

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Костромской государственный университет»

На правах рукописи

Корсакова Анастасия Александровна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Научная специальность 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и
образования (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель: доктор
психологических наук, кандидат
педагогических наук, профессор
Самохвалова Анна Геннадьевна

Кострома, 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. Концептуальные подходы к формированию социальной креативности личности.....	21
1.1. Понятие и структура социальной креативности личности.....	21
1.2. Общевозрастные и индивидуально-специфические характеристики социальной креативности студентов	43
1.3. Критериальные основы и механизмы формирования социальной креативности студентов	63
1.4. Проектная деятельность как ресурс формирования социальной креативности студентов	90
Выводы по главе 1	117
Глава 2. Реализация педагогических условий формирования социальной креативности личности в образовательной среде вуза	120
2.1. Цель, методы и процедура опытно-экспериментальной работы	120
2.2. Уровень сформированности социальной креативности студентов: результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы	135
2.3. Проектная деятельность как ресурс формирования социальной креативности студентов	149
2.4. Динамика формирования социальной креативности студентов средствами проектной деятельности: анализ эффективности опытно-экспериментальной работы.....	163
Выводы по главе 2	184
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	186
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	191
ПРИЛОЖЕНИЯ	213

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современные тенденции долгосрочного социально-экономического развития государства для усиления позиций на мировых рынках характеризуются поиском инновационных, нестандартных и оригинальных решений. Для обеспечения реализации политики инновационного развития страны необходимо создание условий для подготовки граждан, способных эффективно функционировать в современном обществе. Такие стратегические ориентиры развития страны отражены в целом ряде документов федерального значения: Указах Президента «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2030 года», «Прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года», Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации»; национальных проектах «Образование» и «Наука».

Необходимость решения задач инновационного развития страны в свою очередь формирует заказ системе образования на подготовку молодого человека, обладающего высоким уровнем образованности, социальной адекватности и мобильности, стремлением к постоянному совершенствованию и способностью к творческому и критическому мышлению. Работодателей все чаще интересуют не только профессиональные компетенции потенциального работника, но и его личностные качества: умение генерировать новые идеи, мобильно реагировать на происходящие изменения и возникающие проблемы. Особенно востребована способность специалиста к решению нестандартных проблем, умению действовать креативно, оригинально, формировать инновационные цели и достигать их [49].

Не менее значимой остается и нравственная сторона развития личности, отраженная в блоке социальной подготовки молодежи: умение работать в коллективе, участвовать в совместном принятии решений, умение выстраивать конструктивный диалог в поликультурном обществе на основе идей

взаимоуважения и взаимной ответственности. Современные ориентиры воспитания подрастающего поколения отражены в: Федеральном законе «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся», «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», «Концепции духовно-нравственного воспитания гражданина России». Наличие целого ряда нормативных документов, регулирующих духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, подчеркивает значимость этой задачи для современной системы образования.

Социальный заказ образовательным учреждениям выражается в формулировке «современного национального воспитательного идеала» в тексте Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России». С точки зрения формирования креативного потенциала и самостоятельности подрастающего поколения согласно Концепции образовательная организация должна обеспечить:

– готовность и способность обучающихся к реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности, социальной и профессиональной мобильности на основе моральных норм, непрерывного образования и универсальной духовно-нравственной установки «становиться лучше»;

– способность к самостоятельным поступкам и действиям, совершаемым на основе морального выбора, принятию ответственности за их результаты, целеустремленность и настойчивость в достижении результата [39].

Описывая характеристики личности, обладающей умением анализировать социальный контекст, гибко планировать модели своего поведения, принимать оригинальные целесообразные решения, прогнозировать, соотносить результат действия с выдвигаемой целью, мы предлагаем использовать термин «социальная креативность». Именно креативные характеристики личности

позволяют человеку гибко реагировать на закономерное усложнение и изменчивость современного мира.

Актуальность исследования возможностей развития социальной креативности студентов вузов выражается, в том числе и через перечень групп универсальных компетенций, формируемых в рамках программ подготовки бакалавриата: системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие. Таким образом, формирование социальной креативности молодежи как ресурса продуктивной деятельности в условиях инновационного развития общества, является одной из задач системы высшего образования [98].

Обозначенные факторы требуют усиления творческой составляющей образовательного процесса, что, в свою очередь, приводит к необходимости замены авторитарных и репродуктивных черт образования личностно и творчески ориентированными. Современные целевые ориентиры высшего образования смещаются с передачи знаний на развитие качеств и способностей обучающегося. Осуществляется переход к креативной образовательной модели, субъект-субъектному характеру образовательного процесса, что делает проектно-ориентированные методы обучения признанными механизмами развития личности в отечественной системе образования, в том числе и высшего. В связи с этим актуален вопрос создания благоприятных педагогических условий организации и сопровождения проектной деятельности студентов как ресурса формирования их социальной креативности.

Степень разработанности проблемы исследования. Создание обширной картины сущностных черт креативности личности связано с именами зарубежных исследователей таких, как А. Адлер, Ф. Баррон, М. Воллах, Дж. Гилфорд, Дж. Келли, К. Роджерс, Д. Симпсон, К. Тейлор, П. Торренс, Э. Фромм. В отечественной психологии особый вклад в исследование этого направления внесли фундаментальные работы таких ученых, как Т. А. Барышевой, Д. Б. Богоявленской, А. В. Брушлинского,

Л. С. Выготского, Ю. А. Жигалова, Г. М. Коджаспировой, А. Н. Леонтьева, А. М. Матюшкина, Я. А. Пономарёва, О. К. Тихомирова, М. А. Холодной. Несмотря на наличие детальных исследований креативности личности, большинство работ посвящено изучению творческой самореализации человека в предметной сфере.

При этом в науке имеются значительные предпосылки для исследования способностей творческого социального взаимодействия, которые находят свое отражение в содержании следующих понятий: «социальное творчество» (З. А. Базарбаева, Т. Д. Базарова, Н. В. Белобородов, С. Л. Дербичева, В. В. Дрозина, А. Р. Клочко, Э. А. Куруленко), «интеллектуальное творчество» (Д. В. Вереина, А. В. Москвина, В. В. Никитина, О. А. Седашова, А. Э. Симановский, И. В. Швецова), «коммуникативная компетентность» (Ю. М. Жуков, В. И. Кашницкий, Е. С. Кузьмин, А. Г. Самохвалова, Р. Стернберг, Д. Хайнс), «коммуникативная креативность» (О. Н. Вишневская, А. А. Голованова, Т. Ю. Осипова), «эмоциональная креативность» (И. Н. Андреева, Т. Н. Березина, Е. А. Валуева, Н. Ю. Демидова, Дж. Эйверилл.).

Существует необходимость дифференцировать социальную креативность из системы имеющихся в науке родственных феноменов, характеризующих высокую социальную эффективность и активность личности, среди которых: «социальные способности» (Р. С. Немов, А. Д. Сергеева), «социальный интеллект» (Дж. Гилфорд, Ю. Н. Емельянов, Д. В. Люсин, Е. С. Михайлова, Э. Торндай, Д. В. Ушаков), «социальная компетентность» (А. П. Ветошкина, А. Голфрид, С. З. Гончаров, Е. В. Коблянская, В. Н. Куницына, Г. Спивак), «социальная одаренность», трактуемая с позиции лидерских качеств (А. В. Батаршев, В. К. Дьяченко, Б. Ф. Ломов, Л. М. Митина, А. В. Мудрик, А. В. Петровский, Л. И. Уманский, В. М. Шепель). Особого внимания заслуживают исследования социальной одаренности как своеобразного сочетания способностей, в том числе к креативному взаимодействию в социальной сфере (Е. А. Аркин, В. М. Бехтерев, Т. Н. Гущина, А. С. Залужный,

И. В. Ивенских, Н. С. Лейтес, С. О. Лозинский, М. И. Рожков, Т. М. Хрусталева). Таким образом, в научном дискурсе обнаруживается существенный интерес к исследованию социального аспекта креативности личности, однако концептуально категория «социальная креативность» не дифференцирована.

Попытки определения сущности и структуры социальной креативности как специфического свойства личности можно найти в работах Э. Р. Григорьяна, А. Е. Ильиных, Э. Д. Кондраковой, О. С. Шемелиной, Ch. Kandler, A. Montuori, K. Simonton. Однако отсутствует единый теоретический подход к определению ее структуры, в частности недостаточно изучены поведенческий, эмоциональный и рефлексивный компоненты творческого межличностного взаимодействия. Различные средства формирования социальной креативности рассматривались в диссертациях Е. В. Коновой, Н. А. Мягковой, А. А. Попеля, Е. Ю. Чичук. В то же время до сих пор не раскрыт потенциал проектной деятельности студентов как ресурса развития социальной креативности.

Вопросы внедрения проектной деятельности в педагогическую практику раскрываются в трудах отечественных и зарубежных педагогов конца XIX – начала XX веков (В. П. Вахтерова, Д. Дьюи, Б. В. Игнатьева, Е. Г. Кагарова, Е. Коллингса, М. В. Крупениной, Л. Э. Левина, С. Т. Шацкого, В. Н. Шульгина и др.), а также в работах современных ученых (Ю. В. Громыко, А. Н. Джурицкого, И. И. Ляхова, В. И. Слободчикова, А. В. Хуторского и др.).

Вопросами применения проектного метода в современной высшей школе для обеспечения высокого уровня формируемых профессиональных компетенций студентов занимались такие специалисты, как Е. Н. Балыкина, Н. А. Брендева, Д. Н. Бузун, Н. А. Забелина, И. А. Зимняя, А. В. Самохвалов, М. С. Чванов, В. В. Черных и другие авторы. В их работах представлены различные пути формирования профессионально значимых качеств и характеристик будущих специалистов в проектной деятельности, но не нашли отражения педагогические условия формирования такой универсальной

лично-значимой составляющей будущего профессионала, как социальная креативность.

Проведенный анализ педагогической теории и практики по исследуемой проблеме дает основание для выделения следующих **противоречий**:

– между значимостью целенаправленного формирования социальной креативности молодежи как востребованного качества современного, конкурентоспособного человека и недостаточной разработанностью теоретических оснований данного процесса;

– между научно-обоснованным пониманием проектной деятельности как ресурса развития профессиональных и личностных компетенций студентов и отсутствием специальных исследований, раскрывающих ресурсы проектной деятельности в развитии социальной креативности молодежи;

– между необходимостью создания специальных педагогических условий и поиска средств формирования социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности и недостаточным уровнем разработанности научно-методического обеспечения этого процесса.

Выявленные противоречия обуславливают **проблему исследования**: каковы педагогические условия и средства формирования социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности?

Цель исследования: выявить и обосновать педагогические условия и средства формирования социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности.

Объект исследования: процесс формирования социальной креативности студентов высших учебных заведений в проектной деятельности.

Предмет исследования: педагогические условия и средства формирования социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности.

В соответствии с целью, объектом и предметом в ходе исследования проверялась следующая **гипотеза**: формирование социальной креативности

студентов через включение их в проектную деятельность будет протекать наиболее эффективно, если обеспечивается:

- индивидуально-ориентированное консультирование студентов с целью диагностики и рефлексии уровня развития социальной креативности, определения индивидуальных траекторий ее формирования;

- включение студентов в систему проблемных социальных проб, которые создаются с учетом принципов развивающего дискомфорта, свободы выбора и психологической безопасности;

- интенсивность социально-значимой деятельности при динамичной смене ролей и функций в проектной команде;

- ранняя включенность потенциальных абитуриентов в творческую коммуникативную образовательную среду вуза;

- методическое сопровождение деятельности команды педагогов вуза с целью формирования их готовности к реализации фасилитирующей, стимулирующей и развивающей функций при организации проектной деятельности студентов.

Выдвинутая гипотеза и поставленная цель потребовали решения следующих **задач исследования**:

1. Выявить сущностные характеристики понятия «социальная креативность» личности, уточнить его структуру, определить общевозрастные и индивидуально-специфические потенциалы формирования социальной креативности личности в юношеском возрасте.

2. Выявить и обосновать потенциалы проектной деятельности как ресурса формирования социальной креативности личности.

3. Разработать и апробировать модель формирования у студентов социальной креативности в образовательной среде вуза через их включение в проектную деятельность.

4. Определить и обосновать педагогические условия формирования социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности.

5. Разработать средства формирования социальной креативности студентов в проектной деятельности.

Методологическую основу исследования составляют следующие подходы:

– *комплексный подход*, позволяющий рассматривать педагогические условия и средства формирования социальной креативности личности в их единстве и целостности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, А. Г. Асмолов, В. М. Бехтерев, И. С. Кон, Б. М. Теплов и др.);

– *субъектно-ориентированный подход*, учитывающий личностный, креативный и социальный потенциалы студента в качестве ресурса формирования его социальной креативности, а также дающий возможность оценивать эффективность сформированности социальной креативности с точки зрения самореализации личности и развития ее субъектных качеств (Л. В. Байбородова, С. В. Белова, Т. Н. Гущина, С. А. Комиссаров, В. В. Сериков, Е. И. Тихомирова, В. В. Юдин, И. С. Якиманская);

– *рефлексивно-деятельностный подход*, предполагающий развитие значимых качеств личности в рамках специально организованной деятельности (К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), а также создание в вузе рефлексивной образовательной среды, стимулирующей осознание субъектами индивидуальных и групповых задач и трудностей в процессе этой деятельности (В. Н. Белкина, А. В. Карпов, М. И. Рожков, Г. П. Щедровицкий и др.);

– *культурологический подход*, реализация которого дает основания рассматривать процесс формирования социальной креативности в контексте социальных норм и ценностей, а также учитывать влияние социокультурной среды вуза на ее развитие (А. В. Барабанщиков, Г. И. Бенин, Е. В. Бондаревская, А. В. Мудрик, Н. Д. Никандров, А. В. Репринцев, В. А. Сластенин, В. А. Чижаква).

Теоретическая основа исследования представлена:

– идеями социализации личности, которые раскрывают роль социума и социокультурной образовательной среды вуза в развитии личности студента на основе его активного включения в социальное взаимодействие, деятельность, способствующую социализации (Г. М. Андреева, А. П. Бредихин, А. В. Волохов, Н. Ф. Голованова, А. Д. Гонеев, И. В. Ильина, И. С. Кон, Р. А. Литвак, А. В. Мудрик, М. И. Рожков, А. Н. Ходусов);

– теориями творчества как особого вида человеческой деятельности, направленного на достижение нового, уникального результата (А. Адлер, Т. А. Барышева, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, Дж. Келли, Н. Роджерс, О. К. Тихомиров, Э. Фромм); теориями творческого мышления (Д. Б. Богоявленская, Э. де Боно, Дж. Гилфорд, Я. А. Пономарев, О. К. Тихомиров, В. С. Юркевич);

– концепциями креативности как способности личности, противопоставляемой стереотипным способам мышления (Ф. Баррон, Дж. Гилфорд, М. М. Кашапов, Г. М. Коджаспирова, А. Н. Леоньев, А. Э. Симановский, Д. Симпсон, Э. Торренс, Э. Фромм, М.А. Холодная);

– концепциями, описывающими способности личности к эффективному социальному взаимодействию (Е. А. Валуева, О. Н. Вишневская, Дж. Гилфорд, Т. Н. Гущина, А. В. Мудрик, Т. Ю. Осипова, Г. Спивак, Дж. Эйверилл);

– теоретическими положениями о сущности социальной креативности (Т. А. Барышева, А. Е. Ильиных, Э. Д. Кондакова, Е. В. Конова, Н. А. Мягкова, Е. Ю. Чичук);

– общими положениями о периодизации и характеристиках юношеского возраста (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, М. Г. Дзугкоева, А. Н. Леонтьев, Е. Ф. Рыбалко, М. Д. Степанова, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон);

– теоретическими основами развития социальных и коммуникативных компетенций личности в подростковом и юношеском возрасте (В. Н. Белкина, И. А. Донина, А. Г. Самохвалова, И. Ю. Тарханова, А. П. Чернявская), в том числе теориями формирования социальной креативности (Э. Д. Кондакова, Е. В. Конова, Н. А. Мягкова, А. А. Попель);

– концептуальными идеями организации проектной деятельности обучающихся в системе образования (П. А. Байгужин, Ю. В. Громыко, И. А. Зимняя, В. В. Копылова, Т. А. Попова, Е. В. Птицына, С. Шацкий, Д. З. Шибкова);

– идеями технологического подхода в образовании, основанного на взаимодействии участников образовательного процесса (Л. В. Байбородова, В. П. Беспалько, В. В. Гузеев, М. В. Кларин, А. П. Чернявская, В. В. Юдин).

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы применялись следующие **методы исследования**:

– теоретические (анализ, обобщение, систематизация, классификация, моделирование);

– эмпирические (изучение опыта по исследуемой проблеме, опросные методы, включенное наблюдение, анализ продуктов творческой деятельности, экспертные оценки, опытно-экспериментальная работа);

– методы математической статистики (при обработке результатов исследования в качестве инструмента сравнения величин среднего значения исследовательских групп был выбран Т-критерий Стьюдента, наличие статистически значимых изменений уровня сформированности изучаемого качества у независимых выборок проверялось с помощью критерия χ^2 Пирсона).

Базами исследования являлись: Институт педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», муниципальное бюджетное образовательное учреждение г. Костромы «Лицей № 34», муниципальное учреждение дополнительного образования «Дом детского творчества „Автограф”» г. Нерехта, Костромской областной лагерь актива молодежи имени А. Н. Лутошкина «Комсорг». Выбор баз исследования обусловлен, во-первых, разнообразием организационно-управленческих условий, во-вторых, их ориентацией на развитие социально-активной конкурентоспособной личности. В исследование были включены

484 участника, в том числе 278 студентов ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет и 206 старшеклассников.

Исходя из цели, задач и теоретико-методологических основ была определена логика научного исследования, которое осуществлялось с 2017 по 2023 год и включало в себя несколько взаимосвязанных этапов.

На **первом этапе** (2017–2018 гг.) на основе наблюдения и анализа современных тенденций молодежной политики и воспитания студенческой молодежи была сформулирована проблема исследования. В результате анализа научно-педагогических и нормативно-правовых источников были определены цель, задачи, гипотеза исследования и теоретико-методологические подходы к его реализации. Накопленные научно-методические материалы позволили разработать структуру социальной креативности, модель ее формирования и дизайн исследования. Реализован пилотажный этап исследования.

На **втором этапе** исследования (2018–2021 гг.) была организована опытно-экспериментальная работа, апробировалась разработанная модель формирования социальной креативности, проверялись предложенные педагогические условия и программа проектной деятельности студентов. Были реализованы констатирующий и формирующий этапы исследования, вносились коррективы в содержание авторской модели.

На **третьем этапе** (2021–2023 гг.) проводились анализ, систематизация и статистическая обработка результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы. Осуществлялось внедрение результатов исследования в практику подготовки студентов вуза.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– предложена структура социальной креативности как единство мотивационно-ценностного, когнитивного, коммуникативного, эмоционального, поведенческого и рефлексивного компонентов; определены показатели и уровни их сформированности;

– выявлены потенциалы проектной деятельности обучающихся как ресурса формирования компонентов социальной креативности; определены

механизмы формирования социальной креативности молодежи в процессе проектной деятельности (интериоризация социально значимых ценностей, присвоение новых сценариев социального взаимодействия, идентификация с креативным партнером, ориентация на социальную эффективность, децентрация, рефлексия, эмпатия);

– разработана и апробирована модель формирования социальной креативности студентов средствами проектной деятельности, включающая концептуально-целевой, содержательно-организационный и оценочно-результативный компоненты;

– выявлены и раскрыты педагогические условия эффективного формирования социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности, на основе комплексного, субъектно-ориентированного, рефлексивно-деятельностного и культурологического подходов, а также с учетом социокультурного контекста жизненного пути студента в образовательной среде вуза;

– определены педагогические средства формирования социальной креативности в проектной деятельности, обеспечивающие самопознание и саморазвитие, проблемное социальное взаимодействие, развитие коммуникативных и креативных способностей студентов.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что внесен определенный вклад в развитие общей педагогики, истории педагогики и образования, в частности:

– уточнена сущность понятия «социальная креативность» как интегративного качества личности, позволяющего оперативно находить и применять оригинальные эффективные и социально приемлемые решения актуальных задач межличностного взаимодействия;

– выявлены и систематизированы идеи, касающиеся целенаправленного развития компетентности и креативности личности в межличностном взаимодействии, включающем когнитивную, эмоциональную и коммуникативную сферы;

– дополнены критерии эффективности социализации личности на этапе юношества, одним из которых становится сформированность креативной, самостоятельной, иницирующей социально-значимую деятельность и конструктивно функционирующей в социуме личности в соответствии с актуальными социально-экономическими целями развития государства;

– расширено теоретическое представление о возрастных и социокультурных потенциалах формирования социальной креативности у школьников и студентов; выявлены барьеры актуализации этих потенциалов (социальные страхи, наличие трудностей в целеполагании и перестройки коммуникации, низкие когнитивные способности, неразвитость гибкости и оригинальности мышления, низкая способность переживать необычные, с трудом поддающиеся описанию эмоции, низкий уровень рефлексии);

– определено содержание деятельности по формированию социальной креативности молодежи в проектной деятельности применительно к среде образовательных организаций общего и высшего образования;

– предложены критерии и показатели для оценки сформированности социальной креативности личности; теория формирования социальной креативности дополнена описанием пассивно-ригидного, избирательного и активно-творческого уровней социальной креативности личности.

