

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОВОЙ ДИВЕРГЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

**Голубова В.М.,
Исаакян О.В.**

В период юности формируется смысловая дивергентность как интенция познающего субъекта сделать выбор на основе уже сложившихся смысложизненных стратегий, интегрированной системы ценностных ориентаций. Эта уникальная личностная способность должна учитываться при организации тех заданий, которые лежат в основе творческого развития профессиональной ориентации.

Ключевые слова: креативность, творчество, выбор, смысловые интенции, смыслообразования, дивергентность.

Целевая установка образовательного процесса в настоящее время – развитие не только интеллектуального потенциала, но и способности самостоятельно мыслить, обновлять и расширять свои знания, развивать отношения, взгляды, мотивационные установки, многообразные способности, центральное место в которых занимает возможность быть субъектом общественных отношений готовым участвовать в социально необходимой деятельности. Для этого необходимо растить творческую личность, обладающую гибким продуктивным мышлением для генерирования разнообразных оригинальных, нестандартных идей (А.Г. Асмолов, Л.Я. Дорфман, В.Н. Дружинин, Л.Ф. Обухова, Е.А. Шумилин, И.Д. Фельдштейн).

Личности, имеющие возможность для творческой самореализации, достаточно хорошо адаптируются к социуму, поскольку он не оказывает на них безусловного влияния. Они подвижны внутренним, а не внешним локусом контроля, ориентацией в своей деятельности не на общепринятые нормативы и стандарты, а на свою собственную систему ценностей, которая оказывается очень устойчивой. Их острый интерес к делу, которому они себя посвятили, к творчеству вообще находится внутри них и связан только с их индивидуальностью (Т.В. Галкина, В.Н. Козленко, Е.А. Солдатова, Е.Е. Туник).

Принципиальным отличием личности, имеющей возможность реализовать свою творческую активность, от депривированной (базально неудовлетворенной личности) является то, что поведение первой основывается на собственной системе ценностей. При этом негативное влияние социума на такую личность сводится к минимуму; поскольку такая личность руководствуется внутренними мотивами поведения, и прежде всего, ориентацией на собственный личностный

рост, личностное развитие. Такая личность не допускает манипулирования собой, особенно если, ее цели не совпадают с целями социума, поскольку она ориентирована на собственную устойчивую систему мировосприятия. Такая личность характеризуется ярко выраженной направленностью на решение интересующей ее, проблемы, на выполнение какой-либо деятельности, причем вся эта активность обязательно происходит в режиме творчества. Это означает, что индивидуальности такого типа отличаются, постоянным творческим отношением к действительности (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Хат).

Невозможно исследовать эту проблему не обращаясь к понятию креативности и анализу его конкретных форм и функций в условиях современного вуза. Креативное мышление предполагает несколько или множество ответов на один вопрос. Оно рассматривается как сложный многоплановый процесс, включающий в себя разные параметры психического отражения приема и переработки информации.

Важным моментом для выявления необходимости развития креативности является положение о том, что личность, которая может реализовать свою творческую активность, руководствуется внутренними мотивами поведения и ориентируется, прежде всего, на собственный личностный рост, саморазвитие (М.Н. Берулава, Н.Ф. Вишнякова, З.И. Калмыкова, В.С. Мухина, Г.А. Цукерман, Г.Ю. Флоровская и др.).

Приобретенные навыки интеллектуального поиска будут необходимы для решения не только учебных проблемных ситуаций, но и в дальнейшем для решения широкого круга проблем из самых различных областей жизни. Решению этой задачи будут способствовать пути оптимизации структуры интеллектуального действия не только для получения информации, но

и оперирования ею, что в свою очередь будет развивать интеллектуальную и социальную мобильность (И.В. Абакумова, М.С. Егорова, Е.Л. Яковлева).

Креативность активизирует способность оценивать, сравнивать, строить гипотезы, анализировать и классифицировать полученный материал. Приобретение навыков самостоятельного поиска необходимо для решения широкого круга проблем из самых различных областей жизни, способствует развитию таких личностных качеств как социальная смелость и заявительность. (Д. Сиск, К. Хеллер).

