученные в констатирующем эксперименте данные о том, что высокий уровень развития креативности не обязательно связан с развитыми рефлексивными способностями и может иметь место при их умеренном развитии.

В результате реализации формирующего этапа эксперимента:

Показатели креативности выросли в экспериментальных группах на всех курсах; значительные изменения наблюдаются в оригинальности мышления,

студенты расширяют свой творческий диапазон, в поведенческом плане они становятся более раскрепощёнными и эмоциональными, что влечёт за собой и уменьшение стереотипности мышления. Возрастает также показатель разработанности: студенты более внимательно и тщательно относятся к деталям в решаемых ими задачах. Повышение креативности сказывается фактически на всех аспектах личности студентов и их поведения.

Обнаружено повышение уровня интеллектуального развития в экспериментальных группах.

Значительно повышаются в экспериментальных группах показатели рефлексии своих эмоций и своего поведения в целом.

Отмечены качественные изменения в поведении участников программы: более ответственное отношение к учёбе, появляются чувство самоуважения и выраженная обдуманность своих действий.

В экспериментальных группах, в частности на старших курсах, студенты демонстрируют хорошие профессиональные умения, что проявляется в самостоятельном написании ими программ социально-психологических тренингов и их проведении. Отмечается способность студентов к инновациям в профессиональной деятельности.

В заключении отражены общие выводы исследования

1. Развитие креативности – один из важнейших аспектов личностного и профессионального развития психологов. Творчество рассматривается как реализация человеком своей уникальности-индивидуальности, которая проявляется в эмоциональных реакциях и состояниях, указывающих на истинное отношение человека к происходящему. Следовательно, для того чтобы развивать креативность, необходимо обращаться к эмоциональным реакциям и состояниям человека.

2. Особую значимость это положение приобретает в студенческом возрасте, когда работа над личностным развитием будущих профессионалов ведётся весьма интенсивно. Психологу необходимо осознавать свою уникальность-индивидуальность – это поможет ему в дальнейшей самореализации как специалиста. Систематическое обращение к собственным эмоциональным переживаниям в ходе программы, рефлексия по отношению к собственным эмоциональным реакциям и состояниям даёт студентам почувствовать свою идентичность, помогает становиться аутентичным и конгруэнтным специалистом.

3. Экспериментальная программа развития креативности студентов строится на основе систематического обращения к эмоциональным реакциям и состояниям, с соблюдением основных психологических условий развития креативности личности студента, которыми являются: трансформация когнитивного содержания в эмоциональное, безоценочное принятие и поддержка эмоциональных реакций и состояний студента, использование индивидуализации, проблемности, диалогичности в работе со студентами, систематическое осуществление рефлексии по отношению к своим эмоциональным реакциям и состояниям.

4. В результате реализации этой программы повышается креативность студентов, уровень их интеллектуального развития, уровень развития рефлексивных способностей, развивается способность к профессиональному общению. Студенты более мотивированы к обучению, лучше сдают экзамены, лучше овладевают

навыками коммуникации и самоорганизации и сами создают программы для использования в собственной практике.

Таким образом, выдвигая нами гипотеза о том, что возможность эмоционального самовыражения и рефлексии своих эмоциональных реакций и состояний в ходе учебно-практических занятий приводит к повышению уровня творческого, интеллектуального и личностного развития студентов, подтвердилась.

Имеются все основания утверждать, что креативность для психологов является важным профессионально-значимым качеством, так как выраженные изменения личности и поведении студентов-психологов в результате прохождения программ развития креативности ведут к лучшему освоению студентами профессиональных навыков и более творческому их применению.

Основное содержание диссертации отражено в следующих работах автора:

1. Развитие креативности как профессионально-значимого качества личности у студентов – психологов // Вестник Московского государственного областного университета, серия «Психологические науки». М.: МГОУ, 2010. - № 4. с. 237-244.

2. Сорокина О.В. Креативность как профессионально-значимое качество психологов // Вестник Московского государственного областного университета, серия «Психологические науки». М.: МГОУ, 2007. - № 3. – с. 332-339.

3. Сорокина О.В. Развитие креативности как профессионально-значимого качества у студентов-психологов // Философия современного образования и научная педагогическая мысль: от исследования к практике: Материалы 10 междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей, ч.2. Москва: Изд-во АПК и ППРО, 2007. – с. 155-161.

4. Сорокина О.В. Подготовка личности студента психолога-практика к профессиональной деятельности // Философия современного образования и научная педагогическая мысль: от исследования к практике: Материалы 9 междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей, ч.2. Москва: Изд-во АПК и ППРО, 2006. – с. 369-373.

5. Сорокина О.В. Современные формы обучения для детей и педагогов // Сорокина О.В. Сравнительное исследование функциональной асимметрии у детей, обучающихся по разным развивающим программам. // Образование и культура: Материалы 5 междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей. Изд-во АПК и ПРО, 2002. – с. 178-182.

6. Преемственность между дошкольной и начальной ступенью образования: теория и практика: Сб. научных трудов кафедры начального и дошкольного образования. – Москва: Изд-во АПК и ППРО, 2005. – с. 110-112.

7. Сорокина О.В. Социально-психологический тренинг как метод обучения // Научные проблемы развития образования в 21 веке: методология, теория, эксперимент, практика: Материалы 7 междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей, ч.3. Москва: Изд-во АПК и ПРО,2004. – с. 146-150.

4

Лицензия № 0006521 Серия ИД № 06106
Подписано в печать 08.09.2010 г.
Заказ № 11/10, формат А5, тираж 110 экз., усл. печ. лист. 1,5.
Отпечатано в издательстве
Московского психолого-социального института
115191, г. Москва, 4-й Рощинский проезд, д.9а