Практическая значимость исследования состоит:

– в разработке и апробации методических материалов, использование которых позволит педагогам школы и вуза осуществлять целенаправленное формирование социальной креативности обучающихся как значимой надпредметной компетенции личности через организацию их проектной деятельности;

– в создании авторского опросника, позволяющего выявлять уровень сформированности социальной креативности личности, прогнозировать и реализовывать на этой основе индивидуальные маршруты студентов в процессе ее развития, оказывать адресную педагогическую помощь студентам в

формировании основных компонентов социальной креативности и преодолении возникающих трудностей;

– модель формирования социальной креативности личности средствами проектной деятельности может быть внедрена в образовательную среду вузов других регионов, способствовать эффективной реализации актуальных задач воспитательной деятельности и молодежной политики, развивая у студентов разных направлений подготовки надпредметные компетенции, формируя востребованные обществом социальные установки и гибкие модели поведения;

– разработанные методические рекомендации по педагогическому сопровождению формирования социальной креативности студентов направлены на оказание своевременной помощи преподавателям вуза на программно-методическом уровне (тематический план групповых занятий; технологические карты отдельных занятий и тренингов, входящих в план программы; комплект диагностического инструментария) и консультативном уровне (алгоритм организации работы студенческой проектной команды; каталог упражнений для решения кризисных ситуаций в проектной работе; образцы социально-значимых проектов с комментариями федеральных экспертов), а также на подготовку преподавателей к выполнению функций тьютора, наставника, консультанта, модератора, помощника в процессе проектной деятельности студентов;

– материалы исследования могут быть полезны педагогам общеобразовательных организаций, педагогам дополнительного образования, преподавателям вузов и учреждений среднего профессионального образования при организации проектной деятельности обучающихся; также могут использоваться в программе курсов повышения квалификации педагогических работников, педагогов-психологов, организаторов детского движения.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.
Диссертация соответствует паспорту научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки): п. 11. Потенциальные возможности самоопределения и саморазвития человека

средствами образования в современном мире; п. 17. Исследования эффективных педагогических практик и инноваций; п. 21. Типы, модели и стратегии обучения, границы их применимости; п. 24. Теории и концепции воспитания и социализации. Социокультурная обусловленность воспитания; п. 26. Концепции социализации, социального воспитания и социального развития человека на различных этапах его жизненного пути; взаимосвязь воспитания личности и развития коллектива (сообщества).

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Социальная креативность есть интегративное качество личности, позволяющее оперативно находить и применять оригинальные, эффективные и социально приемлемые решения актуальных задач межличностного взаимодействия. Структуру социальной креативности составляют мотивационно-ценностный компонент, обеспечивающий направленность личности на творческое социальное взаимодействие; когнитивный, обуславливающий социальное воображение, творческое планирование и прогнозирование; коммуникативный, определяющий гибкость и креативность в выборе средств общения; эмоциональный, обеспечивающий спонтанность, адекватность и выразительность проявления чувств в социальном взаимодействии; поведенческий, определяющий индивидуальный репертуар социальных действий; рефлексивный, включающий анализ и интерпретацию результатов социального взаимодействия.

2. Проектная деятельность благодаря своим характеристикам проблемности, временной и ресурсной ограниченности, интенсивности коммуникации и совместной деятельности, полисубъектности, разнообразия возможных видов деятельности и их новизны является действенным ресурсом формирования всех структурных компонентов социальной креативности студентов вуза. В контексте формирования оригинальности в социальной сфере особое значение приобретает социально значимая проектная деятельность, направленная на преобразование социальной действительности. Такая деятельность студентов не только развивает их эвристические,

коммуникативные и социальные навыки, но и формирует установку на социально-одобряемое, нормативно-приемлемое, ценностно-значимое поведение.

3. Модель формирования социальной креативности в проектной деятельности студентов включает в себя концептуально-целевой, содержательно-организационный и оценочно-результативный компоненты, которые в совокупности обеспечивают целенаправленность и эффективность этого процесса. Данная модель позволяет учесть три взаимосвязанные сферы, влияющие на формирование социальной креативности студентов: творческая среда (представлена креативогенными характеристиками образовательной среды вуза), творческая деятельность (выражена в подготовительном, ориентационном, тренировочном, стажировочном и оценочном этапах организации проектной деятельности студентов), творческая личность (ее формирование протекает благодаря внутренним механизмам развития).

4. Формирование социальной креативности студентов через включение их в проектную деятельность будет протекать наиболее эффективно, если обеспечить индивидуально-ориентированное консультирование студентов с целью диагностики и рефлексии уровня развития социальной креативности, определения индивидуальных траекторий ее формирования; включение студентов в систему проблемных социальных проб, которые создаются с учетом принципов развивающего дискомфорта, свободы выбора и психологической безопасности; интенсивность социально-значимой деятельности при динамичной смене ролей и функций в проектной команде; раннюю включенность потенциальных абитуриентов в творческую коммуникативную образовательную среду вуза; методическое сопровождение деятельности команды педагогов вуза с целью формирования их готовности к реализации фасилитирующей, стимулирующей и развивающей функций при организации проектной деятельности студентов.

5. В соответствии с теоретическими представлениями о сущности социальной креативности личности и содержанием проектной деятельности,

обеспечивающей ее формирование, наиболее эффективно использовать педагогические средства, стимулирующие самопознание и саморазвитие (мастер-класс, деловая игра, малая сюжетно-ролевая игра, тренинговые упражнения, методы рефлексии); развивающие креативные способности (методы креативного мышления, методы Теории решения изобретательских задач, кейс-метод); обуславливающие раскрытие коммуникативных потенциалов личности (методы групповой дискуссии, методы анализа деятельности); обеспечивающие проблемное социальное взаимодействие (социальные пробы, воспитывающие ситуации, самоуправление).

Достоверность результатов исследования обеспечивается логичностью общей структуры исследования, непротиворечивостью исходных теоретических и методологических положений, комплексным использованием методов исследования, адекватных его целям и задачам, длительной педагогической деятельностью автора в качестве организатора проектной работы в системе довузовской и вузовской подготовки, разнообразием баз исследования, систематической обработкой и сравнением количественных и качественных результатов исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Промежуточные результаты исследования были внедрены в программу 46–50 смен Костромского областного лагеря актива молодежи им. А. Н. Лутошкина «Комсорг», в тематическую воспитательную программу работы с ученическим самоуправлением МБОУ «Лицей № 34» г. Костромы. Итоговые результаты внедрены в систему учебно-воспитательной работы со студентами 1 курса направления подготовки «Педагогическое образование» Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Костромской государственной академии культуры и искусств».

Основные положения диссертации отражены в публикациях, а также докладах и сообщениях на международных, всероссийских и региональных конференциях, форумах и семинарах, среди которых: Всероссийская научно-практическая конференция «Технологии воспитания в образовательных организациях» (2017 г., Кострома); межрегиональная научно-практическая

конференция «Саморазвитие, самоуправление, самореализация» (2017 г., Кострома); научно-методический семинар «Социокультурные практики оптимизации системы воспитания образовательных организаций» (2017 г., Кострома); региональный семинар для руководителей и обучающихся педагогических классов «Педагоги будущего» (2018 г., Кострома); IV международная научно-практическая конференция «Педагогика, психология, общество – 2019» (2019 г., Москва); региональный педагогический форум «От учительского института к университету будущего» (2019 г., Кострома); всероссийская конференция «Психология и педагогика социального воспитания» (2020 г., Кострома); I Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Социально-педагогическая и психолого-педагогическая деятельность: актуальные проблемы, достижения, инновации» (2022 г., Кострома); международная научно-практическая конференция «Социально-педагогическая деятельность с одаренными детьми и талантливой молодежью: опыт, проблемы, перспективы» (2022 г., Кострома).

Личный вклад автора состоит в разработке концепции и программы исследования; создании и апробации модели формирования социальной креативности личности в проектной деятельности студентов; в обосновании педагогических условий, обеспечивающих эффективность данного процесса; в разработке рекомендаций для педагогов по сопровождению формирования социальной креативности студентов; в обработке, анализе и интерпретации результатов исследования.

Структура диссертации отражает логику и последовательность решения задач исследования и содержит введение, две главы, заключение, библиографический список, представленный 155 источниками. Текст изложен на 245 страницах, включая 17 приложений.

Глава 1. Концептуальные подходы к формированию социальной креативности личности

1.1. Понятие и структура социальной креативности личности

Возрастание общественного и научного интереса к социальному аспекту креативности вызвано усложнением ситуаций социального взаимодействия, повышением их нестандартности, усилением требований к продуктивности общения, что обуславливает актуальность междисциплинарного исследования социальной креативности.

В рамках современной науки креативность рассматривается как сложное, многоплановое, неоднородное явление, что становится причиной существования многообразия теоретических и экспериментальных направлений ее изучения. За период ее исследования, от первых попыток изучения творческих способностей до настоящего времени, учеными создана обширная детальная картина феноменологии креативности.

Множество работ по данной проблеме связано с именами зарубежных исследователей – А. Адлер, Ф. Баррон, М. Воллах, Дж. Гилфорд, Дж. Келли, К. Роджерс, Д. Симпсон, К. Тейлор, П. Торренс, Э. Фромм. В отечественной психологии особый вклад в исследование этого направления внесли фундаментальные работы таких исследователей, как Т. А. Барышева, Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, Ю. А. Жигалов, Г. М. Коджаспирова, А. Н. Леонтьев, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарёв, О. К. Тихомиров, М. А. Холодная. Анализ зарубежных и отечественных источников показал, что в исследованиях креативности на сегодняшний день достаточно данных о взаимосвязи этого феномена с личностными характеристиками и творческим процессом. Вместе с тем, недостаточно проанализированы методологические подходы к изучению социального аспекта креативности, ее структуры и механизмов формирования.

Определение сущности социальной креативности правомерно начать с трактовки такого многоаспектного и неоднозначного явления, как собственно сама креативность. Становление современного представления о сущности креативности прошло длительный путь от выделения творчества в отдельный вид человеческой деятельности до выявления отдельных видов креативности личности, проявляющихся в различных сферах человеческой жизни.

Первый значительный для современной науки всплеск исследований феномена творчества относится к началу XX века. Он связан с совершающейся научно-технической революцией, которая повлекла за собой качественные изменения в общественной жизни. Теории творчества, существовавшие до этого, более не могли объяснять иррациональность творчества и механизмы его протекания. Анализируя исторический контекст научных поисков, отметим, что в разные периоды «творчество» представлялось: неотъемлемой человеческой силой, позволяющей управлять своей жизнью (А. Адлер, 1927), противоположностью банальному (Дж. Келли, 1955), способностью находить нестандартные решения, осознавать свой опыт и открывать новое (Э. Фромм, 1964), способностью обнаруживать новые способы решения проблем и самовыражения (К. Роджерс, 1957). Очевидно, что ключевыми характеристиками творчества в этих работах выступили деятельная активность автора и новизна идей.

В отечественной литературе творчество чаще всего определяется как «деятельность человека, созидающая новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью» [23]. Кроме деятельностного основания, в данном подходе отражается ориентированность на результат и получение значимого продукта, что является немаловажным в понимании природы творчества. Первое значимое для нашего исследования определение творчества мы обнаруживаем в работах Л.С. Выготского (1930). Творчеством он называл «такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства,

живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [33]. Такое надпредметное понимание творчества и смещение акцента с объекта деятельности на субъект подчеркивает еще одну значимую характеристику этого явления как ориентированность на личность.

Учитывая представленный выше анализ, мы предлагаем остановиться на понимании творчества, предложенном Т. А. Барышевой: «это деятельность человека по преобразованию действительности (как природной, так и социальной), завершающаяся созданием нового оригинального продукта; процесс конструктивных преобразований информации и созидания инновационных результатов, субъективно и объективно значимых» [120]. На наш взгляд, данный подход кроет в себе весь перечень концептуальных характеристик творчества, обнаруженный нами: деятельную активность субъекта (А. В. Брушлинский, О. К. Тихомиров), достижение им нового, уникального результата (И. О. Вагин, К. Роджерс), а также возникновение новообразований в структуре личности (Г. М. Коджаспирова, А. Н. Леоньев).

«Творчество» зачастую используют как русскоязычный эквивалент понятия «креативность» (creativity), впервые употребленного в 1922 году Д. Симпсоном в значении «способность отказываться от стереотипных способов мышления». Однако, несмотря на неразрывную связь данных понятий, более подробный анализ проблемы позволяет выделить различия в их сущности. В самом общем виде креативность понимается как способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения и отклоняться от традиционных схем мышления. Так, К. Роджерс понимает под креативностью способность обнаруживать новые способы решения проблем и выражения своих идей [104]. Руководствуясь этим определением, заметим, что под креативностью скорее подразумеваются творческие способности, а не творчество как деятельность. Расхождение понятий также описывают Т. А. Барышева и Ю. А. Жигалов, отмечая, что понятие «творчество» выступает как процесс и результат деятельности человека, а «креативность» как фактор, обуславливающий этот процесс [14]. Основанием для дифференциации этих

понятий также может служить сравнительный анализ структуры и этапов творчества (А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев и др.) и креативности (А. Адлер, Р. Кеттел, А. Маслоу и др.), в которых отражается рационализация творческого процесса по сравнению с интуитивным, бессознательным проявлением креативности.

Определив для себя сущностную разницу в понятиях «творчество» и «креативность» и убедившись в заблуждениях их синонимичности, обратимся к анализу научной литературы в поисках единого подхода к пониманию креативности. В работах зарубежных ученых мы обнаруживаем, что креативность может рассматриваться как совокупность способностей личности:

- творческие интеллектуальные способности, в том числе способность привносить нечто новое в опыт (Ф. Баррон);

- способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения и постановки новых проблем (М. Валлах);

- способность осознавать пробелы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации (Э. Торренс);

- способность отказываться от стереотипных способов мышления (Дж. Гилфорд);

- способность идти на разумный риск, готовность преодолевать препятствия, внутренняя мотивация, толерантность к неопределённости, готовность противостоять мнению окружающих (Р. Стернберг);

- способность удивляться и познавать, находить решения в нестандартных ситуациях, иметь нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта (Э. Фромм) [107].

Обзор отечественных исследований показал, что единого подхода к терминологическому обозначению креативности в психолого-педагогической литературе не установилось. Так, В. Н. Козленко рассматривает креативность как потребность в исследовательской деятельности, которая присуща каждому человеку от рождения и проявляется в форме рефлекса: «что с этим можно

сделать?»). С. И. Макшанов определяет креативность как способность к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также к осознанию и развитию своего опыта. Н. Ю. Хрящева отмечает, что креативность проявляется в богатом воображении, чувстве юмора, приверженности высоким эстетическим ценностям, умении детализировать образы проблемы. М. А. Холодная раскрывает понятие креативности как дивергентное мышление (операции дивергентной продуктивности по Дж. Гилфорду), отличительной особенностью которого является готовность выдвигать множество в равной степени правильных идей относительно одного и того же объекта. М. М. Кашапов определяет креативность не только как способность отказаться от стереотипных способов мышления, но и как способность обнаруживать новые средства выражения своего когнитивного ресурса, такие как быстрота, гибкость, точность, оригинальность мышления, богатое воображение, чувство юмора, приверженность высоким эстетическим ценностям, высокая степень детализации образа проблемы [54].

Таким образом, креативность вбирает в себя широкий диапазон способностей и свойств личности, позволяющих человеку осознавать и обогащать свой опыт, удовлетворять исследовательскую потребность, детализировать проблемы и находить в них противоречия, а также предлагать множество оригинальных идей и ориентироваться на высокие эстетические ценности. Обобщая вышесказанное, креативность можно описать как направленность человека на совершение творческих актов, способность принимать нестандартные решения, создавать принципиально новые материальные и идеальные продукты. Ю. И. Салов и Ю. С. Тюнников, изучая исследования своих предшественников, определили, что креативность – это «творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или её отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их созидания» [107].

К сожалению, в психолого-педагогической литературе преобладают исследования, посвященные креативности в предметной сфере, а вопросы проявления творчества в межличностном взаимодействии остаются открытыми. Однако существует точка зрения, что высокие креативные способности в сфере «человек – предмет» соответствуют таким же высоким показателям в сфере «человек – человек» (А. Маслоу, А. М. Матюшкин, К. Роджерс). Согласно другому подходу, обладание исключительными творческими качествами, наоборот, создаёт сложные психологические барьеры в социальных отношениях с другими людьми (Г. Айзенк, Ф. Баррон, Дж. Гидфорд, Дж. Фримен) [96]. Несмотря на утверждение некоторых исследователей, что креативность имеет общую основу независимо от сферы деятельности и, «наработанная на одном материале, может быть перенесена на другой» [78], очевидно, что креативность в социальной сфере имеет свои особенности и требует самостоятельного изучения и анализа.

Во-первых, социальная креативность, в отличие от предметной, имеет специфичный объект воздействия – человек, социум. Если в предметной деятельности свойства и закономерности объекта строго определены естественнонаучными законами, то познание другой активной личности значительно затруднено. Кроме того, социальное взаимодействие предполагает равнонаправленное влияние его участников друг на друга, их обоюдная активность.

Во-вторых, приобретение опыта в социальной сфере начинается раньше, чем в предметной. Начиная с младенческого возраста, (не нужна) ребенок включается в систему значимых отношений с другими людьми. Тогда как способность творчески подходить к предметной деятельности формируется значительно позже.

В-третьих, развитие социальной креативности имеет для людей намного большее значение, чем креативность в сфере «человек – предмет». Это связано с тем, что в нашей жизни намного чаще встречаются проблемные задачи, связанные с социальной средой. Их решение в большинстве случаев требует

моментальных действий, а последствия решений приобретают более значимый характер. Отсюда вытекают еще две особенности креативности в социальной сфере – более глубокие эмоциональные переживания и специфичные механизмы мышления, не характерные для предметной сферы (децентрация, эмпатия и другие) [124].

За последние десятилетия научный поиск, связанный с феноменом креативности в социальном контексте значительно расширился благодаря исследованиям места креативности в структуре творческого потенциала личности (В. Антонова, Г. Белоусова, Л. Булка, Т. Гончарук); связи креативности с личностными качествами индивида (Ф. Баррон, Д. Эрк); влияния креативности на проявление эмоций и поведение (Л. Я. Малимон, С. Устименко); параметров креативной образовательной среды (В. Н. Дружинин, А. Коваленко); теории и технологии креативного обучения (А. В. Хуторской).

Анализ работ по проблематике исследования позволил выделить в качестве ориентиров для изучения такие понятия, как: «социальное творчество» (В. И. Андреев, А. В. Золотарева, Л. Н. Коган, А. В. Мудрик, М. И. Рожков, С. Л. Рубинштейн), «социальный интеллект» (Дж. Гилфорд, Ю. Н. Емельянов, Д. В. Люсин, Е. С. Михайлова, А. И. Савенков, Э. Торндайк, Д. В. Ушаков), «социальная компетентность» (А. П. Ветошкина, А. Голфрид, С. З. Гончаров, Е. В. Коблянская, В. Н. Куницына, Г. Спивак), «коммуникативная компетентность» (Ю. М. Жуков, В. И. Кашницкий, Е. С. Кузьмин, А. Г. Самохвалова, Р. Стернберг, Д. Хайнс), «коммуникативная креативность» (О. Н. Вишневская, А. А. Голованова, Л. А. Дорошук, Н. Е. Кузьмина, С. А. Новоселов, Т. Ю. Осипова, Е. В. Цуканова), «эмоциональная креативность» (И. Н. Андреева, Т. Н. Березина, Е. А. Валугева, Н. Ю. Демидова, Дж. Эйверилл). Следовательно, необходим системный анализ научного знания о социальном аспекте креативности личности и обобщение основных концепций, определяющих способность к эффективному социальному взаимодействию.

Так, «социальный интеллект» является одним из смежных понятий, раскрывающих механизмы успешного включения человека в межличностное

взаимодействие. Э. Торндайк, первым сформулировавший понятие «социальный интеллект», определил его как «способность к пониманию и управлению людьми, способность действовать мудро в межличностных отношениях» [152]. Дж. Гилфорд рассматривал социальный интеллект как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных с познанием поведенческой информации, включая невербальный компонент [35].

Первые упоминания о социальном интеллекте в отечественных исследованиях можно обнаружить в работах Ю. Н. Емельянова. По мнению исследователя, социальный интеллект – это устойчивая, основанная на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта, способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» [46]. По мнению Е. С. Михайловой, социальный интеллект – это интегральная интеллектуальная способность, обеспечивающая успешность общения и социальной адаптации, способность прогнозировать поведение людей в различных житейских областях, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по невербальной и вербальной экспрессии [79].

Анализируя рассмотренные подходы, можно сказать, что социальный интеллект – это способность, обеспечивающая продуктивность межличностного взаимодействия, позволяющая быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и глубже понимать партнера по взаимодействию и общению, прогнозируя его и свое поведение.

В современной научной литературе социальный интеллект зачастую рассматривается в соотношении с *социальной компетентностью*. Как считает В. Н. Куницына, социальный интеллект выступает как средство познания социальной действительности, а социальная компетентность — как продукт этого познания [70]. Понятие социальной компетентности в отечественной науке впервые было употреблено в совместной публикации А. П. Ветошкина и С. З. Гончарова. Социальная компетентность трактуется данными авторами как

«понимание целевого назначения социальных институтов, норм, отношений и умение лично осуществлять социальные технологии» [27].

В диссертационном исследовании Е. В. Коблянкой социальная компетентность рассматривается, как умение выбрать правильные социальные ориентиры, умение организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами. Социальная компетентность – «это качество человека – субъекта трудовой деятельности и члена данного социума, связанное с социальными нормами, которыми общество регулирует жизнь и взаимодействие своих членов» [56]. Особое внимание исследованию социальной компетентности уделено зарубежными авторами. Г. Спивак рассматривает это понятие как набор связанных между собой умений в решении межличностных проблем, аналогично А. Голфрид подразумевает под социальной компетентностью способность индивида эффективно и адекватно решать различные проблемные ситуации, с которыми он сталкивается.

Таким образом, анализ существующих подходов к определению социальной компетентности дает нам основание определить ее как интегративное качество личности, которое включает в себя необходимые знания, опыт, способности, сформированные в результате социализации и позволяющие человеку адекватно адаптироваться в социуме и эффективно взаимодействовать в обществе. Признаком социальной компетенции личности является постоянная выработка обновленных сценариев, отвечающих новой социальной действительности и ожидаемых партнерами по взаимодействию [18].

В. Н. Куницина, описывая сущность социальной компетентности, определяет *коммуникативную компетентность* как одну из структурных единиц рассматриваемого феномена [70]. Понятие «*коммуникативная компетентность*» было введено Д. Хаймсом и означало знание языка, понимаемое как умение выбирать варианты, обусловленные ситуативными, социальными или другими внеязыковыми факторами, изучаемыми ситуативной грамматикой [146].

Е. С. Кузьмин и Ю. Н. Емельянов отмечают, что коммуникативная компетентность представляет собой «конгломерат знаний, языковых и неязыковых умений и навыков общения, приобретаемых человеком в ходе естественной социализации, обучения и воспитания» [45]. В более поздней работе Е. С. Кузьмин определяет коммуникативную компетентность как «ориентированность в различных ситуациях общения, основанную на знаниях и чувственном опыте индивида; способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды» [45]. Соглашаясь с исследователями, остановимся на понимании коммуникативной компетентности как системе внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия [47].