Феномен креативности в психологической науке известен примерно с 50-х гг. XX века. Термин «креативность» (от лат. creatio – сотворение, создание) имеет в настоящее время достаточное распространение в российской и зарубежной психологической науке. Большинство работ по данной проблеме связано с именами зарубежных психологов (Ф. Баррон, Дж. Гилфорд, С. Медник, К. Роджерс, Дж. Рензулли, Е.П. Торренс).

В отечественной психологии понятие «креативность» рассматривается в фундаментальных трудах Д.Б. Богоявленской, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, а также работы таких исследователей, как В.Н. Дружинина, А.П. Пономоренко, Т.Н. Кожинной, М.А. Холодной, В.С. Юркевич и др.

В целом, в истории психологической науки можно выделить два основных подхода к изучению и пониманию креативности: когнитивный (познавательный) и личностный.

Важным является подход Дж. Гилфорда (1967), впервые введшего понятие креативного мышления как целостного, интуитивного, релятивного, указал на принципиальное различие между двумя мыслительными операциями: конвергенцией и дивергенцией. Креативное мышление определяется им как «тип мышления, идущий в различных направлениях». Это мышление допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам. Креативное мышление опирается на воображение. Оно предполагает, что на один вопрос может быть несколько ответов, что и является условием порождения оригинальных идей и самовыражения личности.

Согласно Дж. Гилфорду, креативное мышление характеризуют четыре основных качества: быстрота, гибкость, оригинальность, точность. Быстрота – способность высказывать максимальное количество идей в определенный отрезок времени. Причем, в данном случае важно не их качество, а их количество. Гибкость – способность высказывать широкое многообразие идей. Оригинальность – способность порождать новые нестандартные идеи. Она может также проявляться в ответах не совпадающих с общепринятыми. Точность – законченность, способность совершенствовать

или придавать законченный вид своим мыслям. Однако современная отечественная теория позволяет выявить даже в дивергенции различные составляющие, показав, что система выбора и вариативности может иницироваться как внешними, мотивами стимулами, так и внутренними, глубинными, смыслообразующими (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьев, Т.А. Матис, В.А. Петровский).

В психологических исследованиях Е. Рензули, Д. Филтелсон, Л. Волланс, креативность рассматривается как базовая черта личности. На наш взгляд интересна позиция Д. Пиагета, рассматривающего креативность не со стороны узких проявлений, а во всеобщей форме как опосредованная воспитанием и личным опытом самостоятельность мышления и действия. Самостоятельность мышления выражается в умении оперировать представлениями с постоянным добавлением своих фактов к суждениям и умозаключениям. Самостоятельность проявляется во всех отношениях – в поступках, в логике интеллектуальных действий, осуществляемых детьми. Мысли учащегося являются источником его собственной свободной умственной деятельности.

Сложный характер креативного мышления раскрыт достаточно глубоко в работах И.В. Блаунберга, Е.Г. Юдина В проведенных ими экспериментах подтвердился факт наличия позитивных комплексов в мышлении возрастных границ ранней юности. Позитивное их значение состоит в том, что они связаны с мысленным размыванием границ признаков предмета, протекания их друг в друга. Это в свою очередь необходимо для полноценного интеллектуального творчества, где структура понятия должна быть принципиально гибкой, оставляющей возможность для его развития.

Для исследования креативного мышления существенное значение имеют теоретические положения академика А.М. Матюшкина, который считает, что полная структура продуктивного мыслительного акта включает в себя порождение проблемы и формулирование мыслительной задачи, а также поиск решения и его обоснование. Причем звено порождения проблемы рассматривается как наиболее специфическая характеристика творческого процесса мышления.

Исследования креативного мышления (И. Хайн, А.Б. Шнедер, Д. Роджерс) доказывают, что важнейшей характеристикой дивергентного выбора является становление таких психических новообразований, которые выступают как исследовательская активность. С креативностью сопряжены два личностных качества, а именно: интенсивность поисковой мотивации и чувствительность к побочным образованиям, которые возникают при мыслительном процессе. Творческий акт, таким образом, включается в контекст

интеллектуальной деятельности по схеме: на начальном этапе постановки проблемы – активное сознание – сдвиг мотива на цель деятельности; на этапе решения – активно бессознательное (отбор и проверка правильности решения) – невербализованные личностные смыслы, на третьем этапе опять подключается сознание – актуализация и вербализация личностных смыслов.

В качестве основного новообразования выступает изменение личностных пространств, формирование Я-концепции, становление самосознания, формирование смысложизненной концепции личности.

В юношеском возрасте личностное пространство существенно расширяется и преобразуется в связи с расширением сфер проявления индивидуального бытия. Особо актуализируются в юношеском возрасте процессы смыслообразования, формирование внутренних позиций (личностной, нравственной, гражданской и т.п.), именно в этот возрастной период и формируется смысловая дивергентность как интенция познающего субъекта сделать выбор на основе уже сложившихся смысложизненных стратегий, интегрированной системы ценностных ориентаций.

При определении целей и задач эмпирической части работы, мы исходили из ранее проведенных исследований, изложенные в работах отечественных и зарубежных исследователей о жизненном пути и жизненных планах человека (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, Л.Н. Коган, И.С. Кон и др.), о субъектности и самодетерминации личности (А.В. Брушлинский, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн), об образе (картине) мира (Ю.М. Лотман, А.Н. Леонтьев, С.Д. Смирнов, В.В. Столин, Р.М. Грановская, А.Я. Гуревич) и о специфике личностного развития в юношеском возрасте (И.С. Кон, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, А.В. Мудрик, П. Блос, Э. Эриксон, Ш. Бюлер).

Принцип развивающего обучения был в нашем психолого-педагогическом исследовании основным. Он формулирует, по существу, единственную цель обучения, состоящую в том, что обучение должно быть развивающим. Это предполагает общее психическое развитие: умственное, нравственное, физическое. Мы рассматриваем его с той позиции, что носителем, субстратом, «материей» развития является личность, ее ум, внутренний мир, психика. Хотя еще не выявлен единый носитель развития, современная психология позволяет говорить о существовании единого, глубинного, фундаментального, сущностного уровня психического развития, по отношению к которому особенности психических процессов и способностей индивида выступают как отдельные видимые проявления.

Целью нашей развивающей программы явилось предоставление психологических средств,

обеспечивающих личностное саморазвитие, независимость в выборе и принятии решений, возможность самостоятельно контролировать собственное продвижение. Здесь нами были использованы следующие принципы:

- принцип использования интеллектуальных задач, которые невозможно решить обычным способом;
- принцип принятия различных аспектов творчества: устные ответы, различные формы поведения, всевозможные реакции на высказывания (А.М. Пономарев).

При построении концепции нашего экспериментального исследования мы исходим из идеи, что творческое мышление имеет сложный характер и структуру. Оно не только проявляется, но и существует в деятельности, развивается (А.М. Матюшкин, В.В. Давыдов, Я.А. Пономарев, Д.Н. Завалишина, В. Заика, Д.Б. Богоявленская, А.А. Люблинская, И.С. Якиманская). Следовательно, наиболее адекватным изучение креативности может быть в процессе учебной деятельности студентов, а также в процессе его экспериментального формирования. Положение о взаимосвязи обучения и развития занимает важное место среди основных методологических положений отечественной психологической науки (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова, С.Г. Костюк, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец).

В соответствии с этим обучению принадлежит определяющая роль в развитии. Оно ведет за собой развитие и должно быть развивающим. Практическое применение в обучении мыслительных действий получила теория формирования и развития интеллектуальных операций, разработанная П.Я. Гальпериным.