Еще одним понятием, лежащим в проблемном поле феномена «социальная креативность» является «*коммуникативная креативность*», которое рассматривается как способность личности нестандартно и эффективно решать коммуникативные проблемы, находя новые решения той или иной коммуникативной задачи [29]. Наиболее выраженными характеристиками коммуникативной креативности являются: легкость в создании многочисленных вариантов поведения индивида, гибкость в изменении субъектом тактик реагирования, использование разнообразных приемов поведения, оригинальность в создании нестандартных способов решения ситуаций проблемного характера [36].

В контексте ситуаций затрудненного общения «коммуникативная креативность» выступает в качестве способности субъекта к генерированию оригинальных, нестандартных способов решения трудных коммуникативных задач, направленных на достижение целей общения, сохранение субъективного благополучия и оптимизацию межсубъектных отношений с партнером [109]. Таким образом, коммуникативная креативность – это способность индивида нестандартно и эффективно решать проблемы в сфере общения за счет

активизации коммуникативного потенциала, способность к открытию принципиально нового или усовершенствованного решения той или иной коммуникативной задачи.

Понятие «эмоциональная креативность» возникло в психолого-педагогической литературе совсем недавно, в конце XX столетия благодаря Дж. Эйвериллу, охарактеризовавшему его как способность переживать и проявлять новые оригинальные эмоции посредством модификации обычных эмоций в соответствии с влиянием определенных ситуаций [143].

Среди отечественных исследователей сформировалось два основных подхода к пониманию сущности эмоциональной креативности. Она рассматривается или как способность, которая содействует эффективности выполнения деятельности или как отдельное личностное образование. В работах Е. А. Валуевой эмоциональная креативность характеризуется как когнитивная способность, которая содействует пониманию ситуаций социального взаимодействия эмоционального характера (эмпатических отношений, стрессовых перегрузок и т.д.) [25]. Н. В. Угрюмова отмечает, что эмоциональная креативность основывается на дивергентном интеллекте и является проявлением творческих способностей человека [125]. Н. Ю. Диомидова также рассматривает эмоциональную креативность в ракурсе личностных характеристик и раскрывает стрессозащитный потенциал этого явления [41].

В ходе теоретического анализа понятийного поля креативности личности нельзя оставить без внимания характеристики творческих способностей и одаренности в социальной сфере. Процесс преобразования социальных отношений и общественного бытия в психолого-педагогической литературе определяется как *социальное творчество*. Т. С. Базарова в своих работах уточняет, что в ходе этой социально-преобразовательной деятельности индивид реализует свой творческий потенциал [6]. О. А. Копцева описывает социальное творчество как новаторскую конструктивную деятельность в сфере функционирования институциональных связей [63]. Обобщая авторские подходы, можно говорить о социальном творчестве как новаторском преобразовании общественной жизни с учетом норм и интересов

общества. В контексте педагогической теории и практики социальное творчество часто рассматривается с позиции социализации и развития личности. Так, в работах А. Э. Симановского, посвященных развитию интеллектуального творчества у младших школьников, мы обнаруживаем значимые для исследования характеристики проблемности и результативности творческой деятельности. Согласно автору, интеллектуальное творчество – это способность обнаруживать, ставить и решать проблемы в слаборегламентированных условиях деятельности, доводя их до стадии практической реализации [113].

Творческая составляющая любой сферы человеческой деятельности, как правило, рассматривается в связке с категорией успешности в этой деятельности. Поэтому важно определить, какое место социальная креативность занимает в теории социальной одаренности и социальных способностей. Общепринятым является понимание *социальных способностей* как свойств личности, проявляемых во взаимодействии с социальной средой. При этом они характеризуются формированием через социальное воспитание и развитие, социальной нормативностью и социальной одобряемостью. А. Д. Сергеевой социальные способности рассматриваются как интегративное личностное образование, непосредственно связанное с деятельностью социального взаимодействия, проявляющееся на уровне коммуникативных форм социальных отношений [111]. В. С. Торохтий раскрывает представление о социальных способностях как потенциальных возможностях человека во взаимодействии с социумом через следующую структуру: способности к социальной деятельности, к социальным отношениям, к взаимодействию с социальными институтами и другими индивидами [117]. Таким образом, социальные способности позволяют человеку выстраивать конструктивное и результативное взаимодействие с окружающими.

Наличие потенциально высоких способностей человека, их качественно своеобразное сочетание, от которого зависит возможность достижения успеха в выполнении той или иной деятельности, в психолого-педагогической литературе принято называть одаренностью [121]. На сегодняшний день в научной литературе имеется значительное количество исследований проблем *социальной одаренности*

как среди западных (Дж. Ю. Айзенк, Э. де Боно, К. Клюге, Р. Дж. Стернберг, А. Танненбаума) так и среди отечественных (Т. Н. Гущина, А. С. Залужный, Н. С. Лейтес, С. О. Лозинский, М. И. Рожков, Т. М. Хрусталева) авторов. В общем значении социальную одаренность можно представить, как способность к эффективному социальному взаимодействию, проявляющуюся в легкости установления и высоком качестве межличностных отношений [105]. Согласно исследованиям М. И. Рожкова и Т. Н. Гущиной, социальный интеллект и социальная компетентность, рассматриваемые нами ранее, составляют структурные компоненты социальной одаренности, наряду с социальным творчеством (креативностью) человека [38].

В результате анализа целого ряда смежных психолого-педагогических терминов мы пришли к выводу, что к настоящему времени накоплен значительный объем исследований, касающихся способностей человека к продуктивному решению задач межличностного взаимодействия. В этих исследованиях затрагиваются различные аспекты, имеющие отношение к креативным способностям личности в решении социальных задач. Определяя характеристики социальной креативности, мы пошли по пути исследования сущности смежных понятий и поиска их взаимозависимостей (Таблица 1).

Рассмотренные психолого-педагогические категории, касающиеся компетентностных составляющих, представляются нам основой, залогом успешности человека в социальной сфере. Эмоциональная и коммуникативная креативность определяют способности личности к новаторству в отдельных специфичных сферах межличностного взаимодействия. С одной стороны, описывающие их личностные характеристики отчасти обнаруживаются в контексте социальной креативности, но с другой стороны, выражаются в уникальном сочетании способностей, не сводимых к представлениям о креативности в социальной сфере. Социальную одаренность с креативностью, проявляемой в этой же сфере, объединяет эффективность и адекватность поведения человека в социальных ситуациях. Но социальная креативность выступает как одно из возможных проявлений социальной одаренности личности. Результатом

проведенного анализа стало исчерпывающее представление о социальной креативности как творческом проявлении в межличностном взаимодействии, нацеленном, в первую очередь, на порождение новых идей в решении жизненных задач.

Таблица 1

Взаимосвязь термина «социальная креативность» со смежными понятиями

Понятие	Отличия от социальной креативности	Сходства с социальной креативностью
Социальный интеллект	Выражается в успешности социальной адаптации	Характеризуется способностью к анализу и прогнозированию поведения других людей
Социальная компетентность	Подразумевает умелое социальное взаимодействие, которое обеспечивается набором усвоенных умений решения межличностных проблем	Определяет эффективность в решении задач, охватывающих все разнообразие социального взаимодействия
Коммуникативная компетентность	Проявляется в ориентированности в общении на основе набора вербальных и невербальных умений и навыков	Предполагает достижение эффективной коммуникации за счет выбора оптимальных вариантов решения ситуативных задач общения
Коммуникативная креативность	Предполагает решение социальных задач за счет активизации коммуникативных способностей	Выражается в способности продуцировать новые нестандартные решения коммуникативных проблем
Эмоциональная креативность	Основывается на понимании эмоциональной сферы партнеров и окружения	Характеризуется способностью проявления оригинальных эмоций под влиянием изменчивости социальных ситуаций
Социальное творчество	Подразумевает непосредственную деятельность, а не личностные характеристики, ее обуславливающие	Определяется новаторским характером социального взаимодействия в соответствии с общественными нормами и в интересах социума
Социальные способности	Важнейшими чертами выступают конструктивность и приемлемость в решении социальных задач	Проявляется в социальных отношениях с другими индивидами и совместной деятельности
Социальная одаренность	Выражается в высоком уровне эффективности и продуктивности социального взаимодействия	Характеризуется легкостью, активностью в межличностном взаимодействии, готовностью к решению сложных нетипичных социальных ситуаций

Понятие «социальная креативность» является относительно новым для современной педагогики. На данный момент за рубежом накоплен определенный

научный фонд исследований этого феномена. В работах Р. Персера (1997) затрагиваются вопросы о социальных аспектах креативности на стыке социальных систем и индивидуальных проявлений. По мнению автора, изучение социальной креативности должно носить междисциплинарный характер и учитывать исторические и культурные особенности общества [149]. Ли-Мин Чжуан (2007), будучи экспертом в вопросах менеджмента, рассматривает социальную креативность как «командную работу» по продуцированию инноваций, которым отводится значительное место в современных китайских научных работах. Ядром исследований креативности у этого автора является модификация модели креативности Т. Амабиле для практического внедрения в управленческие процессы компаний [135]. Ф. Зенасни (2003), исследуя социальную креативность, характеризует ее через поведение человека в социальной сфере, связанное с созданием и (или) улучшением социальных связей. При этом могут создаваться и творческие продукты, которые используются в межличностном взаимодействии в качестве средств достижения социальной цели. Источники развития социальной креативности автор видит в индивидуальных ресурсах и ресурсах окружающей среды, которые взаимодействуют в динамическом процессе, что само по себе приводит к новому и адаптированному поведению [150]. В исследованиях А. Монтуори (2018) социальная креативность определяется как креативность в отношениях, групповом взаимодействии, которая учитывает неопределенность и непредсказуемость социальных связей. Он рассматривает роль социальной среды и других факторов, влияющих на проявление креативности, ее поощрение или подавление в социуме [148]. К. Муширу и Т. Любарт (2002) посвятили свою работу исследованию социальной креативности детей в возрасте 6-11 лет и выявлению взаимосвязи их способностей к решению прикладных творческих задач с проявлением оригинальности в решении межличностных проблем [151]. Очевидно, что относительная новизна исследований, посвященных социальной креативности (social creativity) не позволяет найти

однозначную трактовку феномена, приписываемого как к групповому творчеству, так и к межличностной креативности.

В отечественной науке также нет единого взгляда на определение феномена «социальная креативность». Так, Э. Д. Кондакова характеризует социальную креативность как устойчивое системное свойство личности, определяющее ее сензитивность к новым идеям и стремление к выходу за пределы заданной проблемы, поиску нового [60]. Р. А. Литвак отмечает, что социальная креативность выступает как созидательная способность в принятии правильных решений и подготовке новых задач, которая проявляется в инновационном мышлении, познании, общении, сотрудничестве и в умении выстраивать отношения [72]. Э. Р. Григорьян, говоря о социальной креативности, акцентирует внимание на прогрессивном социальном эффекте выдвигаемых идей и принципов. Другими словами, социальная креативность – это способность к выдвижению новых социальных конструкций, которые будут работать во благо социума [68]. В этом же ключе строятся исследования Т. А. Барышевой, которая предлагает рассматривать социальную креативность как интегральную способность личности к восприятию, преобразованию и созиданию социальной среды и себя в современном мире [13]. Интересной для нашей работы является точка зрения А. Е. Банюховой и Е. С. Ермаковой о том, что социальная креативность в большей мере присуща социально адаптированным лицам, которые не испытывают ситуационного напряжения в социальном взаимодействии [11].

Таким образом, сегодня существуют различные аспекты в толковании понятия «социальная креативность», что препятствует пониманию и формированию ясной и конструктивной установки для рассмотрения вопросов ее формирования у студенческой молодежи. В связи с этим представляется целесообразным провести контент-анализ данного понятия (Таблица 2). Анализ данных таблицы позволяет выявить основные элементы понятия «социальная креативность» и определить повторяемость основных структурных компонентов феномена при различиях в авторских формулировках.

Таблица 2

Контент-анализ понятия «социальная креативность»

Определение понятия	Признаки											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Способность нестандартно, творчески подходить к решению сложных социальных проблем, ставить и решать творческие задачи в сфере социальной реальности (А. Е. Банхохова) [11]			+		+	+			+			
Комплексное качество личности, позволяющее понимать и анализировать причины и динамику различных социальных ситуаций, а также принимать эффективные, творческие, нестандартные решения ситуаций межличностного взаимодействия (О. С. Шемелина) [10]	+			+		+			+		+	
Способность человека оперативно находить и эффективно применять нестандартные, оригинальные творческие решения ситуаций межличностного взаимодействия (А. А. Попель) [98]		+			+	+			+	+		
Способность к выдвигению новых идей и принципов, имеющих прогрессивный социальный эффект (Э. Р. Григорьян) [68]		+							+			
Комплексное качество личности, позволяющее находить оригинальные и конструктивные решения в ситуациях межличностного взаимодействия на основе взаимосвязи мотивационных, коммуникативных, интеллектуальных и экзистенциальных элементов в сложной структуре социальной креативности (О. М. Разумникова) [127]		+									+	+

Пояснения к условным обозначениям:

1 – понимание (анализ) причин

2 – поиск решения (выдвижение идей)

3 – постановка задачи

4 – принятие решения

5 – решение проблем (задач)

6 – нестандартный

7 – оригинальный

8 – новый

9 – творческий

10 – оперативный

11 – эффективный

12 – конструктивный

Наиболее часто используются такие элементы понятия, как «поиск решения» (3) и «решение задач» (3), а также характеристики «нестандартный» (3), «творческий» (3), «оригинальный» (2) и «эффективный» (2).

Опираясь на изложенные выше подходы и авторские точки зрения, а также учитывая сущность новаторства и креативности в специфичной социальной сфере, мы предлагаем рабочее определение социальной креативности (СКр) как *интегративного качества личности, позволяющего оперативно находить и применять оригинальные эффективные и социально приемлемые решения актуальных задач межличностного взаимодействия.*

Данная формулировка позволяет определить значимые, на наш взгляд, характеристики социальной креативности:

- неординарность, новизна найденных решений социальных задач;
- незамедлительное, ситуативное реагирование на изменяющийся социальный контекст;
- продуктивность, целесообразность и социальная нормативность решений задач межличностного взаимодействия;
- многокомпонентный состав взаимодополняющих друг друга качеств и способностей, объединенных в целостное свойство личности.

Обзор существующих точек зрения на состав личностных характеристик, определяющих социальную креативность, целесообразно начать с трехкомпонентной структуры, предложенной Е. Ю. Чичук. Автор предлагает разделить личностные основания социальной креативности на три компонента:

- личностные основания когнитивного компонента (развитые социальный интеллект и социальная компетентность; развитые дивергентные характеристики социального мышления: беглость, гибкость, оригинальность; развитое воображение);
- личностные основания поведенческого компонента («неадаптивное» поведение; выход за пределы социальной ситуации; активное социальное познание, поиск нового опыта взаимодействия с социальной реальностью);

– личностные основания аффективного компонента (социальный интерес; творческое отношение к социальным явлениям; гибкое эмоциональное отношение к социальному миру) [136].

Интересной, на наш взгляд, является психологическая структура социальной креативности, предложенная А. А. Попелем, включающая следующие компоненты: общую способность к самоактуализации; социальную мотивацию, которая выражает потребность индивида в постоянных социальных контактах и мотивационные установки на общение с другими людьми; коммуникативную сенситивность и социальное воображение, позволяющее моделировать дальнейшее развитие социальной ситуации на основе обратной связи [98].

Еще одну целостную структуру социальной креативности разработала В. Н. Куницына. По ее мнению, социальная креативность – многомерная, сложная структура, имеющая следующие аспекты: коммуникативно-личностный потенциал; характеристики самосознания; социальные перцепция, мышление, воображение и представления; способность к моделированию социальных явлений, пониманию людей и движущих ими мотивов [70].

Г. В. Скородумова считает, что основой рассматриваемой способности является система свойств, составляющих мотивационный, перцептивный и коммуникативный компоненты:

– мотивационный компонент включает потребность в общении, установку на общение с другими людьми, ориентацию на активные социальные контакты;

– перцептивный компонент включает способность к пониманию и моделированию социальных явлений, прогнозирование развития межличностных отношений;

– коммуникативный компонент включает умение устанавливать контакт, умение слушать и слышать, умение понимать эмоциональное состояние партнера по общению, умение аргументировать свою позицию [114].

Таким образом, в научных работах, затрагивающих проблемы определения структуры социальной креативности чаще всего упоминаются мотивационный

компонент (как социальный интерес и потребность в контактах), коммуникативный компонент (как набор умений, позволяющих реализовать себя в социальных контактах) и когнитивный компонент (отвечающий за социальное воображение, прогнозирование и моделирование социальной реальности).

А. Е. Ильиных дополняет и несколько иначе представляет психологическую структуру социальной креативности. В нее входят:

1. Мотивационный параметр, представленный творческой позицией личности, ее стремлением к самосовершенствованию, самоактуализации, личностному росту.

2. Когнитивный параметр, включающий вербальную оригинальность и ее нестандартное применение в общении, особенности словарного запаса, поиск новых речевых оборотов в повседневной коммуникации.

3. Коммуникативный параметр, проявляющийся в различных видах сензитивности: вербальная, невербальная и поведенческая. Они позволяют адекватно интерпретировать поведение других людей, а также использовать различные поведенческие стили во взаимодействии с другими людьми.

4. Эмоциональный параметр, который заключается в продуктивном взаимодействии с людьми, стремлении понять и почувствовать эмоциональное состояние партнера; эмпатия.

5. Экзистенциальный параметр, обеспечивающийся аутентичностью личности, наличием у нее жизненных целей, осмысленности жизни и ощущения временных перспектив [56].

Наиболее близкой к реализации задач нашего исследования является модель социальной креативности, предложенная Т. А. Барышевой (Рис. 1). Структура изучаемого феномена в данном случае дополнена значимым, на наш взгляд, поведенческим компонентом, являющимся условием достижения человеком реальных целей в социальном контексте.



Рисунок 1. Модель социальной креативности (Т. А. Барышева)

Проведенный анализ сущностных характеристик креативности личности в социальной сфере, а также изучение разнообразных взглядов на ее содержательные компоненты позволили нам предложить свой вариант структуры социальной креативности (Рис. 2).

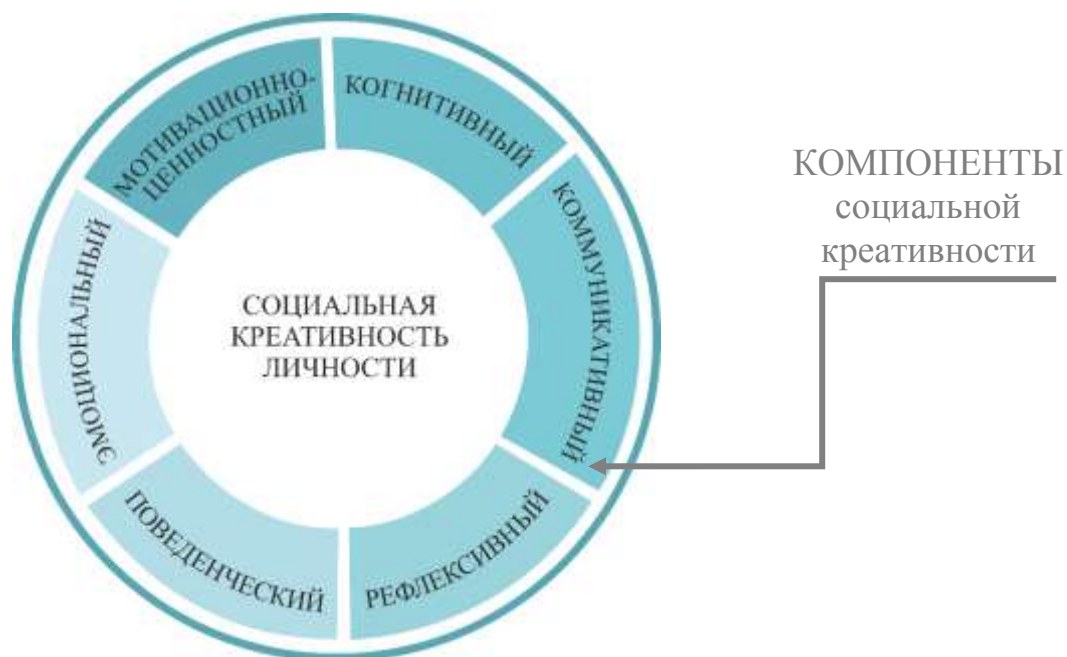


Рисунок 2. Структура социальной креативности

Стоит отметить, что шесть представленных компонентов взаимозависимы и не действуют автономно в процессе проявления такого интегративного качества личности, как социальная креативность [66]. Вместе с тем, выделение отдельных компонентов структуры позволяет группировать изучаемые черты и способности личности для решения задач научного анализа. В практическом аспекте структурирование социальной креативности подчеркивает целенаправленность поиска педагогических средств, направленных на развитие различных сфер личности. Содержание каждого компонента социальной креативности представлено в Таблице 3.

Таблица 3

Содержание компонентов социальной креативности личности

Название компонента	Свойства и качества личности
Мотивационно-ценностный компонент	Стремление к активному установлению новых социальных контактов; ориентация на социальные ценности в творческом взаимодействии; стремление к проявлению оригинальности в социальной сфере
Когнитивный компонент	Способность к творческому планированию взаимодействия для достижения цели; возможность вариативного социального прогнозирования; развитое социальное воображение
Коммуникативный компонент	Проявление креативности в выборе коммуникативных средств; гибкость в общении; умение нестандартно преодолевать возникающие коммуникативные трудности
Эмоциональный компонент	Эмоциональная спонтанность; обладание широким спектром средств эмоциональной выразительности; эмоциональная чуткость в интерпретации сложных неожиданных эмоциональных состояний партнеров
Поведенческий компонент	Использование разнообразного поведенческого репертуара в ситуации взаимодействия; вариативность в выборе социальных функций и позиций; способность к импровизации в решении трудных задач социального взаимодействия
Рефлексивный компонент	Творческая интерпретация результатов социального взаимодействия; способность к пониманию неочевидных причин возникающих социальных трудностей; оригинальность оценки ситуации социального взаимодействия и готовность исправлять собственные ошибки

Таким образом, решая задачу выявления сущностных характеристик понятия «социальная креативность» личности и определения ее специфики и структуры, мы убедились в существовании исследовательского интереса к социальному аспекту креативности в современной науке. Это подтверждается,

в первую очередь, наличием широкого спектра смежных понятий, среди которых: социальная компетентность, коммуникативная креативность, эмоциональная креативность, социальное творчество, социальная одаренность и другие. Их анализ позволил нам определить специфику социальной креативности и подтвердить самостоятельность данного феномена. Нами уточнено понимание сущности социальной креативности как интегративного качества личности, позволяющего оперативно находить и применять оригинальные эффективные и социально приемлемые решения актуальных задач межличностного взаимодействия.