Для реализации поставленных целей были проведены две серии исследования: констатирующий эксперимент, проходивший в два этапа; формирующий эксперимент, проходивший в 4 этапа. Таким образом, каждая серия психолого-педагогического исследования осуществлялась поэтапно. Каждый этап определен временными рамками.

Контрольная и экспериментальная группы на всех этапах эксперимента были равны по количеству участников по составу, уровню развития. Тестовый материал для исследования и процедура психодиагностики проходила как в естественных условиях учебного процесса, так и в процессе индивидуальной работы психолога со студентами.

Задачами формирующего эксперимента является следующее.

1. Помочь студенту осознать собственные проблемы психологического характера (осознание смысла жизни, необходимости самореализации в учебной деятельности и социуме), научить его накоплению

внутренних сил и резервов для осуществления личностного самоопределения.

2. Осуществить попытку создания программы по развитию креативности и личностных качеств, необходимых в профессиональной деятельности и жизни.

Исследовательский поиск шел в двух направлениях: во-первых, на основе выработанных ранее подходов, проектировалась система психологической поддержки студентов в учебном процессе, и, во-вторых, апробировалась и модифицировалась программа тренинга по развитию креативности личности, рассматриваемая нами как одна из необходимых базовых потребностей личности в самоактуализации.

В содержательном плане, диагностический блок представляет собой специально организованный процесс методик, направленный на выявление и осознания студентами отдельных сторон своей личности, которые нуждаются в совершенствовании.

Теоретический блок рассматривает научные, исторические подходы к проблеме, в рамках которых формируется представление о психологической поддержке личности как активном, осознанном процессе, направленном на сохранение целостности личности и реализацию заложенного в ней потенциала.

Развивающий блок включает тренинговые упражнения, направленные на развития креативности, психологическую коррекцию выявленных нарушений в различных сферах личности: когнитивной, эмоциональной и поведенческой.

Цель тренинга заключается в активизации креативного и личностного потенциала личности студента.

Задачи тренинга:

- развитие у студентов креативности, стремления к самопознанию, самосовершенствованию, развитию образа «Я»;
- обучение навыкам творческого взаимодействия на основе имеющихся креативных способностей, обеспечивающих личностный и профессиональный рост; повышение учебной деятельности с помощью исследовательской мотивации.

Теоретической базой тренинга является гуманистическая психология (А. Маслоу, К. Роджерса), теории личностно-развивающего образования (В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина). В программе тренинга также использованы научные идеи развития личности Б.С. Братуся, В.А. Петровского, А.В. Петровского, В.И. Слободчикова, Д.И. Фельдштейна.

В программе психологической коррекции личностного развития студентов используются различные формы работы (индивидуальные и групповые), определяемые в зависимости от индивидуальных особенностей личностного развития студента.

Общее время для реализации коррекционной программы «Я и мир, в котором ты живешь»

составляет 90 часов. Проведение тренинговой работы определено частотой использования до трёх раз в неделю. Продолжительность коррекционных занятий составляет от 20 минут на начальном этапе до 1,5 часов – на заключительном.

При анализе полученных данных по визуальным тестам Е. Торранса, мы отметили более успешное выполнение по трем субтестам в контрольной группе, по сравнению с экспериментальной. В первом субтесте – «Нарисуй картину» – средний суммарный показатель в экспериментальной группе составил 89 баллов – 2,96 %, в контрольной – 79 баллов – 2,63 %. Во втором визуальном субтесте – «Дорисуй рисунок» в экспериментальной группе средний суммарный показатель по тесту составил 82 балла – 2,73 %, а в контрольной – 90 баллов – 3,0 %. В третьем субтесте – «Составь изображение» – в экспериментальной группе он составил 83 балла – 2,74 %, в контрольной – 104 балла – 3,47 %.

Особенно значимыми различия оказались на момент констатирующей диагностики по средним значениям субтестов словесно-звуковой шкалы экспериментальная и контрольная группы. Так в экспериментальной группе по 11 субтесту – «Звуки и образы» – средний показатель составил 90 баллов – 3 %, а в контрольной – 119 баллов – 3,97 %. Наиболее доминирующие данные в 12 субтесте – «Звукоподражание и образы». В экспериментальной группе средний суммарный показатель – 92 балла – 3,06 %, в контрольной – 111 баллов – 3,75 %.

Таблица 1

Результаты экспертной оценки преподавателями креативных проявлений у студентов на констатирующем этапе эксперимента

Группа	Характеристики креативности							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Экспериментальная группа	1,6	3,7	3,1	3,4	3,5	2,7	2,6	2,2.
Контрольная группа	1,7	3,5	2,9	3,1	3,2	1,8	2,2	1,7

Примечание: 1 – чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей; 2 – беглость; 3 – гибкость; 4 – находчивость, изобретательность; 5 – оригинальность, изобретательность; 6 – независимость, 8- самодостаточность.

Как видно из таблицы 1, на начало исследования расхождения между оценками характеристик креативности контрольной и экспериментальной групп не значительны. При статистической проверке полученных данных различий по t-критерию Стьюдента не обнаружено.

Как показывают результаты экспертной оценки, в наибольшей степени у студентов 3 курса проявляются такие характеристики креативности, как беглость, т.е. способность выдвигать и выражать большое количество идей в данных условиях (3,7 балла в экспериментальной и 3,5 балла в контрольной группе), способность к структурированию, изобретательность (3,5 балла в экспериментальной и 3,2 – в контрольной группе).

Низкими баллами (1,8-2,7) отмечены такие характеристики креативности, как способность демонстрировать поведение, которое является неожиданным, оригинальным, но полезным для решения проблемы (оригинальность, продуктивность); способность выявлять тонкие, неопределенные, сложные взаимозависимости между предметами и объектами в проблемной ситуации, способность проявлять уверенность в выдвижении гипотез, отстаивать свою позицию в пробных и окончательных гипотетических доказательствах, вести себя креативно.

Следует отметить, что на начало эксперимента у респондентов экспериментальной и контрольной групп в целом наблюдается небольшое число оригинальных решений, ориентация в основном на общепринятые идеи, превалирование однотипных ответов, отказ от поиска других способов и сюжетов при выполнении заданий. Кроме того, отмечается эмоциональная неготовность студентов к выполнению творческих заданий, наличие барьеров на пути к креативному процессу.

Метод творческого конструирования включал три фазы, которые последовательно дополняли друг друга:

1 фаза – проблемная постановка креативно-смысловые задачи;

2 фаза – гипотетическая догадка. Предложения, способствующие дедуктивному развертыванию гипотетических предложений на основе получения новых фактов. В ходе поиска происходит выдвижение гипотез решения, проявление догадки, т.е. как бы внезапно студенты приходят к первоначальному решению проблемы;

3 фаза – переход от гипотетических предложений к использованию суждений. На этом этапе идет формирование умения обдумывать ходы решения мысленно, полностью решать задачу в уме; ограничиваются речевые пробы и опробуются новые ходы решения. Чтобы получить качественную характеристику проявлений студентов как субъектов учебной деятельности, мы считали необходимым поставить их в условия относительно точного принятия задания и подчинения ему всех мыслительных действий на определенный временной интервал. Следовало варьировать формы заданий, чтобы изучить особенности их восприятия (программирование предстоящей деятельности на

основе словесной характеристики, общей цели и правил задания, способам его выполнения).

Следующий этап нашего исследования по формированию креативности соответствовал четвертой ступени (реализация) и включал подбор креативно-смысловых заданий таким образом, чтобы конечный результат не был строго заданным, но в нем прослеживался бы переход от более развернутой ориентированной помощи к более сжатым видам объяснений. Переменной величиной служило соотношение характеристик различных предметов, их свойств и качеств, выявления взаимосвязей. Важнейшими показателями общего уровня выполнения задания были адекватность ответов и степень их развернутости, их смысловая насыщенность.