Согласившись со сложностью и многокомпонентностью социальной креативности, нами были проанализированные различные подходы к определению ее состава и предложена структура, состоящая из шести взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, коммуникативного, эмоционального, поведенческого и рефлексивного, каждый из которых представляет собой отдельный блок личностных характеристик и проявлений, имеющих определенное значение в процессе межличностного взаимодействия. В связи с этим можно предположить, что общий уровень развития социальной креативности субъекта определяется уровнем развития каждого из названных компонентов ее структуры, а также специфическим индивидуальным сочетанием этих компонентов.

1.2. Общевозрастные и индивидуально-специфические характеристики социальной креативности студентов

Наш интерес к исследованию социальной креативности студентов обусловлен спецификой возрастных задач, стоящих перед личностью в этот период. Юношеский возраст отличает не только личностное самоопределение и обращение к внутреннему миру, но и профессиональное становление человека. На данном этапе развития одних интеллектуальных ресурсов недостаточно для

успешной социальной адаптации, личностного развития и роста. Возникает потребность в развитии креативного, критического мышления, особенно в сфере социальных отношений. Успешность в профессиональной сфере на современном этапе развития общества также выдвигает требования к высокому уровню креативности межличностного взаимодействия с окружающими. В силу перечисленных особенностей, студенческий возраст является важным этапом развития социальной креативности.

Мы согласны с точкой зрения С. Б. Бегалиевой, что креативные функции мышления могут выражаться и в текущей работе, и в учебной деятельности – всюду, где проявляется самостоятельность мысли, творческая инициатива, оригинальность суждения, воспроизведение и творческое воображение, активная форма мысли и многие другие свойства познавательной и практической деятельности [17]. Поэтому, прежде чем анализировать механизмы социальной креативности в юношеском возрасте, обратимся к общим закономерностям развития креативного мышления в онтогенезе.

К характерным особенностям процесса развития личности в целом и креативности в том числе необходимо отнести неравномерность в созревании различных функциональных систем. Таким образом, на определенных возрастных этапах различные функциональные системы, участвующие в творческих процессах, находятся на различных уровнях сформированности. В связи с этим, хотелось бы остановить внимание на теории «сензитивных периодов развития». Согласно этой теории, для креативности, как и для многих других психологических свойств, существует сензитивный период – ограниченный отрезок времени, в течение которого это качество проявляется особенно интенсивно, если ему способствует среда. По мнению целого ряда авторов, креативность имеет два сензитивных периода: старший дошкольный и юношеский возраст. В некоторых работах мы находим выделение подросткового возраста в отдельный сензитивный период. Например, Д. Б. Богоявленская на основании экспериментальных данных сделала вывод о том, что становление творческих способностей имеет в своем развитии два

пика: наиболее яркий всплеск их проявления отмечается к 10 годам, а второй приходится на юношеский возраст [21].

Наиболее полно эти периоды развития креативности личности представил В. Н. Дружинин. Первый этап – развитие общей творческой способности, или неспециализированной креативности, происходит в 3–5 лет. Как считает автор, основной механизм развития креативности в этом возрасте – подражание значимому взрослому, который является для ребенка креативным образцом. Второй этап – развитие специализированной креативности, которая связана с ведущей деятельностью. Это период 13–20 лет – период подросткового и раннего юношеского возраста [43].

По данным Э. Торранса, первый пик креативности приходится на возраст от 3,5 до 4,5 лет, у других авторов встречается диапазон от 3 до 5 лет. В этот период ребенок вступает в «первичную» фазу развития креативности. Креативность в данном случае формируется как общая творческая способность, неспециализированная по отношению к определенной области человеческой жизнедеятельности. Ребенок максимально восприимчив к развитию творческих способностей через подражание трудовым действиям взрослого. В своих работах Е. И Николаева описывает проявление творчества в дошкольный период через другой механизм поведения: «ребенок, найдя решение, тем не менее продолжает дальнейшее решение задачи, что приводит к выявлению других способов ее решения» [85].

В следующий сензитивный период, относящийся к подростковому возрасту, на основе общей креативности формируется специализированная, связанная с определенной сферой человеческой деятельности. Эта тенденция начинает проявляться с 10 лет в том, что самостоятельно найденная эмпирическая закономерность не используется ребенком просто как прием решения, а выступает в качестве новой проблемы [85]. Э. Торранс предполагает, что толчок в развитии креативного мышления, возможно, связан с подъемом уровня физического развития.

В работах Д. Б. Богоявленской, В. Т. Кудрявцева, Н. Е. Хазратовой по исследованию психологических особенностей творческой личности, авторы делают вывод о том, что становление креативности имеет в своем развитии лишь два пика: наиболее яркий всплеск их проявления отмечается в подростковом возрасте, а второй приходится на юношеский возраст [20].

По данным Э. Торранса, в период юношества определяется «идеальный образец» творца, которому юноша стремится подражать, а затем наступает отрицание собственной подражательной продукции и поиск творческой индивидуальности [153]. Юношеский возраст – это кульминация творческой продуктивности взросления человека, так как высокая продуктивность невозможна без багажа знаний и жизненного опыта, которыми не обладает ребенок. Именно на этом пике развития креативности в процессе взросления человека мы и остановим свое внимание.

Определим, какие возрастные периоды рассматривали разные исследователи в вопросах формирования социальной креативности. Так, Н. А. Маневич в своих работах освещает развитие социальной креативности у интеллектуально одаренных детей младшего школьного возраста [75]. Но в данном случае социальную креативность автор видит в качестве ресурса адаптации одаренных детей к социуму.

Возможность формирования социальной креативности во второй сензитивный период, приходящийся на подростковый возраст, рассматривается в работах Г. В. Винниковой (развитие социальной креативности школьников через воспитание их социальных интересов) [28], А. К. Черниковой (формирование социальной креативности подростков через их включение в разработку и реализацию социальных проектов) [133], а также Т. А. Барышевой и И. О. Сеничевой (исследование возможностей дополнительного образования для развития социальной креативности) [16]. В этих работах мы видим, что формирование социальной креативности в основном рассматривается в контексте общего развития подростков, в определенной степени оно

направлено на формирование компетентности в области социальной коммуникации в процессе решения учебно-воспитательных задач.

Исследование вопросов, касающихся формирования социальной креативности у студенческой молодежи можно встретить в целом ряде работ:

– социально-психологические условия развития социальной креативности в процессе профессиональной подготовки в вузе (А. О. Андрейченко, Т. А. Бозина, В. А. Горохов, Н. В. Неустроева, А. А. Попель, М. Г. Савельева, В. В. Хохлова);

– развитие социальной креативности будущих специалистов по социальной работе в процессе вузовского образования (Е. В. Дворникова, Ю. Н. Зарубина, Н. А. Шайденко);

– развитие социальной креативности будущих специалистов по работе с молодежью в образовательной среде вуза (Е. В. Конова);

– развитие социальной креативности будущего специалиста психолога в образовательном пространстве вуза (Г. В. Сорокоумова).

Не трудно заметить, что все исследования, посвященные студенческому возрасту, трактуют социальную креативность в связи с профессиональной деятельностью. Так, В. Ю. Писарева считает, что социальная креативность представляет собой необходимые профессионально важные качества, нужные специалисту для решения быстроменяющихся условий профессионального общения [96]. Особую значимость социальная креативность приобретает в помогающих профессиях, где объектом взаимодействия является другой человек: ученик, партнёр, пациент или клиент.

Выбор студентов в качестве объекта изучения социальной креативности имеет смысл с точки зрения двух позиций. Во-первых, сформированность социальной креативности может выступать как необходимое условие активного, гибкого и конструктивного профессионального поведения личности. Во-вторых, учебно-воспитательные возможности вуза могут рассматриваться как факторы, оказывающие влияние на развитие данной способности.

В работах Д. В. Вереиной подчеркивается, что наибольшей вероятности приближения оптимума возможностей обучающегося можно достичь в образовательном пространстве вуза, ведь именно студенческий возраст является самым значительным этапом индивидуального преобразования [26]. Исследование социальной креативности студентов, проведенное Э. Д. Кондаковой, показало, что в студенческом возрасте креативная способность становится ядром творческой личности будущего специалиста, жизненной позицией человека, определяя его отношение к миру, к смыслу осуществляемой им будущей профессиональной деятельности [60]. Результаты исследования Е. Ю. Чичук позволили определить, что социальная креативность в полной мере может проявляться лишь у студенческой молодежи, так как это креативное свойство предполагает ориентирование человека на личностный рост и самосовершенствование [136]. Именно для студенческого сообщества характерен высокий уровень самоактуализации личности, проявляемый в ценностных ориентациях, поддержке, познавательных потребностях, спонтанности.

Необходимость использования ресурсов образовательной среды вуза для целенаправленного формирования профессионально важных качеств будущих специалистов подчеркивается и на государственном уровне. Так, в указе «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» отмечается, что в рамках национальной цели должны рассматриваться возможности для самореализации и развития творческого потенциала студентов за счет создания эффективной системы высшего образования [86]. Развитие общества предъявляет высшей школе требования неуклонного совершенствования механизмов обучения, воспитания и развития подрастающего молодого поколения. Согласно основным трендам стратегии развития государства до 2030 года главный и основной путь развития России – инновационный, а значит, вступающие на профессиональный путь молодые люди должны быть готовы к принятию спонтанных, гибких и неординарных решений. Создавая специальные условия обучения в вузе, мы можем повлиять

на формирование склада мышления, который будет характеризовать профессиональную направленность личности.

Высшее образование оказывает огромное влияние на развитие личности молодого человека. Студенты готовы не только успешно осваивать новые знания, но и активно взаимодействовать в новых ситуациях социального развития, что, по мнению Н. А. Шайденко, необходимо для развития социальной креативности [137]. Именно в процессе образовательной деятельности возможно значительно расширить личностный ресурс человека для последующей интеллектуальной самореализации и творческой самоактуализации [60]. В связи с этим вся работа высшей школы предполагает максимальное включение студенческой молодежи в различные виды деятельности, развитие и стимулирование ее самостоятельности, самоуправления, творческой активности.

Исследование специфических характеристик студенчества как особой социальной группы считаем целесообразным предварить рассмотрением общих особенностей юношеского возраста. В процессе развития психологической науки появилось множество различных классификаций возрастной периодизации развития человека. Поэтому, (не нужна запятая) мы можем выделить лишь наличие общих тенденций в определении периода юности. Так, например, в работах некоторых отечественных и западных авторов распространена идея объединения подросткового и юношеского возраста в стадию «взросления». Рассматривая подходы авторов, выделяющих юность в отдельный период жизни, можно выявить следующие границы: 13–19 лет (Э. Эриксон), от 12–13 лет до 22–25 лет (С. Холл, Ар. Гезелл), 14–18 лет (И. С. Кон), ранняя юность 15–17 лет и поздняя юность 18–25 лет (Д. Б. Эльконин), от 15–16 до 21–25 лет (В. С. Мухина). Таким образом, возрастной диапазон юношеского периода в среднем колеблется от 14 до 22 лет. Но, отдавая в этом вопросе приоритет студенческой молодежи, которую Б. Г. Ананьев характеризует как «переходную фазу от созревания к зрелости», мы будем обращаться к характеристикам молодых людей в возрасте 17–22 лет.

В начале юношеского периода человек подходит к завершению физического развития и пику интеллектуального развития. Б. Г. Ананьев, М. Г. Дзугкоева, Е. Ф. Рыбалко, М. Д. Степанова утверждают, что в этом возрасте личность достигает максимального результата в развитии психологических свойств и высших психических функций (память, восприятие, внимание, мышление, эмоции, речь). Усложнение психофизиологических структур позволяет успешно осваивать и выполнять разнообразные виды профессиональной деятельности. Начиная с этого возраста многие когнитивные способности, особенно аналитическое и логическое мышление, продолжают развиваться благодаря индивидуальным усилиям человека: он сам контролирует ход своего интеллектуального развития [74].

Юношеский возраст, по утверждению Б. Г. Ананьева, является сенситивным периодом и для развития основных социально обусловленных возможностей личности [1]. В период юности у человека преобладает установка на взаимодействие с внешним миром – своим социокультурным окружением. Вступая во взаимоотношения с другими людьми, человек проверяет свою ценность, уникальность, индивидуальность [142]. Наступление юношества характеризуется усвоением профессиональных, семейных, культурных и других функций. В юношеском возрасте возникает потребность в установлении интимно-доверительных, бескорыстных отношений с противоположным полом. Большим личностным достижением для молодого человека становится приобретение друзей, любимых, детей, профессии, референтных социально-профессиональных групп.

Ведущей деятельностью в юности, согласно периодизации Д. Б. Эльконина и А. Н. Леонтьева, признается учебно-профессиональная. Ключевыми мотивами молодых людей становятся профессиональное и личностное самоопределение, подготовка к самостоятельной жизни, дальнейшее образование и самообразование [139]. Мечты о будущем и подготовка к нему занимают центральное место в переживаниях юности. Это возраст поиска места работы и трудоустройства, освоения новых социально-

профессиональных ролей: студента, молодого специалиста, военнослужащего и других. Ведущими потребностями данного возраста являются социальное и профессиональное самоопределение, социально-психологическая поддержка и защита, а также потребность в достижениях.

По мнению Л. И. Божович, центральной характеристикой юношеского возраста является развитие мотивационной сферы личности [22]. Человек в эту пору стремится определить свое место в жизни, спланировать свое будущее и выбрать способы самоосуществления. В этом возрасте происходит активное становление личности, развитие внутренней позиции и построение образа мира.

Формирование мировоззрения также отличает юность от других возрастных периодов. Мировоззренческая позиция определяется благодаря формированию ценностных ориентаций, углублению нравственного сознания, росту социального и познавательного интереса к наиболее общим принципам мироздания, универсальным законам развития природы и общества.

Юношеский возраст является переходным периодом от детства к взрослости. Л. И. Божович, Л. С. Выготский и другие авторы характеризуют этот возраст зарождением значимых новообразований, которые определяют дальнейший путь развития личности, – это самосознание, самоуважение и социальная зрелость.

Именно юношеский возраст является ключевым для возникновения рефлексии как «ценностно-смыслового самоопределения», определения «своего» способа жизни. Внешние или социальные факторы действуют на личность юноши лишь преломляясь через его внутренний опыт, ценностно-смысловое ядро личности [106]. В этот период развития человек может столкнуться с тем, что его «внутреннее Я», его устремления и жизненные планы могут не совпадать с реальным положением дел, что приводит к чувству нереализованных возможностей, бесперспективности и разочарования.

Согласно психосоциальной теории Э. Эриксона в период юности должна быть решена центральная задача личности – создание непротиворечивого образа самого себя или достижение «идентичности» [141]. Это происходит

благодаря множественности выборов ролей, партнеров, групп общения, способов поведения.

Нами были структурированы общие характеристики юношеского возраста, которые могут выступить фундаментом для формирования значимых свойств и способностей личности, лежащих в основе социальной креативности (Рис. 3). Получив полное представление об общевозрастных характеристиках студенчества, углубимся в предпосылки и механизмы развития социальной креативности личности в этот период.



Рисунок 3. Особенности юношеского возраста

В первую очередь хотелось бы отметить, что юношество является уникальным периодом для проявления творческой активности еще и потому, что стоит на границе детства и взрослости, совмещая в себе их лучшие креативные черты. Так, И. С. Кон подчеркивает, что для детей и подростков характерно проявление свободы от власти обыденных представлений и

запретов, независимости ассоциаций, тогда как взрослые люди обладают необходимыми навыками самоконтроля, организованности и планирования [59]. В юношеском возрасте человек способен совмещать подростковую психологическую подвижность, спонтанность и взрослую самодисциплину, собранность, что позволяет юноше быть творчески продуктивным не только в предметной, но и в социальной сфере.

В работах Л. И. Анцыферовой, посвященных концепции развития личности Э. Эриксона, можно обнаружить перечень факторов проявления креативности в юношеском возрасте:

- дальнейшее развитие логического и теоретического мышления;
- развитие рефлексии, самосознания;
- уточнение и закрепление границ своего Я от Я других людей, расширение содержания своего Я;
- высокая сензитивность к поведенческим проявлениям других людей, которая способствует повышению креативности, так как позволяет улавливать извне больше информации и использовать ее в своем опыте, быстрее реагировать на действия других людей [4].

Как было указано ранее, общий уровень социальной креативности определяется уровнем развития всех его структурных частей. В этой связи обратимся к внутренним потенциалам юношеского возраста, которые могут послужить потенциалами формирования каждого из компонентов социальной креативности (Таблица 4).

Развитие в юношестве такого новообразования, как самосознание, которое проявляется в стремлении составить представление о своей индивидуальности и своих уникальных качествах становится основой для формирования *мотивационно-ценностного компонента* социальной креативности. Формирование новых ценностных установок позволяет определить жизненные цели и мировоззренческие ориентиры. Юноша стремиться к личностному росту, самосовершенствованию и самоатуализации в

социуме, а также активно ищет возможности для накопления опыта социального взаимодействия, позволяющего лучше понять свою уникальность.

Когнитивный компонент социальной креативности, в первую очередь, обеспечивается высоким уровнем общего интеллектуального развития на этапе юности. Вместе с тем, обращенность к внутреннему миру, построение жизненных планов и перспектив позволяет говорить о проявлении социального воображения, способности прогнозировать и моделировать ситуации взаимодействия с социальной реальностью.

Таблица 4

Общевозрастные потенциалы формирования социальной креативности студентов

Компоненты социальной креативности	Характеристики юношеского возраста
Мотивационно-ценностный	Формирование самосознания
	Ориентация на личностный рост
	Потребность в самосовершенствовании и самоатуализации
Когнитивный	Высокий уровень общего интеллектуального развития
	Проявление социального воображения, способности прогнозировать и моделировать
Коммуникативный	Проявление коммуникативной любознательности, поиск новых контактов
	Расширение арсенала коммуникативных средств
	Усвоение новых социальных ролей
Эмоциональный	Приобретение доверительных, дружеских, любовных взаимоотношений
	Расширение круга общения
	Осознание ценности собственных переживаний и чувств
Поведенческий	Автономность, формирование своего «стиля» поведения
	Пробы себя в новых социально-профессиональных ролях
	Установка на взаимодействие с внешним миром
	Чувствительность к поведенческим проявлениям других людей
Рефлексивный	Формирование рефлексивных навыков

Коммуникативный компонент находит свое отражение в коммуникативной любознательности, поиску новых контактов и расширению

арсенала коммуникативных средств благодаря усвоению новых социальных ролей. Обращенность к самопознанию и формирование рефлексивных навыков позволяет юноше осознавать и стараться преодолевать свои коммуникативные трудности.

Ориентация юношеского возраста на приобретение доверительных, дружеских, любовных взаимоотношений создает предпосылки для развития *эмоционального компонента* социальной креативности. Ценность внутреннего мира, собственных переживаний и чувств рождает эмоциональную открытость и спонтанность в проявлении эмоций. Расширяющийся круг общения с представителями различных социальных ролей и статусов помогает юношам лучше разбираться в эмоциональном состоянии партнеров.

Основу формирования *поведенческого компонента* социальной креативности можно обнаружить в поиске «своего» способа жизни. Юношеский возраст становится отправной точкой проявления поведенческой оригинальности, нестандартности использования средств и способов социального взаимодействия.

Возникновение рефлексии – одна из ключевых характеристик юношеского возраста. Поэтому данный период жизни становится сензитивным для развития *рефлексивного компонента* социальной креативности. Молодой человек начинает осознавать причины и последствия событий социальной действительности, оценивать собственные действия и их результаты.

Определение общих характеристик юношеского возраста позволят нам перейти к изучению специфических черт студенчества как особой общности людей. Среди юношества как возрастной группы можно выделить большое разнообразие социально-демографических категорий со своими психологическими особенностями. Они могут определяться территориальным распределением, возрастной структурой, положением в социуме, социальными ролями и социальными статусами.

Студенчество можно рассматривать и как специфичную социальную ячейку, и как отдельный период жизни и развития личности. Заслуга самой

постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б. Г. Ананьева. Значительный объем исследований по данной проблеме накоплен такими авторами, как Л. А. Барановой, М. Д. Дворяшиной, Ю. Н. Кулюткиным, Е. И. Степановой, Л. Н. Фоменко, В. А. Якуниным и другими.

Термин «студент» латинского происхождения и означает «усердно работающий, занимающийся», то есть овладевающий знаниями. Особенность статуса студенчества заключается в прямой зависимости от уровня культурного и социально-экономического развития государства и особенностей системы высшего образования в нем. На современном этапе развития государства студенчество зачастую воспринимается как поколение независимых индивидуалистов, стремящихся к самореализации, самостоятельности, достижению успеха в разнообразных сферах социальной практики, склонных к риску, восприимчивым инноваций, прогрессивным преобразованиям.

В целом, несмотря на различное материальное и социальное положение, студенчество описывается общим видом деятельности и интересов и образует социально-профессиональную группу, которая притом является временной. По определению И. А. Зимней, студенчество объединяет людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, отличающихся наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации [48].

Студенческий этап взросления отличается высокой динамикой развития психологических и социальных изменений, происходящих в жизни человека. Можно сказать, что это переломный момент становления личности, ведь за 4-5 лет обучения в вузе юноша проделывает путь от первых шагов в самоопределении до реализации себя в системе формальных и неформальных социальных отношений, приобретении индивидуального стиля профессиональной деятельности. Перечислим ключевые характеристики студенчества, как одной из категорий юношества в целом:

– специфичная, стереотипная для студентов форма организации своей учебной и внеучебной деятельности, возникающая, по мнению А. С. Власенко, вследствие возрастной и интеллектуальной однородности [30];

– сформированность задач и устремлений на будущее, наличие более конкретных, чем у сверстников, жизненных целей и установок на их достижение;

– неадекватная самооценка, которая возникает из-за дисбаланса между восприятием себя полноценным взрослым членом общества и студенчеством как «подготовительным» этапом к взрослой жизни, что приводит к непринятию ответственности за свои действия, с одной стороны, и ощущению недооцененности, неадекватности восприятия отношений окружающих – с другой;

– неудовлетворенность своей жизнью и кризис ценностных ориентаций, возникающих из-за увеличения потребностей и ограниченности возможностей для их удовлетворения;

– преувеличенная эмоциональность реакций на внешние раздражители и социальные препятствия, связанная с эмоциональной открытостью и конфликтностью студенческой общности;

– идеализированное восприятие мира, как следствие недостаточной подготовленности к самостоятельной жизнедеятельности, кризиса целей и интересов;

– эгоцентризм, подпитываемый восприятием студенчества как интеллектуальной элиты, превознесением своих академических заслуг и избеганием прочих социальных обязательств [132].

Несмотря на очевидное разнообразие индивидуальных особенностей каждого студента и уникальность их жизненного опыта, среда университета напрямую или опосредованно формирует их способности, убеждения, ценности, привычки, углубляя, дополняя и актуализируя те из них, которые в той или иной степени уже были сформированы под воздействием других факторов. Таким образом, вслед за другими исследователями творческого

потенциала межличностного взаимодействия, мы можем определить резервы формирования социальной креативности, актуальные для студенчества:

– развитие в студенческом возрасте основных социогенных потенций (Б. Г. Ананьев);

– появление потребности в самоутверждении, успехе, достижениях, в выборе своего места в жизни (С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков);

– высокая познавательная мотивация, наивысшая социальная активность (И. А. Зимняя);

– активное потребление культуры (А. И. Донцов);

– повышенная потребность в коммуникации, критичность мышления, стремление дать собственную оценку разным явлениям, поиск аргументации, оригинального решения (Р. В. Сергеев);

– стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям (В. Т. Лисовский) [83].

Таким образом, существенный ресурс учреждений высшего образования в процессе развития социальной креативности личности заключается в самостоятельном выборе студентами своей деятельности, свободном проявлении креативных потенциалов, актуализации инициативного, авторского отношения к своему будущему, осознанности выборов и поступков и другие. Среду университета можно характеризовать наличием позитивных образцов культуры социального творчества; многовариантностью выбора социально ориентированной деятельности; возможностью творческой самореализации в различных видах социальной практики. В связи с этим, высшие учебные заведения можно рассматривать как пространство для успешного и эффективного развития социальной креативности студентов, находящихся на пике креативного потенциала.

Похожее заключение можно встретить в работах Н. А. Мягковой, посвященных формированию социальной креативности студентов в культуросообразной среде вуза [82]. Мы солидарны с автором в выдвижении

следующих специфических свойств среды высшей школы, определяющих успешность формирования социальной креативности студентов:

– многообразие сфер активности студента (образовательный процесс, социально-воспитательная деятельность, социально партнерство и другие), позволяющих успешно проявлять креативный потенциал в разнородной социальной сфере;

– эмоциональная комфортность университетского сообщества, обеспечение положительной «атмосферы» в контексте общих традиций, обычаев, ритуалов;

– открытость среды, активизирующая сознательное и самостоятельное конструирование обучающимся системы лично значимых отношений с окружающим миром, освоение и реализацию социальных ролей, отражающих принадлежность студента к основным социальным общностям в статусной структуре общества;

– неопределенность и множественность ситуаций, требующих новые формы и модели поведения студента в обществе и профессии, что стимулирует развитие способности действовать в условиях свободы выбора содержания, способов и средств деятельности;

– доступность разнообразных источников информации и коммуникации, позволяющая осваивать новые способы их получения и социально креативного воспроизводства;

– взаимообогащение, выбор различных общностей и коллективов в контексте их интенсивной смены для овладения различными видами деятельности и сотрудничества в пространстве вуза, определяющими студента как творца в субъект-субъектной системе взаимодействий.

Таким образом, специфическая среда учреждений высшего образования способна формировать дополнительные характеристики у студенческой молодежи, которые накладываются на общевозрастные особенности, усиливая потенциал формирования социальной креативности студентов. На основе проведенного нами анализа попытаемся систематизировать предпосылки

формирования каждого из компонентов социальной креативности у студентов университета (Рис. 4).



Рисунок 4. Потенциалы формирования социальной креативности студентов в образовательной среде вуза

В специфической студенческой среде *мотивационно-ценностный компонент* социальной креативности обеспечивается заинтересованностью в межличностном взаимодействии не только со сверстниками, но и людьми старшего поколения, направленностью на установление новых, обогащающих социальный опыт контактов с наставниками. Кроме того, широкий кругозор и критическое мышление способствует избавлению студентов от социальных стереотипов поведения. Восприимчивость к социальной и культурной среде позволяет сформировать в соответствии с ними ценностные ориентиры.

Наибольший потенциал социальной креативности студентов отражается в *когнитивном компоненте*. В процессе получения высшего образования юноша перестает мыслить категориями «хорошо» и «плохо», его понимание противоречий усложняется. Это приводит к способности маневрировать среди различных точек зрения, а значит находить множество вариантов решения социальных проблем. А освоенные в процессе обучения общекультурные компетенции отвечают за систему знаний и умений конструктивного межличностного взаимодействия.

Коммуникативная составляющая социальной креативности обогащается в студенческой среде благодаря необходимости овладения профессиональной терминологией, понятиями различных наук и их специфической системой знаков, что способствует развитию вербального интеллекта.

Эмоциональный потенциал личности в студенческий период, с одной стороны, подвергается испытаниям эмоциогенной молодежной среды, с другой стороны, закаливается благодаря необходимости контролировать и адекватно проявлять свои чувства в формализованных отношениях высшего учебного заведения.

Поведенческий компонент социальной креативности актуализируется благодаря одной из слабых сторон студенческой общности – неадекватной самооценки ввиду неоднозначности социального положения. Такая нестабильность статуса вынуждает студентов проявлять гибкость в ситуациях социального взаимодействия, выбирать вариативные сценарии поведения, подстраиваться под социальные обстоятельства.

Преимущество студенчества в формировании *рефлексивного компонента* отражается в наличии более четких, конструктивных жизненных установок и целей, что позволяет молодым людям не только эффективнее определять, но и исправлять собственные ошибки в социальном взаимодействии.

Говоря о результатах исследовательской работы в области определения общевозрастных и специфических характеристик социальной креативности студентов, можно сделать несколько выводов. Обзор исследований в области

возрастной психологии позволил нам определить юношеский возраст, приходящийся на диапазон от 17 до 22 лет, как один из трех сензитивных периодов развития креативности. Анализ общих закономерностей развития креативного мышления в процессе взросления человека послужил основой для выявления потенциалов юношеского возраста в формировании каждого из элементов социальной креативности, среди которых: стремление юношей к личностному росту, самосовершенствованию, высокий уровень общего интеллектуального развития, формирование рефлексивных навыков, приобретение доверительных взаимоотношений и другие.

Дальнейшая работа над поставленной исследовательской задачей привела к выделению студенчества в особую социально-демографическую группу, которую вслед за И. А. Зимней мы характеризуем как общность людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, отличающихся наиболее высоким образовательным уровнем, активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. В связи с этим, студенческий этап взросления отличается высокой динамикой развития психологических и социальных изменений, происходящих в жизни человека, и характеризуется специфическими чертами, выступающими в качестве резервов формирования социальной креативности, таких как потребность в достижениях, высокая познавательная мотивация, повышенная потребность в коммуникации и стремление к прогрессивным преобразованиям.

Богатство среды университета, объединяющей разнообразные виды деятельности, возможности для самовыражения, освоение социальных норм, творческий потенциал сообщества, эмоциональную атмосферу и отношения взаимодействия лежит в основе формирования социальной креативности студента.

Таким образом, высшие учебные заведения следует рассматривать как пространство для успешного и эффективного развития социальной креативности личности на пике креативного потенциала. Рассмотренные нами

общевозрастные и специфические характеристики социальной креативности студентов являются лишь внутренними резервами личности и потенциалами среды. Без специально организованного педагогического воздействия указанные черты социальной креативности не только не разовьются, но и могут быть утрачены в процессе дальнейшего развития личности. К определению необходимых средств и условий формирования социальной креативности обратимся в следующей части нашего исследования.

1.3. Критериальные основы и механизмы формирования социальной креативности студентов

Вопросы формирования социальной креативности отражены в публикациях Э. Р. Григорьян, Э. Д. Кондраковой, А. А. Попеля, Е. Ю. Чичук, О. С. Шемелиной и других. Процесс «формирование» как самостоятельная категория описан в психолого-педагогической литературе многих авторов и в широком смысле определяется как становление какого-либо явления. Л. В. Мардахаев конкретизирует формирование личности как процесс ее становления в результате объективного влияния наследственности, среды, целенаправленного воспитания и собственной активности [77]. С точки зрения педагогики, Г. М. Коджаспирова трактует формирование как целенаправленное развитие личности или каких-либо ее сторон, качеств, которые развиваются и закладываются под влиянием воспитания и обучения [57].

Наличие в научной литературе разных точек зрения на формирование социальной креативности личности свидетельствует о многообразии способов ее осуществления. Так, Е. В. Конова трактует формирование как целенаправленный процесс развития социальной креативности студентов в условиях личностно-развивающей направленности образования и его деятельностной детерминированности [62]. Н. А. Мягкова рассматривает этот процесс в контексте культуры и придерживается точки зрения, что

формирование социальной креативности студента заключается в развитии интегративного качества, отражающего поисково-преобразовательное отношение личности к действительности и обусловленное потенциалом культуросообразной среды университета [83]. Наиболее близкую нашему исследованию точку зрения освещает Э. Д. Кондакова. В своих работах она подчеркивает, что интеграция процессов воспитания и обучения при фасилитирующей роли педагога будет содействовать формированию социальной креативности [60]. А. А. Попель в своем диссертационном исследовании уточняет рассматриваемый нами процесс как системное развитие свойств и способностей, составляющих творческий и коммуникативный потенциалы личности, которые обеспечиваются психологической подготовкой, направленной на комплексное усиление коммуникативных и творческих возможностей студентов [98]. Таким образом, благодаря соблюдению ряда условий, в процессе формирования социальной креативности у человека будут последовательно и относительно равномерно развиваться способности, характеризующие каждый из компонентов креативности в социальной сфере. Мы в данном случае будем говорить о *формировании социальной креативности* как о целенаправленном процессе выявления и развития совокупности свойств и способностей личности к креативному социальному взаимодействию через включение студентов в насыщенную созидательную творческую среду вуза.

В вопросах формирования интегративной способности нас интересует и сам алгоритм протекания этого действия как последовательный переход от одной ступени развития способности к другой. С этой точки зрения нам представляется значимой работа Н. А. Шайденко, выделившего уровни развития социальной креативности у студентов – будущих специалистов по социальной работе:

- первый уровень – уровень воспроизведения готовых рекомендаций;

– второй уровень – уровень оптимизации деятельности через её планирование, то есть социальная креативность состоит в целесообразном выборе и сочетании уже известных методов и форм взаимодействия;

– третий уровень – эвристический, включающий использование творческих возможностей живого общения с разными категориями населения;

– четвертый уровень – уровень полной самостоятельности в социальном взаимодействии [138].

Е. В. Конова также исследует вопросы развития социальной креативности студентов, будущих специалистов по работе с молодежью в контексте их профессиональной подготовки, предпочтя при этом трехуровневую систему развития способностей:

– репродуктивно-формальный уровень (низкий) – характеризуется отсутствием потребности в саморазвитии, мотивом ожидания неудачи; знания не действенны и не оперативны, профессиональные умения на низком уровне сформированности; творческая активность в решении профессиональных задач отсутствует или носит эпизодический характер;

– конструктивный (средний, достаточный и необходимый) уровень – характеризуется мотивом достижения успеха за счет социальной креативности при поддержке извне; проявлением интереса к креативному решению профессионально-педагогических задач; самостоятельным переходом от репродуктивных форм к поисковым; избирательным характером проявления социальной креативности;

– творческий уровень (высокий) – отличается мотивом достижения успеха; ярко выраженной потребностью в саморазвитии социально креативности; стабильной потребностью осуществлять социальную креативную деятельность; высоким уровнем саморегуляции социального креативного поведения [61].

На наш взгляд, трехуровневая система оценки сформированности социальной креативности выступает оптимальной шкалой для репрезентации исследуемых свойств личности и позволяет давать наиболее объективную

оценку измеряемым показателям. Благодаря уточнению современного понимания этапности и последовательности в формировании социальной креативности, а также проведенному теоретико-методологическому исследованию ее сущности и структурных компонентов, мы можем предложить следующие уровни сформированности социальной креативности личности:

– пассивно-ригидный уровень – характеризуется пассивностью и стереотипностью социального поведения, затрудненностью в планировании и прогнозировании социального взаимодействия, предсказуемостью поведенческих сценариев;

– избирательный уровень – выражается в ситуативном интересе к оригинальному самовыражению, способности предложить несколько прогнозов социальной ситуации, способности гибко реагировать на социальный контекст при внешней поддержке, использовании различных сценариев поведения из уже освоенного арсенала;

– активно-творческий уровень – отличается активностью и оригинальностью социального взаимодействия, способностью к выбору неочевидных сценариев поведения, предпочтением творческой импровизации во взаимодействии, наличием богатого поведенческого репертуара.

На основе шестикомпонентной структуры социальной креативности определены шесть соответствующих критериев ее сформированности, позволяющих оценить уровень развития личностных характеристик и способностей, составляющих сущность данного феномена и имеющих определенное функциональное значение в процессе межличностного взаимодействия (Таблица 5). Релевантность критериев обеспечивается их информативностью и независимостью в оценивании наиболее важных проявлений личности в социальной сфере. Уровень сформированности каждого критерия (пассивно-ригидный, избирательный, активно-творческий) оценивается через систему показателей, которые позволяют судить, насколько у студента развит тот или иной компонент социальной креативности.

**Критерии, показатели и уровни сформированности
социальной креативности личности**

<p align="center">Мотивационно-ценностный критерий сформированности социальной креативности</p> <p align="center">Показатели:</p> <ul style="list-style-type: none"> – желание устанавливать новые социальные контакты; – ориентация на социальные ценности в творческом взаимодействии; – стремление к проявлению оригинальности в социальной сфере 		
<i>Пассивно-ригидный уровень</i>	<i>Избирательный уровень</i>	<i>Активно-творческий уровень</i>
<ul style="list-style-type: none"> – пассивность в установлении новых социальных контактов; – игнорирование социальных ценностей в творческом взаимодействии с партнерами; – ориентированность на стереотипное социальное поведение 	<ul style="list-style-type: none"> – избирательность в новых социальных контактах; – приоритет социально приемлемого творческого взаимодействия; – ситуативный интерес к проявлению оригинальности в социальной сфере 	<ul style="list-style-type: none"> – стремление проявлять активность в установлении новых социальных контактов; – ориентация на социально одобряемое и поощряемое творческое взаимодействие; – предпочтение творческих, импровизационных моделей поведения в социальной сфере
<p align="center">Когнитивный критерий сформированности социальной креативности</p> <p align="center">Показатели:</p> <ul style="list-style-type: none"> – способность к творческому планированию взаимодействия для достижения цели; – вариативность социального прогнозирования; – развитость социального воображения 		
<i>Пассивно-ригидный уровень</i>	<i>Избирательный уровень</i>	<i>Активно-творческий уровень</i>
<ul style="list-style-type: none"> – слабая способность определения путей достижения цели социального взаимодействия; – затрудненность в прогнозировании социальной ситуации; – ограниченность социального воображения 	<ul style="list-style-type: none"> – способность к рациональному планированию путей достижения цели социального взаимодействия; – способность к поиску альтернативных прогнозов социальной ситуации; – частичная стереотипность в социальном воображении. 	<ul style="list-style-type: none"> – способность к выбору неочевидных путей достижения цели социального взаимодействия; – способность к моделированию разнообразных сценариев развития социальной ситуации; – свобода и оригинальность социального воображения
<p align="center">Коммуникативный критерий сформированности социальной креативности</p> <p align="center">Показатели:</p> <ul style="list-style-type: none"> – креативность в выборе коммуникативных средств; – гибкость в общении; – умение нестандартно преодолевать возникающие коммуникативные трудности 		
<i>Пассивно-ригидный уровень</i>	<i>Избирательный уровень</i>	<i>Активно-творческий уровень</i>

– предсказуемость используемых коммуникативных средств; – ригидность, неспособность изменять коммуникативные программы; – неумение оперативно преодолевать возникающие коммуникативные трудности	– ситуативное применение нестандартных средств коммуникации; – способность подстраиваться под социальный контекст, вызванная необходимостью; – способность преодолевать возникающие коммуникативные трудности индивидуальными (проверенными) способами	– оригинальность в выборе видов и средств коммуникации; – предпочтение творческой импровизации в коммуникации, быстрое реагирование на меняющиеся условия коммуникации; – умение оперативно, творчески преодолевать возникающие коммуникативные трудности
Эмоциональный критерий сформированности социальной креативности		
Показатели:		
– эмоциональная спонтанность; – наличие широкого спектра средств эмоциональной выразительности; – эмпатичность		
<i>Пассивно-ригидный уровень</i>	<i>Избирательный уровень</i>	<i>Активно-творческий уровень</i>
– отказ от проявления эмоциональной спонтанности; – стандартные способы эмоционального самовыражения; – низкая способность дифференцировать чувства партнера	– избирательность в выражении собственных эмоций; – использование альтернативных способов эмоционального самовыражения, вызванное необходимостью; – способность понимать наиболее распространенные, предсказуемые эмоциональные состояния партнеров	– свобода в выражении своих чувств и эмоций; – использование богатого арсенала способов выражения своих эмоций; – способность дифференцировать редкие, неожиданные проявления эмоциональных состояний партнеров
Поведенческий критерий сформированности социальной креативности		
Показатели:		
– разнообразие поведенческого репертуара в ситуации взаимодействия; – вариативность в выборе социальных функций и позиций; – способность к импровизации в решении трудных задач социального взаимодействия		
<i>Пассивно-ригидный уровень</i>	<i>Избирательный уровень</i>	<i>Активно-творческий уровень</i>
– обладание ограниченным набором сценариев социального поведения; – стандартность и предсказуемость занимаемых социальных позиций; – избегание трудных социальных ситуаций и задач	– частичная стереотипность сценариев поведения; – выбор занимаемых ролей и функций из освоенного ранее репертуара; – включенность в решение трудных задач социального взаимодействия с помощью проверенных средств	– наличие богатого поведенческого репертуара; – готовность к выполнению неожиданных социальных функций и ролей; – способность к импровизации в решении трудных задач социального взаимодействия

Рефлексивный критерий сформированности социальной креативности		
Показатели:		
– творческая интерпретация и оценка результатов социального взаимодействия; – способность к пониманию неочевидных причин возникающих социальных трудностей; – оригинальность оценки ситуации социального взаимодействия и готовность исправлять собственные ошибки		
<i>Пассивно-ригидный уровень</i>	<i>Избирательный уровень</i>	<i>Активно-творческий уровень</i>
– стереотипная интерпретация результатов без оценки конкретной ситуации и субъектов взаимодействия; – затрудненность в определении ошибок и трудностей в социальном взаимодействии; – стереотипная оценка ситуации социального взаимодействия и неготовность исправлять собственные ошибки	– интерпретация результатов социального взаимодействия на основе анализа поведения партнеров; – способность к пониманию очевидных причин возникающих социальных трудностей; – оценка ситуации социального взаимодействия на основе объективных параметров, фрагментарная готовность исправлять собственные ошибки	– способность к поиску разнообразных, неочевидных трактовок результатов социального взаимодействия; – способность к пониманию неочевидных причин возникающих социальных трудностей; – оригинальность оценки ситуации социального взаимодействия и готовность исправлять собственные ошибки в следующих ситуациях взаимодействия

Многочисленные психолого-педагогические исследования, посвященные вопросам развития и становления личности, подробно описывают протекающие внутренние процессы, позволяющие человеку осознавать, ориентироваться и действовать в социальной реальности. Те процессы, которые обеспечивают функционирование человека в системе его социально обусловленных характеристик, принято называть механизмами формирования личности [76]. Они могут протекать как стихийно, без управления человеком, так и осознанно в процессе саморазвития. На основе описанных исследователями общих механизмов формирования и развития социально обусловленных характеристик человека (Л. И. Анцыферова, Е. И. Бойко, Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Г. Леонтьев, В. С. Мухина, Р. С. Немов и др.) нами были определены механизмы, способствующие формированию социальной креативности личности.

1. *Интериоризация социально значимых ценностей* заключается в усвоении личностью нравственных ориентиров и их последующей трансляции. Будучи частью социальной действительности, человек сначала присваивает

социальные нормативы, транслируемые через вербальные и поведенческие проявления, а затем сам приумножает их в процессе собственной созидательной деятельности [101]. С точки зрения формирования социальной креативности данный механизм обеспечивает социальную приемлемость творческих проявлений.

2. *Присвоение новых сценариев социального взаимодействия* также определяется переходом внешней социальной деятельности во внутренние структуры личности [110]. Присвоение жизненного опыта позволяет человеку проектировать новую деятельность в соответствии с общественными эталонами и теми задачами, которые возникают перед ним в процессе социального взаимодействия, и реализовать ее на практике.

3. *Идентификация с креативным партнером* предполагает познание другого человека, перенос его свойств на себя через подражание и дальнейшее сопоставление перенесенных способностей у себя и партнера [81]. Формирование социальной креативности в студенческом возрасте обуславливает усложнение и избирательность процесса идентификации. Молодой человек способен отождествлять себя не столько с другим человеком, сколько с определенными его свойствами и качествами в силу их значимости для себя, в данном случае – со свободой и оригинальностью в самовыражении.

4. *Ориентация на социальную эффективность* раскрывается в содержании одного из механизмов социально-нравственного развития личности – социальной ориентации. Он заключается во внутренней «подготовке» человека к осуществлению реальных коммуникативных и практических действий на основе восприятия, анализа, прогнозирования и эмоционального реагирования на внешнее обстоятельство [50]. В контексте социальной креативности данный механизм способствует решению противоречия между потребностью личности выстраивать продуктивные взаимоотношения и отсутствием (несоответствием) адекватных ситуации стратегий и моделей поведения.