Было выделено 4 элемента креативно-смысловых задач:

1-ый элемент – аналитический. В нем представлен анализ – мыслительное расчленение целостной структуры информации;

2-ой элемент – синтезируемый. В нем основу составляет синтез – мыслительное воссоединение различных элементов в целостную систему;

3-ий элемент – абстрагирования. В этом элементе имеют место абстракции и обобщения при помощи которых выявляются общие, наиболее важные признаки и происходит освобождение от случайных поверхностных признаков;

4-ый элемент – конкретизация. В нем происходит операция конкретизации, возврата к индивидуальной специфичности, анализируемой ситуации. Следует отметить, что каждая связь описывалась нами в достаточно общем виде, в практике она имеет значительное место в конкретных и общих проявлениях.

Круговая диаграмма с использованием полярных координат показывает разницу диапазона полей стандартных и оригинальных решений на констатирующем этапе эксперимента по формированию смысловой дивергенции (рис.1).

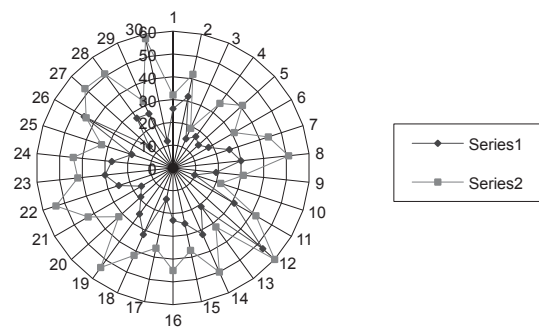


Рис.1. Диаграмма полярной оси координат по показателю оригинальность в экспериментальных группах (сентябрь-май 2006)

Материалы пространственных комбинаций наносились на координаты с углом отклонения в 12 градусов. Данные диаграммы показывают, что количество стереотипных ответов составляет 70 % – 21 испытуемый. Из них только 26,6 % смогли высказать 4 пробных решения, которые также не отличались оригинальным видением проблемной ситуации. На этот счет можно высказать два предположения. С одной стороны, учащиеся 18-24 лет имеют ограниченный запас общих представлений, и поэтому наблюдается большое количество шаблонных, пространственных ответов. С другой стороны, так как у испытуемых креативный коммуникативный опыт меньше, чем у тренера, специфические словесные ассоциации у них еще не успели закрепиться так же прочно. Данные поля стереотипных решений говорят в пользу этой последней гипотезы.

Что касается поля оригинальных решений, то увеличение количества не одинаковых (оригинальных) ответов увеличивается соответственно числу испытуемых. У 66 % испытуемых фиксируется максимальное количество пробных высказываний – 11. 16,6 % испытуемых увеличило речевые пробы в два раза. Доминирующий процент испытуемых – 76,6 % увеличили продуктивность высказываний в 2,5 раза. Таким образом, наблюдается тенденция увеличения количества оригинальных ответов и количества испытуемых, дающих оригинальные ответы.

Эмпирические исследования позволили сделать следующие выводы.

1. Креативность, существенной характеристикой которой является стремление индивида к оригинальности, гибкости, нестандартности в реализации целей деятельности связанной с выбранной профессией, на этапе обучения в ВУЗе, обеспечивает студенту выход на новый уровень самодетерминации в осмысления действительности, связанный с более широким социальным контекстом жизни, расширением внутреннего мира, и одновременно открывает вариативный потенциал для личностного означивания внешней и внутренней действительности в процессе профессионального становления.

2. Особенности развития креативности на этапе профессионального становления, существенно зависят от уровня сформированности смысловой дивергенции как интенции к самостоятельному выбору и оценке на основе личностно-значимых смысловых предпочтений. В соответствии с полученными данными можно сделать вывод, что люди с низким уровнем профессиональной реализации более центрированы на себя, на решение своих проблем, по сравнению с высокой и средней группами профессиональной самореализации. При общем низком уровне креативности обучаемого отсутствует связность компонентов саморегуляции, ее структурированность и