5. *Децентрация* – один из механизмов развития личности, который заключается в способности к восприятию точек зрения других людей в результате столкновения, сопоставления и их интеграции со своей позицией [57]. В формировании социальной креативности способность к преобразованию собственных позиций и представлений с учетом возможных точек зрения партнеров имеет важное значение. Данный механизм определяет эффективность коммуникативного взаимодействия, играет значительную роль в развитии самостоятельного критического и творческого мышления, является механизмом преодоления эгоцентризма личности.

6. *Рефлексия*, понимаемая в широком смысле как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, является одним из базовых психологических механизмов развития личности [91]. В русле формирования социальной креативности рефлексия обеспечивает способность вставать на позицию стороннего наблюдателя, чтобы интерпретировать свою деятельность, определять причины и конструктивно оценивать результат своей деятельности.

7. *Эмпатия* является механизмом восприятия и понимания другого человека, стабилизации и развития межличностных отношений. В отличие от других механизмов, эмоциональное чувствование партнера и деятельностная реакция протекает без осмысления [42]. В креативном взаимодействии крайне важным является умение поставить себя на место другого человека, прочувствовать его состояние и позицию и учесть их в своем поведении. Причем речь идет о проявлении эмпатии на всех трех уровнях: понимание психического состояния другого человека без изменения своего состояния; эмпатическое реагирование через сопереживание и сочувствие; реальные действия и поведенческие акты по оказанию помощи и поддержки партнеру по общению [89].

Действие рассмотренных механизмов формирования социальной креативности имеет разную степень обобщенности: часть из них будет распространяться на все случаи поведения и деятельности человека, часть –

будет содействовать развитию рассматриваемого качества только в конкретных ситуациях. Определившись с внутренними механизмами развития социальной креативности, обратимся к окружающим обстоятельствам деятельности студентов.

Социальное взаимодействие, творческой стороне которого посвящено наше исследование, само по себе является креативным. Это выражается в изменчивости, нестабильности, неповторяемости сценариев социальной реальности, непредсказуемости дальнейшего развития событий, что приводит индивида к необходимости поиска оригинальных, нестандартных решений [10]. Именно поэтому возможности для формирования социальной креативности следует искать среди особенностей той социальной среды, в которой взаимодействуют студенты.

А. А. Попель в своем исследовании социальной креативности обобщил результаты работ отечественных и зарубежных авторов и сформулировал общие характеристики творческой среды:

- неопределенность, обеспечивающая поиск собственных решений нестандартной задачи и отказ от имеющихся образцов решения;
- многовариантность решений допускает возможность нахождения не одного, а сразу нескольких эффективных решений;
- нерегламентируемость поведения, понимаемая как свобода от временных, поведенческих или иных рамок;
- безопасность (дружественность), проявляющаяся в уважении к мнению других людей, готовности оказать поддержку, толерантности к выдвигаемым инициативам, конструктивной критике;
- предметная обогатенность, выражающаяся в непредсказуемости, динамичности и мобильности объектов среды;
- свобода выбора средств и методов работы над поставленной задачей;
- соответствие умений и навыков характеру выполняемой работы;
- сложность поставленных задач, стимулирующих поиск и применение нестандартных средств для их решения;

– поддержание внутренней мотивации личности, которая может проявляться в желании добиться успеха, славы, одобрения или позитивной оценки со стороны окружающих [97].

Рассматривая творческую среду университета в контексте развития креативного потенциала студентов, Н. А. Мягкова выделяет следующие ее возможности и свойства: взаимную интеграцию различных сфер деятельности студента; эмоциональную комфортность; открытость обществу, культуре и природе; многовариативность социального поведения студента в группе, обществе, профессии; доступность разнообразных способов, видов и форм социального взаимодействия [83]. В данном подходе прослеживается отношение автора к университету как к целостной культуросообразной среде, приобщающей студента к социокультурному опыту, освоению социальных норм, снижающей культурную разобщенность молодежи.

Схожие характеристики творческой среды университета, способствующей развитию социальной креативности, но уже в контексте воспитательной работы вуза, формулирует Е. В. Конова:

– равноправность взаимоотношений педагогического и студенческого коллективов;

– содержательная совместная деятельность, ориентированная на истинные общечеловеческие ценности;

– взаимозависимый характер совместной социальной деятельности, осуществляемый в едином физическом и психологическом пространстве;

– значительная автономия личности и первичных коллективов, стимулирование их инициативы, кооперативных форм межгруппового взаимодействия;

– высокий уровень общественного признания социальной общности, сложившейся в университете [61]. Очевидно, что ориентиром творческой воспитательной среды вуза выступают равноправные открытые взаимоотношения участников воспитательного процесса, признание ценности и свободы всех субъектов взаимодействия и их общности.

Таким образом, моделируя творческую среду университета, которая бы способствовала формированию социальной креативности студентов, выделим следующие креативогенные характеристики:

- многообразии сфер деятельности студентов;
- эмоциональная комфортность университетского сообщества;
- неопределенность событий и открытость обществу;
- возможность выбора видов, форм и способов решения социальных задач;
- взаимообогащающее взаимодействие с различными субъектами, общностями и коллективами.

Исследуя формирование креативных свойств студентов вуза, Е. Е. Щербакова отмечает недостаточность учета потенциалов личности и условий среды. Необходимо наличие трех компонентов процесса формирования: творческой среды, творческой личности и творческого процесса [140]. В последнее время все чаще в фокусе внимания авторов, изучающих креативные потенциалы личности, находятся вопросы влияния творческих ситуаций [154]. На современном этапе развития педагогической науки накоплен значительный объем фундаментальных и прикладных исследований организации творческой деятельности обучающихся с целью актуализации их креативного потенциала. Для решения задач данного исследования обратимся к анализу технологий, методов и средств развития креативности в социальной сфере, представленных в работах отечественных авторов.

В изучение существующего в педагогической практике опыта мы посчитали целесообразным включить материалы, освещающие формирование социальной креативности в подростковом возрасте. В первую очередь это связано с размытостью индивидуальных границ наступления юношеского периода, к тому же успешный опыт образовательных учреждений различных типов может быть перенесен и в условия высшей школы.

Т. А. Барышева предлагает целый перечень технологий развития социальной креативности подростков: «письменный круглый стол» – создание

коллективных экспресс-сочинений; «продуктивная лекция» – особая организация лекции с применением активной учебной модели; «стратегия Диснея» – тренинг, позволяющий опробовать различные креативные стратегии; «цветок лотоса» – техника креативного мышления по поиску и всестороннему исследованию заявленной проблемы [15]. Здесь мы привели примеры лишь некоторых технологий, рекомендуемых автором, которые демонстрируют спектр возможных способов организации работы с участниками по активизации креативных качеств – дискуссии, техники креативного мышления, тренинги.

В научно-методической литературе также можно встретить описание авторских программ развития социальной креативности у подростков, построенных на проектной деятельности [133]. Как правило, такие программы предполагают реализацию нескольких разделов: теоретические основы проектирования, разработка и описание проекта, его публичная защита. В процессе работы над проектом педагогами широко применяются дискуссионные формы работы, а также популярные техники креативного мышления («мозговой штурм», метод ассоциаций, метод «шести шляп» и другие). Таким образом создание проектного продукта не является основной целью работы, фокус внимания в таких программах смещается на сам процесс проектирования, активизирующий креативный потенциал участников в совместной деятельности.

Особого внимания заслуживает опыт реализации развивающей программы «Перекресток идей» летнего оздоровительного лагеря, направленной на формирование социальной креативности подростков [115]. Для реализации целей программы использовались не только традиционные для детского лагеря коллективно-творческие дела, но и специально организованные события: психологические тренинги (эффективного общения, командообразования, разрешения конфликтных ситуаций) и лаборатории по разным видам творчества от научно-технического до театрального. Результатом реализации программы стало развитие коммуникативных навыков, готовности

подростков к социальной и творческой активности, составляющих ядро социальной креативности.

Познакомившись с существующими практиками формирования социальной креативности подростков в его разнообразии, перейдем к рассмотрению имеющегося педагогического опыта по целенаправленной организации этого процесса в студенческой среде.

Г. В. Сорокоумова в своих работах отмечает, что механизмом развития социальной креативности будущих психологов может выступить система учебной и внеучебной деятельности в образовательном пространстве вуза [116]. Возможности применения авторской модели в ходе учебной деятельности в рамках профильных учебных предметов обнаруживаются через обращение к творческим учебным заданиям, интегрированным курсам, студенческим научным исследованиям и практикам. В рамках внеучебной деятельности развитию социальной креативности способствуют психологические тренинги (эффективного общения, публичного выступления, уверенности в себе), практикоориентированные занятия (арттерапия, телесноориентированная терапия и другие), курс «Школа вожатского мастерства», а также участие в конференциях, олимпиадах и научных студенческих конкурсах. Таким образом, благодаря использованию ресурсов образовательного пространства вуза происходит формирование социальной креативности будущих специалистов психологов в контексте их профессионального становления.

Другой подход к организации работы со студентами мы обнаруживаем в опыте ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Автор программы видит возможности для развития социальной креативности будущих специалистов по социальной работе в постепенном переходе участников от решения типовых задач социального взаимодействия к нестандартным [40]. В качестве методов, включающих студентов в решение усложняющихся задач, предлагаются деловые и ролевые игры, метод кейсов, метод групповой дискуссии, социально-психологические тренинги и методы креативного мышления. В данном случае

программа развития социальной креативности построена как цикл специально организованных практических занятий со студентами.

Студенческое самоуправление также рассматривается в качестве механизма формирования социальной креативности студентов, позволяя проявлять им творческую активность и самостоятельность. Реализация этой социальной практики поделена разработчиками на конкретные практические действия будущих педагогов, среди которых: организация дискуссионных площадок; решение креативных задач в контексте самоуправления (морфологический анализ, метод гирлянд случайностей, ассоциации Буша); создание информационного банка социальных инициатив; работа клуба волонтеров-аниматоров [53].

Важно заметить, что опыт формирования социальной креативности представлен в контексте подготовки студентов «помогающих» профессий – психологов, педагогов, специалистов по социальной работе. Это еще раз подчеркивает единое мнение исследователей о важности формирования социальной креативности как профессионального качества будущих специалистов сферы «человек-человек».

Отдельного внимания заслуживают работы, посвященные вопросам развития социальной креативности у студентов-лингвистов, в подготовке которых важным звеном становится формирование коммуникативных компетенций. В диссертационном исследовании А. А. Попеля представлена авторская программа психологической подготовки студентов «Тренажер социальной креативности», в рамках которой реализуется комплекс профессионально обусловленных деловых игр, психодиагностических тренингов и блоков входного и выходного контроля результатов [98]. На групповых занятиях используется комплекс различных тренинговых упражнений и заданий, развивающих навыки понимания партнера и точности прогнозирования его поведения, укрепления уверенности в себе, отработки индивидуального поведенческого стиля. Деловые игры подбираются таким образом, чтобы обобщить и отработать освоенный на тренингах материал, а

также отразить актуальные вопросы подготовки специалиста (искусство ведения переговоров, интервью при трудоустройстве и другие).

Потенциал для развития социальной креативности будущего педагога иностранного языка в проектировании уроков обнаруживает Г. В. Сорокоумова. Автор предполагает, что планирование и прогнозирование своей педагогической деятельности при подготовке к уроку позволит студентам актуализировать свои креативные ресурсы [114].

Отметив выше важность формирования коммуникативных навыков в подготовке будущих лингвистов, считаем целесообразным рассмотреть опыт развития коммуникативной креативности студентов. Разработанная коллективом авторов (Л. И. Антропова, А. В. Казикин, О. В. Лешер) бинарная программа включает в себя два смысловых модуля теоретической и практической подготовки студентов [2]. Благодаря первому модулю происходит понимание сущности коммуникативного акта через занятия, посвященные изучению этапов, каналов и типов коммуникации. Второй модуль направлен на обучение студентов методам активизации творческого мышления через решение проблемных задач и применение эвристических методов (синектика, мозговой штурм, метод принудительных ассоциаций, постановка вопросов). Таким образом, задача развития коммуникативной креативности студентов была решена во взаимодополнении отдельных методов развития коммуникативных навыков и актуализации творческого потенциала.

Считаем также возможным рассмотреть опыт формирования эмоциональной креативности у студентов педагогических специальностей, поскольку творческие проявления в эмоциональной сфере имеют непосредственное отношение к социальной креативности. С целью раскрытия творческих возможностей студентов, формирования их готовности к использованию собственных эмоциональных ресурсов в процессе общения и профессиональной деятельности была предложена блочная модель психологической подготовки. Когнитивный блок модели включал дискуссии «Барьеры творчества», «Дивергентное мышление» и методы активизации

творческих способностей (мозговой штурм, метод аналогий, технологии ТРИЗ). Операциональный блок, предполагающий овладение системой практических действий и умений, был реализован через набор упражнений и деловых игр: «Цвета чувств», «Уверенное поведение», «Победа над страхом», «Научись смеяться» и др. Мотивационный и духовный блоки включали занятия по поиску и принятию жизненных ценностей и стимулов поведения. Рефлексивный блок был реализован благодаря организации самоанализа и рефлексии в течение всей подготовки [37]. Таким образом, развитию эмоциональной креативности способствовали прикладные упражнения по развитию эмоциональной открытости и чуткости, коммуникативные и креативные практики, нравственно-ориентированные дискуссии, разбитые на тематические блоки в соответствии с авторским подходом к пониманию структуры эмоциональной креативности личности.

В ходе изучения опыта формирования социальной креативности нами были рассмотрены и работы, касающиеся развития социальной компетентности, отвечающей за продуктивное решение задач межличностного взаимодействия. Наиболее интересным, на наш взгляд, оказался опыт включения обучающихся в проектирование индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) формирования социальной креативности. Студентам колледжа предлагалось разработать, оформить и защитить в виде проекта пути своего личностного и профессионального становления в период обучения. Студенты должны были конструировать путь личностного и профессионального развития посредством отбора учебных дисциплин, студенческих объединений, мероприятий внеучебной деятельности, конкурсов и олимпиад [98]. Благодаря проектированию и реализации индивидуальной траектории образования у студентов формировалась субъектная позиция, ориентированность в присвоении нового социального опыта, способность контролировать и оценивать свою деятельность, умение ставить цели и искать наиболее эффективные способы их достижения.

Подводя итог изучению научно-методической литературы, описывающей современные практики формирования социальной креативности студентов и смежных с ней социальной компетентности, а также эмоциональной и коммуникативной креативности, можно выделить несколько тенденций. Во-первых, эффективными для формирования компетенций социального взаимодействия признаются технологии, позволяющие студентам проявлять свою самостоятельность и субъектность. Такие технологии способствуют приобретению опыта постановки задач и поиску их эффективного решения в средней и далекой перспективе. Среди них можем указать студенческое самоуправление, проектирование уроков и проектирование индивидуальных образовательных траекторий. Во-вторых, авторами программ ведется поиск способов упорядочить, выстроить пошаговый алгоритм развития способностей обучающихся, что увеличит возможности их качественного воспроизведения. Вопрос систематизации работы со студентами решается различными путями – отдельное развитие каждого качества и свойства личности, входящего в структуру комплексной способности или построение замкнутых циклов формирования требуемой способности, выстроенных в последовательности «от простого к сложному» (блочные, модульные системы, тренажеры, тематические разделы). В-третьих, для рассмотренных программ, формирующих компетенции в социальной сфере, характерно использование схожего набора педагогических методов и технологий, которые можно разделить на несколько групп: методы активизации творческих способностей, дискуссионные методы, социально-психологические тренинги, игровые технологии. Другими словами, для решения задач по формированию социальной креативности студента вуза, используются такие методы и технологии работы, которые укладываются в характеристики творчества, проблемности, самоопределения и богатого социального взаимодействия. На основании этого заключения нами был составлен перечень педагогических методов, рекомендуемых коллегами как наиболее эффективные в развитии способностей творческого взаимодействия с социальной реальностью (Приложение А). Каждый из них является по-своему

эффективным, но недостаточным для формирования всех компонентов такого интегративного качества личности как социальная креативность. Необходимость поиска оптимальных условий и средств решения этой задачи приводит нас к определению методологических подходов, позволяющих учесть все аспекты исследования.

Работы А. Е. Ильиных, нацеленные на обнаружение личностных коррелятов социальной креативности, основываются на системном подходе, что оправдано при рассмотрении способности личности в комплексе с другими психологическими свойствами [51]. Е. В. Кононова в качестве основополагающих подходов к изучению сущности социальной креативности определяет системный и деятельностный, акцентируя внимание на продуктивной активности личности в социальном контексте [62]. Работы по развитию социальной креативности студентов Э. Д. Кондаковой опираются на идеи культурологического подхода, определяя университет как модель поликультурного общества, а студентов как социально-гуманитарных инноваторов. Компетентностный подход, в свою очередь, позволяет автору следовать основной образовательной цели высшей школы [60].

Исследование Н. А. Мягковой базируется на совокупности взаимосвязанных методологических подходов: культурологического, определяющего приобщение студента к культурным ценностям социума и его включение в культурное творчество; деятельностного, воплощенного в рамках организованной социально ориентированной деятельности; средового, обуславливающего использование потенциала многообразных сред жизнедеятельности субъектов образования в университете [82]. Идеи уникальности личности, его созидательной активности и стремлении к самоактуализации легли в основу исследований социальной креативности Т. А. Барышевой и Е. Ю. Чичук, представленных в рамках гуманистического, личностно-ориентированного и субъектного подходов [16; 136].

Анализ исследований, посвященных социальной креативности позволяет сделать вывод, что среди разнообразных методологических подходов к ее

изучению наиболее часто встречаются системный, деятельностный и культурологический.

Авторское понимание сущности социальной креативности и поиск условий и средств ее формирования в среде вуза позволяет определить совокупность методологических подходов представленного исследования. Так, реализация *комплексного подхода* позволяет рассмотреть педагогические условия и средства формирования социальной креативности личности в их единстве и целостности. В рамках *культурологического подхода* учитывается влияние социокультурной среды вуза на рассматриваемый процесс, а также развитие социальной креативности в контексте общественных норм и ценностей. *Рефлексивно-деятельностный подход* к изучению процесса формирования социальной креативности студентов позволяет учесть не только развитие значимых качеств личности в рамках специально организованной деятельности, но и направленность на самоорганизацию и саморегуляцию обучающихся, отказ от готовых решений. Реализация *субъектно-ориентированного подхода* определяет ориентацию на проявление активности, субъектной позиции студентов, позволяет исследовать формирование социальной креативности через обогащение опыта в разных видах деятельности для саморазвития и самореализации личности. Выбранные методологические подходы позволяют учесть стремление личности к саморазвитию, предположить раскрытие творческих задатков в рамках специально организованной деятельности и рассмотреть социальную креативность как интегративное качество личности.

Практическая реализация выбранных методологических подходов требует определения принципов организации педагогического процесса. Очевидно, что они должны дополнять друг друга и отражать представления о свойствах креативной личности, характеристиках творческой среды вуза и особенностях организации проблемной, поисковой деятельности обучающихся. Таким образом, принципами, определяющими формирования социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности, стали:

– *принцип преемственности, систематичности и последовательности* предусматривает единство, порядок и иерархичность развивающего воздействия, при котором каждый новый элемент образовательного процесса опирается на предыдущие и готовит к освоению нового;

– *принцип индивидуализации* обеспечивает учет индивидуальных особенностей обучающихся во всей совокупности их черт, способностей и возможностей;

– *принцип гибкости и вариативности* предполагает доступность выбора способов участия в образовательном процессе и гибкости в возможность его адаптации в соответствии с нуждами и интересами субъектов;

– *принцип проблемности* заключается в построении содержания и организационных форм образовательного процесса на основе познавательного затруднения, субъективной трудности;

– *принцип полисубъектности* раскрывается во взаимообогащающем влиянии субъектов образовательного процесса, требующим согласованности в выборе принципов, установок и способов взаимодействия;

– *принцип рефлексивности* обеспечивает осознание личностных изменений и конструктивную интерпретацию причин и последствий своей деятельности.

Методологические подходы и принципы определили рамки для поиска универсальной методики, которая способствовала бы развитию умений осознавать, применять и управлять собственным креативным потенциалом в сфере межличностного взаимодействия. На принципах самостоятельного определения сценариев социального поведения строится субъектно-ориентированная технология, подробно рассматриваемая представителями ярославской научной школы (Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской, В. Ю. Юдиным и др.). Выявленные исследователями признаки субъектно-ориентированной технологии во многом отражают обозначенные ранее идеи создания творческой среды и обеспечения творческой деятельности с целью формирования социальной креативности студентов:

- проявление и формирование субъектности, развитие индивидуальности;
- возможность удовлетворить свои интересы и потребности;
- самостоятельность постановки образовательных задач и поиска путей их решения;
- предоставление учащемуся права выбирать темп, объем работы, сложность, вид и способ, роль участия в образовательной деятельности;
- удовлетворенность собственной деятельностью и ее результатами;
- рефлексивность отношения учащегося к собственной деятельности;
- диалоговый, партнерский характер взаимодействия педагога и учащегося [7].

Значительными возможностями для реализации субъектно-ориентированной технологии в педагогической практике обладает метод проектов [8].

В современной педагогике метод проектов рассматривают как технологию обучения, способную объединить в себе проблемный подход, групповые методы работы, а также исследовательские, поисковые, презентативные и рефлексивные методики. В связи с этим описанные выше методы, рекомендуемые педагогами для развития отдельных черт и способностей социально компетентной и креативной личности, могут быть успешно реализованы как единый комплекс эффективных средств формирования социальной креативности в одной технологии.

Очевидно, что обеспечить высокую эффективность формирования социальной креативности студентов позволят лишь специально созданные педагогические условия, которые будут обеспечивать систематизацию педагогического процесса. Грамотно выбранные и планомерно реализованные педагогические условия позволяют педагогам достигать высоких результатов в практической деятельности, осуществляемой с обучающимися на различных ступенях образования.