интегрированность в смысловые образования. При высоком уровне креативности выявляется решительность, уверенность в своих силах, готовность осуществлять поставленные цели, реализовывать планы, отвечать не только за профессиональную успешность и за успехи в собственной жизни, но и за жизнь и успехи других людей

3. Высокий уровень развития смысловой дивергенции существенно влияет на профессиональное становление студентов, обуславливая на этом этапе следующие личностные особенности:

- наличие целей в будущем, придающих жизни осмысленность, направленность и временную перспективу;
- максимально высокий показатель стремления к самоактуализации;
- ярко выраженное стремление к творческой реализации и гуманитарным ценностям самоактуализирующейся личности, гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, в то же время характерно неверие в возможность искренних и гармоничных межличностных отношений, недоверие к людям с низким уровнем спонтанности (свободы, естественности, легкости без усилия);
- наиболее значимые ценности – «интересная работа», «активная деятельная жизнь» и «уверенность в себе», при этом «общественное призвание» и стремление к «развитию» не имеют особой значимости;
- восприятие окружающего мира и себя происходит посредством осознания смыслового содержания лаконичных абстрактных знаков и символов и эмоционального отношения к себе;
- высокий уровень потребности в достижении;
- гармоничное отношение к будущей профессиональной деятельности и ее высокая значимость, проявляющееся в значительном преобладании внутренней мотивации;
- высокая неудовлетворенность текущим уровнем знания;
- максимально высокая значимость качества преподавания;
- ярко выраженная потребность в дальнейшем совершенствовании.

4. Креативно-смысловые задачи, предлагаемые в настоящем исследовании рассматриваются как «задачи на поиск смысла», так как они могут иметь несколько вариантов решения, в равной степени близких к оптимальному и приемлемых как в конкретной, так и в гипотетической, или абстрагированной ситуации. Одна и та же задача существенно изменяет смысловую структуру обучаемого: каждый из них может ознакомиться с вариантами решения, послушать и взвесить множество их оценок,

дополнений, и основное, различных оценок и смыслов, которыми наделяют данную ситуацию другие и соответственно выбрать наиболее приемлемый вариант решения.

Креативно-смысловые задачи позволяют выйти за рамки традиционных границ обучения по поиску подходящего способа комбинирования заданных условий и перейти на уровень анализа содержательно-смысловых компонентов учебного процесса самим обучаемым. Преподаватель при этом созидает содержание, синтезирующее разнохарактерные ценности, в сложной взаимозависимости между собой и в еще более сложных потенциальных связях с совокупным субъектным опытом студентов, учитывая особенности их профессионального становления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход). – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2003. – 480 с.
2. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике. Новое понимание дидактических методов. – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2006. – 312 с.
3. Али-Заде Абдул Оглы. Особенности процессов анализа и синтеза в деятельности творческого воображения у учащихся. Дис. ... канд. психол. наук. – Баку, 1982.
4. Альбуханова К.А. Психология и сознание личности. – М.: изд-во МПСИ, 1999. – 243 с.
5. Альтшуллер Г.С. Как научиться изобретать. – Тамбов: Наука, 1961. – 176 с.
6. Батищев Г.С. Диалектика творческого мышления. – М.: Педагогика, 1984. – 243 с.
7. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству // Психологический журнал. – 1982. – № 4. – С. 6–11.
8. Вишнякова Н.Ф. Рефлексивно-креативный подход к управлению творческим процессом // Гуманизация образования. Психолого-педагогический международный журнал. – М., Сочи, 1998. – № 1. – С. 32-39.
9. Дружинин В.Н., Хазратова Х.В. Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность // Психологический журнал. – 1994. – № 3. – С. 83–87.
10. Казанцева Л.А. Дидактические основы применения исследовательского метода в условиях гуманизации образования. Автореф. дисс. ...докт. пед. наук. – Казань, 1999. – 426 с.
11. Кравцов Г.Г. Проблемы развития личности в творческом процессе. – М.: Просвещение, 1982.
12. Матюшкин А.М. Развитие творческой личности. – М.: Педагогика, 1991.