Само понятие «условие» является общенаучным, а в педагогике его сущность может быть охарактеризована как взаимосвязь причин и обстоятельств, которые оказывают непосредственное влияние на развитие,

воспитание и обучение человека, а также на конечные результаты этих процессов. Н. Ипполитова и Н. Стерхова в своей статье обобщают и конкретизируют подходы разных авторов к пониманию сущности понятия «педагогические условия»:

- совокупность мер педагогического воздействия (В. И. Андреев, А. Я. Найн, Н. М. Яковлева);
- содержание, методы и формы обучения и воспитания (В. И. Андреев);
- совокупность объективных форм, методов, средств материально-пространственной среды, направленных на решение задач (А. Я. Найн);
- совокупность мер педагогического процесса (Н. М. Яковлева) [52].

Определяя перечень необходимых педагогических условий, следует помнить, что, будучи внешними обстоятельствами, они повышают возможности, но не гарантируют определенный результат педагогического процесса. В тоже время, аргументированный подбор педагогических условий, существенно влияющих на педагогический процесс, при их планомерной реализации позволяет педагогу достичь высоких результатов в практической деятельности. Поэтому анализ критериальных основ и механизмов формирования социальной креативности студентов невозможно завершить без рассмотрения авторских точек зрения на необходимый перечень педагогических условий.

Рядом авторов уже предпринимались попытки сформулировать перечень условий, способствующих более эффективному формированию рассматриваемого интегративного качества. Все они базируются на авторском понимании сущности социальной креативности и процесса ее формирования. Так, в результате теоретического анализа и экспериментальной работы Н. А. Мягковой была выделена следующая совокупность педагогических условий формирования креативности в социальной сфере:

- целенаправленное развитие диапазона знаний студента о творчестве, о социальной креативности как профессионально значимом качестве личности;

– реализация совокупности форм и методов социально ориентированной деятельности, содействующей освоению опыта творческой самореализации студента в познании, общении, социальной практике;

– осуществление педагогического сопровождения, предполагающего творческое взаимодействие преподавателя и студента как субъектов социально ориентированной деятельности [83].

Е. В. Конова формулирует перечень психолого-педагогических условий, связанных с преобразованием личностного аспекта:

– направленность подготовки на целостную личность студента в совокупности когнитивных, мотивационных, интеллектуальных, эмоциональных, волевых и ценностно-смысловых характеристик;

– помощь студентам в самопознании, осознании специфики своей индивидуальности и места социальной креативности в структуре личностных и профессионально значимых качеств;

– учёт возрастных и индивидуальных особенностей личности при разработке путей, методов и средств развития социальной креативности во внеучебной деятельности;

– организация инновационной учебной квазипрофессиональной деятельности, включающей разработку спецкурсов, активное использование тренингов и деловых игр, ситуативных задач;

– ведущая роль личности педагога, его способности и желания работать над данным качеством студентов [61].

Еще одну точку зрения на психолого-педагогические условия эффективного развития социальной креативности можно обнаружить в трудах А. А. Попеля:

– направленность психологической подготовки на целостную личность специалиста в совокупности когнитивных, мотивационных, интеллектуальных, эмоциональных, волевых и ценностно-смысловых характеристик;

– организация инновационной учебной деятельности, включающей активное использование тренингов и деловых игр;

– обогащенная творческая среда в учебной формирующей работе, в том числе творчески ориентированная личность педагога [98].

Анализ существующего педагогического опыта и исследовательских работ в области креативного потенциала студентов в сфере межличностного взаимодействия, позволил нам определить следующие основания для определения оптимального перечня педагогических условий формирования социальной креативности студентов в проектной деятельности. Педагогические условия должны:

- соответствовать методологическим подходам и принципам;
- учитывать эвристический, поисковый характер проектной деятельности;
- обеспечивать открытость, креативность и коммуникативную насыщенность среды вуза;
- обеспечивать вовлеченность, мотивацию и стремление к саморазвитию студентов;
- способствовать формированию ценностного отношения к социально-ориентированной деятельности, совершенствованию креативного потенциала, приобретению богатого социального багажа;
- гарантировать свободу, психологическую комфортность и безопасность совместной деятельности.

Учет данного перечня теоретических оснований позволил нам предложить комплекс педагогических условий, способствующих эффективному формированию социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности (Рис. 5). Среди них:

- 1) индивидуально-ориентированное консультирование студентов с целью диагностики и рефлексии уровня развития социальной креативности, определения индивидуальных траекторий ее развития;
- 2) включение студентов в систему проблемных социальных проб, которые создаются с учетом принципов развивающего дискомфорта, свободы выбора и психологической безопасности;

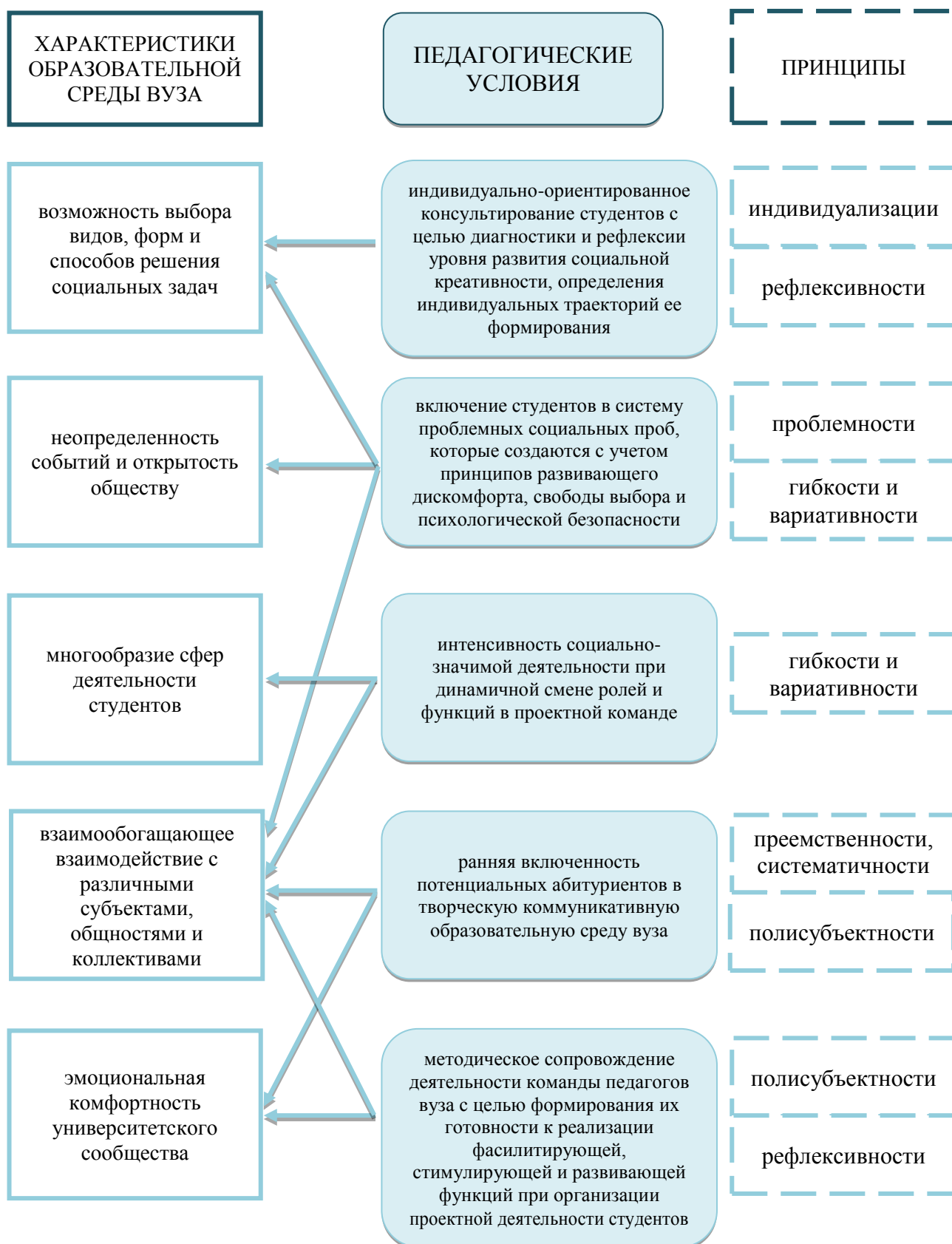


Рис. 5. Взаимосвязь педагогических условий с методологическими принципами и характеристиками образовательной среды вуза

3) обеспечение интенсивности социально-значимой деятельности при динамичной смене ролей и функций в проектной команде;

4) обеспечение ранней включенности потенциальных абитуриентов в творческую коммуникативную образовательную среду вуза;

5) методическое сопровождение деятельности команды педагогов вуза с целью формирования их готовности к реализации фасилитирующей, стимулирующей и развивающей функций при организации проектной деятельности студентов.

Подводя итог изучению критериальных основ и механизмов формирования социальной креативности студентов, обратимся к сущности самого процесса формирования, определяемого нами как целенаправленный процесс выявления и развития совокупности свойств и способностей личности к креативному социальному взаимодействию через включение студентов в насыщенную созидательную творческую среду вуза. Анализ данного процесса позволил нам сформулировать показатели сформированности социальной креативности на пассивно-ригидном, избирательном и активно-творческом уровнях.

Изучение педагогического опыта формирования социальной креативности студентов вуза и соответствующей теоретико-методологической литературы позволили нам определить методы активизации творческих способностей, дискуссионные методы, социально-психологические тренинги и игровые технологии как наиболее эффективные средства развития личностных свойств и компетенций, лежащих в основе такой интегративной способности личности как социальная креативность. Изучение методов педагогического процесса и эффективности их влияния на развитие качеств и способностей студентов послужат отправной точкой для дальнейшей разработки программы формирования социальной креативности студентов вуза, в основу которой ляжет проектная технология как наиболее универсальный ресурс формирования способностей студентов. Для обеспечения эффективности этого процесса нами были предложены педагогические условия, сформулированные

на основании самой сущности социальной креативности личности, механизмов ее формирования, особенностей университетской среды, содержания проектной деятельности, методологических подходов и принципов, а также общих закономерностей развития личности обучающихся.

1.4. Проектная деятельность как ресурс формирования социальной креативности студентов

Формирование креативных характеристик личности, позволяющих молодым людям гибко реагировать на усложнение и изменчивость современного мира, является одной из задач, стоящих перед высшей школой. Центральное место в решении этой проблемы занимает идея максимального включения студенческой молодежи в различные виды деятельности, развитие и стимулирование ее самостоятельности и самоуправления, творческой активности. Ориентация на воспитание гражданина, способного к постоянному совершенствованию, профессиональной мобильности, критическому мышлению, креативности и предприимчивости, самостоятельной и командной работе постулируется в нормативных документах последнего десятилетия [87]. Значительная роль в реализации такого государственного заказа отводится университетам. Реализация компетентностного подхода в высшем образовании определила всесторонний интерес к принципам проектной деятельности [88].

Проектно-ориентированные методы обучения стали признанными механизмами развития личности в отечественной системе образования, в том числе и высшего. Их использование гармонично дополняет традиционные объяснительно-иллюстративные средства обучения, ориентированные на передачу академических образцов знаний, умений и навыков [3]. Мнение В. В. Столина о том, что основным механизмом познания человеком самого себя является обнаружение собственных черт в ситуации поступка, подтолкнуло нас к предположению, что участие студентов в социальном

проектировании создаст условия для наиболее интенсивного формирования качества личности, описанного нами как социальная креативность [118].

Исторически понятие «проект» впервые было употреблено архитекторами. Оно происходит от латинского «projicere» - «бросать по направлению вперед». Изначальный смысл, обозначающий движение, траекторию, непосредственно связан с категориями времени и пространства. Подразумеваемый первоначальным значением слова процесс проектирования состоит из точки отсчета, отталкиваясь от которой, можно двигаться вперед к определённой цели. В широком смысле проектирование – это деятельность по осуществлению изменений в окружающей среде (естественной и искусственной). Проектная деятельность как вид интеллектуально-творческой деятельности представляет собой совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания той или иной деятельности; способ достижения цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [73].

Родоначальником «метода проблем» как образовательной технологии можно считать американского философа и педагога Дж. Дьюи, чьи идеи в начале XX века легли в основу метода проектов, описанного его последователем У. Х. Килпатриком (1918 г.). Именно он обосновал использование этого метода в школьной практике. В то же время в сельскохозяйственных школах США начала применяться «проектная методика», автором которой был Р. Стимсон. Согласно его идее «домашних проектов», учащимся предоставлялись теоретические знания в школе перед переходом к самостоятельной практической деятельности. Метод проектов высоко оценили, как главный механизм выполнения требований новой образовательной психологии, согласно которой учащиеся не просто пассивно получали большое количество знаний, а активно принимали участие и применяли знания, что позволяло развивать инициативу, творчество и

самостоятельность мышления. Позже этот метод был перенесён в общеобразовательную школу.

Методика «проектного обучения» в высшем образовании также была введена в США в конце 1960-х гг. Понятие проектного обучения как методики преподавания было предложено американским ученым Э. Морганом (1975 г.), утверждавшим, что проектное обучение – это «деятельность, в результате которой студенты обучаются путем вовлечения в решение реальных задач и при этом несут определенную ответственность за организацию образовательного процесса» [94].

Отечественные исследования в области проектного обучения связаны с именем С. Шацкого. С 1905 года он активно работал над проблемой внедрения «метода проектов» в практику обучения и добился значительных результатов, но в 30-х годах XX века метод проектов был признан вредным и ошибочным, и более полувека в отечественной педагогике не предпринимались попытки возродить этот метод. В 80-90-е годы методологические проблемы проектирования стали предметом дискуссий в отечественной науке. Это нашло отражение на страницах ряда журналов, в работах Ю. В. Громыко, К. М. Кантора, В. М. Розина, В. Ф. Сидоренко, Г. П. Щедровицкого и других исследователей, обративших внимание на тот факт, что вся современная культура по сути своей проектна, поскольку составляющая её основу творческая деятельность человека невозможна без замысла, образа, идеала. На современном этапе развития отечественной системы образования мы наблюдаем закрепление и структурирование проектного метода в практике образования. В современной педагогике метод проектов рассматривают как личностно-ориентированную технологию обучения, объединившую в себе проблемный подход, групповые методы работы, а также исследовательские, поисковые, презентативные и рефлексивные методики.

Метод проектов, вслед за В. В. Копыловой, мы будем понимать, как целенаправленную, в целом самостоятельную деятельность обучающихся, осуществляемую под гибким руководством педагога, направленную на

решение исследовательской или социально значимой прагматической проблемы и на получение конкретного результата в виде материального и (или) идеального продукта [64]. Таким образом, результат проектной деятельности можно интерпретировать с точки зрения двух позиций: «внешнего» результата – это прагматическое решение проекта, готовый продукт или услуга, «внутреннего» результата, в свою очередь, представленного тем педагогическим эффектом, который позволяет формировать компетенции и ценности обучающихся, вовлеченных в проектирование. Рассмотрим сущностные характеристики метода проектов, в которых раскрываются возможности для его использования как ресурса формирования социальной креативности личности.

Во-первых, проектирование в своей основе имеет *творческую, изобретательскую деятельность*. П. Хилл, определявший творчество «как успешный полет мысли за пределы известного» пришел к выводу о том, что умение проектировать это одновременно и наука, и искусство, то есть имеет признаки как научного, так и практического творчества [129]. Анализируя исторический контекст, В. Ф. Сидоренко доказывает, что проектирование представляет собой определяющую стилевую черту современного мышления, один из важнейших типологических признаков культуры, едва ли не во всех её аспектах, связанных с творческой деятельностью человека [112]. Соответственно, проектная деятельность становится чуть ли не единственным механизмом развития навыков нестандартного креативного поведения в современном, быстро меняющемся мире.

Во-вторых, проектирование может выступать как *особый вид познания*, как способ осуществления непрерывно развертывающегося во времени процесса «движения» знания к отражению всё более полной и многогранной истины. При этом специфика проектирования как разновидности познания заключается в том, что оно основано, с одной стороны, на обобщении получаемых знаний, а с другой – на интуитивном угадывании тенденций в будущем. Это делает проектную деятельность не только источником формирования необходимых знаний о конструктивном межличностном

взаимодействии и адекватных способах поведения в социуме, но и механизмом развития мотивационно-ценностной, когнитивной и эмоциональной сфер личности.

В-третьих, проектная деятельность наглядно демонстрирует *возможность многовариантного решения* заданной проблемы, что является одной из ключевых черт проявления социальной креативности. Не зависимо от того, материальным или нематериальным является объект проектирования, сама проектная деятельность всегда носит нематериальный характер и заключается в создании информационных моделей, планировании технических работ, выработки множества методов, средств, процедур их реализации [122]. В проектировании действия производятся не с реальными явлениями и процессами, а с их мысленными моделями, способствуя развитию социального воображения, способности к прогнозированию, проявлению гибкости в выборе целесообразных сценариев поведения.

В-четвертых, будучи средством изменения окружающей нас действительности, проектная деятельность *побуждает ее участников к активному взаимодействию с социальной реальностью*. Даже при индивидуальной работе над проектом человеку приходится опосредованно взаимодействовать с внешним миром в процессе поиска проблемы, механизмов и ресурсов ее преодоления и реализации проектного замысла. Отдавая предпочтение групповым методам работы над проектом, его участники не только приобретают опыт конструктивного межличностного взаимодействия, но и пробуют себя в новых социальных ролях координатора, генератора идей, контролера, критика, исполнителя, энтузиаста и других, обогащая палитру способов своего социального взаимодействия с окружающими.

Проведенный анализ имеющегося в педагогической практике опыта применения технологии проектного обучения позволил определить те черты и особенности, в которых раскрываются потенциалы проектной деятельности как ресурса формирования социальной креативности студентов (Таблица 6).

**Потенциалы проектной деятельности как ресурса формирования
социальной креативности (СКр) студентов**

Потенциалы проектной деятельности	Компоненты СКр	Показатели сформированности компонентов СКр
Проблемно-поисковый характер проектных задач обеспечивает поиск оригинальных социально одобряемых способов преобразования окружающей действительности	Мотивационно-ценностный	– желание устанавливать новые социальные контакты; – ориентация на социальные ценности в творческом взаимодействии; – стремление к проявлению оригинальности в социальной сфере
Временные и ресурсные ограничения проектной деятельности, пересекающиеся с динамичностью социальной реальности, требуют моделирования многообразных, неочевидных сценариев поведения	Когнитивный	– способность к творческому планированию взаимодействия для достижения цели; – вариативность социального прогнозирования; – развитость социального воображения
Интенсивность коммуникации в атмосфере эвристического поиска и сотрудничества стимулирует проявление активности и оригинальности в общении	Коммуникативный	– креативность в выборе коммуникативных средств; – гибкость в общении; – умение нестандартно преодолевать возникающие коммуникативные трудности
Открытый характер взаимодействия с множеством субъектов проектной деятельности обогащает спектр эмоциональных проявлений и средств выразительности	Эмоциональный	– эмоциональная спонтанность; – наличие широкого спектра средств эмоциональной выразительности; – эмпатичность
Объективная новизна проектных задач, вариативность их решений и непредсказуемость влияния внешних факторов обеспечивает свободу в выборе средств и методов достижения результата и импровизационный характер поведения	Поведенческий	– разнообразие поведенческого репертуара в ситуации взаимодействия; – вариативность в выборе социальных функций и позиций; – способность к импровизации в решении трудных задач социального взаимодействия
Обеспечение планомерного текущего контроля и соответствующей коррекции проектной деятельности побуждает к поиску неочевидных причин и творческих решений социальных ситуаций	Рефлексивный	– творческая интерпретация результатов социального взаимодействия; – способность к пониманию неочевидных причин возникающих социальных трудностей; – оригинальность оценки ситуации социального взаимодействия и готовность исправлять собственные ошибки

Обозначенные потенциалы были структурированы в соответствии с тем влиянием, которое они оказывают на развитие выявленных ранее показателей каждого из компонентов социальной креативности личности.

Для усиления педагогического эффекта от применяемого метода проектов в русле формирования социальной креативности, необходимо определиться с особенностями объекта проектирования, который бы стимулировал развитие способностей в области социального взаимодействия. Для этого обратимся к рассмотрению многообразия существующих проектов, в основе классификаций которых лежат объекты, подвергающиеся изменениям. Зародившись в технических исследованиях, проектирование как практическая деятельность стала использоваться в других сферах, в результате чего стали выделяться его направления, имеющие самостоятельные области применения.

Чаще всего можно встретить классификацию проектов по функциональным направлениям, основным сферам деятельности, в которых осуществляется проект: технический, организационный, экономический, социальный, смешанный. В данном случае подразумевается доминирующая составляющая проекта, так как любой проект имеет и техническую, и организационную, и экономическую, и социальную составляющие [32]. Если говорить о применении проектной деятельности в системе образования, можно обнаружить классификацию, основанную на назначении выполняемого обучающимся проекта: учебный, личный (семейный), общественный (социальный), производственный. Можно заключить, что социальный тип проектирования, с одной стороны, реализуется благодаря системе общественных отношений, с другой – приводит к изменению социальных систем.

Таким образом, в науке постепенно выделилось самостоятельное понятие «социальное проектирование». В самом общем виде социальное проектирование представляет собой конструирование локализованного по месту, времени и ресурсам действия, направленного на достижение социально значимой цели [71]. Цель социального проектирования – преобразование

социального объекта, связанное со стремлением придать ему желаемые черты и свойства. Результатом социального проектирования может быть: новая вещь, предмет, сооружение, новые свойства старой вещи, социальная услуга, организация, система воздействия, событие.

Уделяя внимание творческому аспекту проектирования, сделаем акцент на западной традиции рассмотрения креативных продуктов с прагматической точки зрения. В соответствии с ней, проектный результат должен отвечать характеристикам новизны, оригинальности, полезности, социальной значимости, элегантности и эффективности [144]. Соглашаясь с переносом указанных характеристик в область социального проектирования, не можем не отметить классификацию В. Гаспарского, в которой типы проектов представлены в отношении их социальной обусловленности:

- изменения объективные и субъективные;
- запланированные и незапланированные;
- утилитарно положительные (полезные) и утилитарно отрицательные (вредные), а также изменения с различной степенью эффективности;
- этически положительные, то есть допустимые изменения и этические отрицательные, то есть недопустимые;
- эстетически положительные и эстетически отрицательные [34].

С опорой на общие характеристики проектирования, под социальным проектом мы будем понимать сконструированное инициатором проекта нововведение, целью которого является создание, модернизация или поддержание в изменившейся социальной среде материальной или духовной ценности, которое имеет пространственно-временные и ресурсные границы, воздействие которого на людей признается положительным по своей значимости. Участие в социальных проектах создает условия для взаимодействия его участников с окружающей средой, предполагающее усвоение и воспроизводство социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализацию личности в том обществе, к которому она принадлежит.

Очевидно, что в вопросах формирования интегративного качества личности, рассматриваемого в данном исследовании, должна обнаруживаться постепенность, последовательность изменений свойств и способностей студента. Анализ существующих концепций формирования социальной креативности позволил нам выделить различные подходы к определению этапности развития рассматриваемой способности. Так, исследования А. Е. Ильиных демонстрируют нам следующие этапы формирования социальной креативности будущих педагогов: мотивационно-когнитивный этап (актуализация творческой позиции, понимание значимости социального творчества); эмоционально-коммуникативный этап (продуктивное взаимодействие с другими людьми, участие в разных видах коммуникации, поиск новых способов ее осуществления); этап деятельностной самореализации (создание оригинальных продуктов в ходе социально-преобразующей деятельности) [51].

А. А. Попель предлагает этапы преобразования потенциальной социальной креативности в реальную на основе тезиса о том, что в основе ее развития лежит модель творческого поведения наставника:

- 1) подражание образцу (копирование);
- 2) творческое подражание;
- 3) репродуктивное (подражательное) творчество;
- 4) подлинное творчество (созидание) [99].

Э. Д. Кондакова также выделяет ряд обязательных этапов формирования социальной креативности, последовательное прохождение которых гарантирует гармоничное развитие этой комплексной характеристики:

- 1) создание условий, необходимых для активизации потенциала социальной креативности;
- 2) активизация творческого потенциала социальной креативности с помощью специально подобранных технологий творческого самоисследования и самовыражения;

3) анализ возникающих в процессе социального творчества проблем, ограничений и блокировок с последующей их проработкой;

4) закрепление полученных на предыдущих этапах навыков и использование этих навыков в дальнейшей социально-креативной деятельности [60].

Каждый из рассмотренных вариантов этапности формирования социальной креативности имеет свою специфику и основывается на собственных подходах авторов к организации данного процесса. Так как формирование рассматривается нами через выявление и развитие качеств личности в насыщенной творческой коммуникативной среде, то и логика этапности должна строиться от самоопределения к пробам и реальному творческому взаимодействию. Кроме того, проектная деятельность, рассматриваемая нами как ресурс формирования социальной креативности, предполагает собственную последовательность реализации в образовательном процессе: проблематизация и целеполагание; планирование и подготовка к реализации; непосредственная реализация проекта; анализ и последствие. Указанные основания, а также обоснованные ранее условия позволили предложить следующие этапы формирования социальной креативности личности в проектной деятельности:

1) *подготовительный этап* реализуется в момент подготовки к студенческой жизни и связан с определением интересов и склонностей личности, знакомством с образовательной средой вуза и системой взаимоотношений в ней;

2) *ориентационный этап* предполагает индивидуальную диагностику студентов, их самоопределение, а также совместный с педагогом подбор возможностей и способов развития креативных качеств в проектной деятельности;

3) *тренировочный этап* реализуется в групповой работе проектной команды посредством первых проб, отработки и закрепления новых способностей креативного социального взаимодействия;

4) *стажировочный этап* заключается в испытании новых способов креативного поведения в ситуациях реального (не смоделированного педагогом) взаимодействия в социальной сфере;

5) *оценочный этап* позволяет осмыслить и проанализировать пройденный студентом путь по развитию креативных характеристик личности, его успешность в этом процессе, возможные барьеры и дальнейшие перспективы развития.

Всесторонний теоретический анализ проблемы формирования социальной креативности, определение лежащих в основе методологических подходов и принципов, выявление ресурсов проектной деятельности и педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирующего воздействия, позволили нам разработать авторскую модель формирования социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности.

В философском значении модель представляет собой аналог определенного фрагмента природной или социальной реальности, продукта человеческой культуры, который служит для хранения и расширения знания об оригинале, его свойствах и структурах, для преобразования или управления им [19]. В педагогике под моделью понимается мысленный или условный образ, аналог какого-либо объекта, процесса или явления, воспроизводящий в символической форме их основные типические черты. Таким образом, метод педагогического моделирования оказывается наиболее емким способом «зримого показа» функционирования педагогической системы, в соответствии с которыми рассматриваются педагогические процессы, прогнозируются их результаты [55].

Модель позволяет осуществить согласование всех элементов системы (педагогические условия и средства формирования; характеристики среды вуза и механизмы развития личности; содержание проектной работы и этапы формирования качества личности и др.) и может использоваться как основание для преобразования и коррекции проектной деятельности, направленной на создание условий для сформированности социальной креативности студентов.

Используя данный метод педагогического исследования, под моделью формирования социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности будем понимать систему взаимосвязанных, взаимодополняющих и взаимопроникающих компонентов: концептуально-целевого, содержательно-организационного и оценочно-результативного (Рис. 6). Рассмотрим их подробнее.

Концептуально-целевой компонент модели представлен целью, ведущей идеей, методологическими подходами, принципами и характеристиками образовательной среды вуза. В соответствии с сущностью педагогического моделирования *цель* формулируется через прогнозируемый результат реализации модели, который заключается в сформированности социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности. Под сформированностью социальной креативности мы понимаем достижение самого высокого, активно-творческого уровня взаимодействия студента с социальной реальностью. *Ведущая идея* моделируемого процесса, отражающая комплексный, субъектно-ориентированный, рефлексивно-деятельностный и культурологический *подходы*, заключается во включении студентов в насыщенную коммуникативную творческую деятельность в рефлексивной эвристической среде вуза, что должно привести к развитию совокупности свойств и способностей личности к креативному социальному взаимодействию.

Под рефлексивностью среды вуза нами подразумевается единство в понимании механизмов и значимости организации рефлексии всеми участниками образовательного процесса. Их совместная деятельность на каждом этапе должна быть пронизана обращением к внутренним мотивам и причинам внешнего самовыражения с дальнейшим анализом и оценкой. Эвристичность среды вуза выражается в высокой оценке творчества и оригинальности в образовательном процессе; его наполнении задачами с множественными неоднозначными решениями. В соответствии с таким пониманием черт университетской среды, способствующей формированию социальной креативности студентов, нами были сформулированы пять характеристик, определяющих среду вуза как наиболее креативогенную.

КОНЦЕПТУАЛЬНО-ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ						
ЦЕЛЬ (прогнозируемый результат): сформированность СКр студентов в процессе проектной деятельности						
ВЕДУЩАЯ ИДЕЯ: включение студентов в насыщенную коммуникативную творческую деятельность в рефлексивной эвристической среде вуза						
ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА:						
эмоциональная комфортность университетского сообщества	многообразие сфер деятельности студентов	возможность выбора видов, форм и способов решения социальных задач	неопределенность событий и открытость обществу	взаимобогащающее взаимодействие с различными субъектами, общностями и коллективами		
ПОДХОДЫ: комплексный, субъектно-ориентированный, рефлексивно-деятельностный, культурологический						
ПРИНЦИПЫ:						
преемственности, систематичности и последовательности	индивидуализации	гибкости и вариативности	проблемности	рефлексивности	полисубъектности	



СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ					
ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ СКр ЛИЧНОСТИ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:					
подготовительный	ориентационный	тренировочный	стажировочный	оценочный	
ЗАДАЧИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК РЕСУРСА ФОРМИРОВАНИЯ СКр					
приобщение к творческой коммуникативной деятельности в среде вуза	диагностика и самоопределение	социальные пробы во внутригрупповом взаимодействии	расширение социального опыта во взаимодействии с внешней средой	организация анализа и рефлексии	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СКр:					
деловые игры, методы креативного мышления, проектные мастер-классы	методы групповой дискуссии, тренинговые упражнения самопознания	методы групповой дискуссии, МИГи, социальные пробы, методы ТРИЗ, тренинговые упражнения развития навыков	кейс-метод, социальные пробы, воспитывающие ситуации, самоуправление	методы анализа деятельности, рефлексивные методики	
МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СКр:					
интериоризация социально значимых ценностей, присвоение новых сценариев социального взаимодействия, идентификация с креативным партнером, ориентация на социальную эффективность, децентрация, рефлексия, эмпатия					
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СКр					



ОЦЕНОЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ						
УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ СКр: пассивно-ригидный, избирательный, активно-творческий						
РЕЗУЛЬТАТИВНЫЕ КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ СКр			ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ СКр			
мотивационно-ценностный	эмоциональный		<ul style="list-style-type: none"> – студент осознает значимость развития СКр для успешности в социальной и профессиональной сферах; – студент готов самостоятельно справляться с нестандартными социальными ситуациями; – студент ориентирован на поиск творческого инновационного решения социальных задач 			
когнитивный	поведенческий					
коммуникативный	рефлексивный					
МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ СКр ЛИЧНОСТИ:						
авторский опросник определения уровня СКр	опросник «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» (А.Г. Самохвалова)	тест «Креативность коммуникативная» (Т.Ю. Осипова)	опросник «Эмоциональная креативность» (Е.А. Валуева)	тест дивергентного мышления (Е.Е. Туник)	экспертная оценка	наблюдение

Рисунок 6. Модель формирования социальной креативности (СКр) студентов в процессе проектной деятельности

Эмоциональная комфортность университетского сообщества возникает благодаря общности интересов и способов организации жизнедеятельности студентов, их возрастной и интеллектуальной однородности. В отличие от других типов образовательных организаций университетское сообщество отличается большей открытостью и терпимостью обучающихся друг к другу, а преподавательский состав в меньшей степени склонен к контролю, назиданию и авторитарному стилю взаимодействия. Это способствует эмоциональной открытости и развитию эмоциональной чуткости к себе и партнерам.

Многообразие сфер деятельности студентов определяется даже на уровне программной документации высшей школы и подразумевает включение студентов в учебный, научно-исследовательский, практический, воспитательный виды деятельности. Участие студентов в дополнительных сферах деятельности активно стимулируется на федеральном уровне через различные формы активности (проекты ФАДМ «Росмолодежь», именные стипендии, конкурсы, олимпиады и др.). Среди возможностей для самореализации можно выделить творческую и спортивную деятельность, социальное служение, гражданские инициативы, профессиональное развитие, предпринимательство, медийную активность.

Возможность выбора видов, форм и способов решения социальных задач обеспечивается низкой регламентированностью образовательного процесса вуза, ориентированностью на самостоятельность студента. По сравнению с другими образовательными организациями акцент оценивания и контроля смещается с процесса на результат. Содержание же самой деятельности, правильность и эффективность выбранных способов достижения цели оценивается самим студентом благодаря планомерно развивающейся способности к рефлексии.

Неопределенность событий и открытость обществу выражается в множественности социальных партнеров вузов и интеграции в совместной деятельности с ними. Субъектами взаимодействия могут выступать органы власти, другие образовательные организации, производственные предприятия,

бизнес-сообщества, общественные организации, учреждения культуры, спорта, здравоохранения и другие. Зачастую в реализации партнерских соглашений принимают участие сами студенты. Кроме того, неопределенность образовательных событий возникает благодаря самой системе семестров, сменяемости дисциплин, преподавателей и видов работ, что снижает цикличность и предсказуемость процесса образования. Все это способствует формированию умений справляться с трудными, неожиданными социальными задачами.

Взаимобогащающее взаимодействие с различными субъектами, общностями и коллективами заключается в субъект-субъектных равноправных взаимоотношениях участников образовательного процесса и богатом выборе партнеров по совместной деятельности в рамках выбранного направления. Кроме того, среда вуза обладает широкими возможностями для смены статусов и их многообразия (староста, практикант, стажер, молодой ученый, волонтер и др.). Все это обогащает социальный капитал студентов и повышает внутреннюю готовность к установлению новых контактов.

Реализация ведущей идеи педагогической модели заключается не только в обеспечении соответствующей образовательной среды, но и в организации насыщенной коммуникативной творческой деятельности студентов. Для определения основных ориентиров и способов организации совместной деятельности студентов, способствующей формированию их социальной креативности, нами был предложен перечень педагогических принципов. В соответствии с определением А. В. Хуторского, педагогический принцип характеризует стратегию решения педагогических задач, поэтому выбранные нами принципы в соответствии с методологическими подходами исследования позволят оптимизировать процесс формирования значимого качества личности, сделав его максимально продуктивным [131].

Принцип преемственности, систематичности и последовательности. Попадая в систему высшего образования, многие первокурсники сталкиваются со значительной трудностью в адаптации, поэтому вопросы развития

лично-значимых качеств отодвигаются на второй план. Для формирования социальной креативности важно обеспечить плавное вхождение в университетское пространство, минимизировать тревогу, дискомфорт, возникающие психологические барьеры, которые способны существенно затормозить процесс развития. Включение студентов в активную деятельность по преобразованию социальной действительности также должно опираться на более ранние представления и первичный опыт командной созидательной работы и социальной инициативы, а конечная точка сформированности социальной креативности достигается благодаря постепенно усложняющимся задачам.

Принцип индивидуализации. Начало целенаправленной деятельности по формированию социальной креативности студентов предваряется их диагностикой. Определяется не только исходный уровень данного качества, но и уникальный набор свойств и способностей, составляющих его; выявляются коммуникативные барьеры, уровень развитости коммуникативной и эмоциональной креативности. Благодаря такому лично-ориентированному подходу к участникам реализуется и последующая индивидуализация деятельности – каждый студент определяет собственную степень включенности и сложность задач в проектной работе.

Принцип гибкости и вариативности. В соответствии с выбранной траекторией развития студент вправе самостоятельно или по согласованию с педагогом определять способы и пути достижения намеченных личностных изменений. Вместе с тем, должен быть обеспечен простор для выбора степени активности (наблюдатель, участник, исполнитель, организатор, контролер, консультант), сферы деятельности (коммуникативная, технологическая, организаторская), ролевой позиции (исследователь ресурсов, координатор, генератор идей, аналитик, мотиватор, завершитель).

Принцип проблемности. Очевидно, что в формировании любого качества или способности личности заложен механизм развивающих затруднений. В формировании социальной креативности также должна обеспечиваться

постановка таких задач, которые вызвали бы у студентов посильные трудности, стоящие на стыке поиска ответа и отсутствия знаний; теоретической осведомленности и отсутствия опыта; наличия умений и неспособности к их творческому использованию. Креативное основание формируемого интегративного качества накладывает дополнительные требования к организации таких учебно-развивающих задач, которые бы заключались в неопределенности, множественности решений, отсутствии единственно верного ответа.

Принцип рефлексивности. Социальный характер формируемого качества в отличие от развития, например, интеллектуальной сферы сложнее оценить через систему объективных показателей. Поэтому основным способом текущего определения продуктивности и результативности проектной работы в формировании социальной креативности является рефлексия. Создание у студентов установки на необходимость и значимость рефлексирования социальных контактов, позволяет превратить данный механизм в дополнительный рычаг развития. Студенты учатся конструктивно оценивать произошедшие события, честно признаваться в причинах побед и неудач, а значит – улучшают способность к прогнозированию социальных ситуаций и поиску оптимальных решений.

Принцип полисубъектности. Формирование креативности в социальной сфере не может быть обеспечено без богатства и разнообразия социальных контактов. Успешность проектной деятельности, предлагаемой нами как ресурс развития студентов, зависит в том числе от многообразия заключенных договоренностей с партнерами. Студенты сами определяют круг возможных партнеров проекта, предмет соглашений и способы взаимодействия. Таким образом, (запятая не нужна) у них формируется готовность к проявлению инициативы в социальных контактах, обогащается опыт выстраивания коммуникации для достижения конкретной цели, формируется готовность к взаимодействию на равных позициях с сообществом экспертов, профессионалов.

В завершении обзора концептуально-целевого компонента модели, отметим взаимосвязь и взаимодополняемость принципов, что обеспечивает их эффективную реализацию в комплексе.

В соответствии с подходами и принципами, заявленными в нашем исследовании, *содержательно-организационный компонент* представлен этапами формирования социальной креативности студентов, соответствующими проектным задачам, реализуемым через педагогические средства и механизмы формирования социальной креативности, а также педагогическим условиям, обеспечивающим эффективность данного процесса. Так, этапы формирования социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности мы раскрываем через проектные задачи и педагогические средства формирования рассматриваемого качества. Вслед за В. Б. Ежеленко под средствами в данном случае мы будем понимать широкий перечень предметов, явлений и действий, способствующих развитию и формированию личности, ее образованию, обучению и воспитанию [44]. Говоря о педагогических средствах формирования социальной креативности, мы подразумевали виды деятельности обучающихся, которые применяются в процессе обучения и воспитания, а именно методы и формы педагогического процесса. Основанием для определения набора педагогических средств стал рассмотренный и систематизированный нами в предыдущем параграфе опыт формирования социальной креативности, представленный в работах отечественных авторов. Решая цель нашей работы, в качестве педагогических средств мы выделили те формы и методы, которые органично вписывались в групповую проектную деятельность и характеризовались эффективностью в самопознании обучающихся, формировании значимых качеств личности, развитии креативных и коммуникативных способностей, организации проблемного социального взаимодействия.

К группе средств, обеспечивающих *самопознание и саморазвитие* студентов, нами были отнесены: мастер-класс (интерактивная форма обучения, предполагающая демонстрацию и отработку практических навыков), деловая

игра (метод воссоздания предметного и социального содержания какой-либо деятельности и моделирования характерных систем отношений), малая сюжетно-ролевая игра (метод, предполагающий исполнение участниками различных социальных ролей и выстраивание отношений между ними, которые определяются ролевыми целями и предписаниями), тренинговые упражнения (метод организации планомерных повторений, приводящих к овладению или повышению качества знаний и навыков), методы рефлексии (методы, способствующие осознанию обучающимися усвоенных знаний и опыта, собственного поведения, эмоций).

Группу средств *развития креативных способностей* представляют: методы креативного мышления (методы творческого решения задач за счет генерации максимального количества идей и избавления от внешних и внутренних барьеров творчества), методы теории решения изобретательских задач (методы решения творческих задач за счет поиска оптимального решения выявленного противоречия), кейс-метод (метод решения реальной проблемы на основе объективных фактов и возможностей).

К группе средств, *развивающих коммуникативные способности*, относятся: методы групповой дискуссии (методы организации группового обсуждения какого-либо вопроса, в котором чаще всего заложено несколько точек зрения), методы анализа деятельности (методы, направленные на обсуждение и оценку хода и результатов работы с целью внесения корректировок для повышения качества работы в дальнейшем).

Заключительная группа средств, обеспечивающих *проблемное социальное взаимодействие*, представлена: социальными пробами (непродолжительное, законченное действие, в ходе которого приобретаются знания о социальных объектах и явлениях, а также новый опыт социального взаимодействия), воспитывающими ситуациями (метод организации проблемной ситуации с целью стимулирования самостоятельности обучающихся и самопроверке их качеств), самоуправлением (метод организации самостоятельной деятельности

обучающихся по руководству жизнедеятельностью своего коллектива при самостоятельном принятии и реализации решений).

В рамках содержательно-организационного компонента первым этапом формирования социальной креативности студентов в проектной деятельности стал *подготовительный этап*. Несмотря на то, что основной целью реализации модели является сформированность социальной креативности у студентов, реализация данного этапа охватывает работу с абитуриентами, обучающимися выпускных классов общеобразовательных организаций. Раннее знакомство с образовательной средой вуза, профессиональное самоопределение, определение личных интересов и ориентиров, приобщение к системе ценностей и норм высшего образования – все это не только обеспечивает реализацию принципа преемственности, но и становится опорой мотивационно-ценностного компонента социальной креативности. В контексте проектной деятельности данному этапу соответствует *задача приобщения участников к коммуникативной творческой деятельности в среде вуза*. Ее реализация обеспечивается следующими педагогическими средствами формирования социальной креативности: *деловые игры, методы креативного мышления, проектные мастер-классы*. Результатом данного этапа становится, во-первых, знакомство участников с особенностями социально-значимой деятельности, формирование готовности к ее проектированию, во-вторых, обеспечение ориентации участников в университетской среде и перспективах профессионального обучения.

С *ориентационного этапа* формирования социальной креативности начинается целенаправленная работа со студентами, которая заключается в диагностике исходного уровня развития способностей и качеств, составляющих потенциал креативного проявления в социальной сфере. Прежде чем включать студентов в проектную деятельность, следует выявить «слабые» стороны их личностных особенностей в контексте рассматриваемого интегративного качества, актуализировать значимость их развития для личностного и профессионального становления, определить место проектной деятельности в

этом процессе. Соответственно, *задача* проектной деятельности будет заключаться в *диагностике и самоопределении* участников, демонстрации значимости и возможности развития в процессе проектной работы. В дополнение к опросным диагностическим методикам, ведущими педагогическими средствами данного этапа выступают: *методы групповой дискуссии, тренинговые упражнения самопознания*. В результате проделанной работы у студентов должна сформироваться установка на формирование социальной креативности, сложиться понимание своих индивидуальных особенностей, появиться осознанное желание приступить к проектной деятельности в целях саморазвития. Данный этап в значительной степени влияет на развитие мотивационно-ценностного компонента социальной креативности.

Тренинговочный этап относится к активному преобразованию личности, накоплению студентами знаний и умений в области креативного социального взаимодействия. Наличие данного этапа оправдано необходимостью отработки новых стратегий поведения в комфортной безопасной среде, возможностью совершать и исправлять ошибки. *Задача* проектной деятельности заключается в *обеспечении социальных проб во внутригрупповом взаимодействии* и реализуется в контексте проблематизации, целеполагания и планирования проектной работы. Групповая работа над проектом, обеспечивающая формирование социальной креативности, реализуется благодаря следующим педагогическим средствам: *методы групповой дискуссии, малые сюжетно-ролевые игры (МИГи), социальные пробы, методы теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), тренинговые упражнения развития навыков*. Например, необходимость поиска проектной проблемы решается благодаря исследованию социальных явлений (социальные пробы) и ее коллективному принятию (методы групповой дискуссии); составление проектного плана осуществляется через поиск оптимальных решений (методы ТРИЗ) и проработке возможных рисков (малые ролевые игры). Результатом данного

этапа станет развитие качеств личности, составляющих социальную креативность.

Стажировочный этап формирования социальной креативности подразумевает воспроизведение развитых ранее качеств и способностей во взаимодействии с внешней средой. Очевидно, что опробованные в проектной команде способы и формы творческого социального взаимодействия требуют проверки в реальных, а не специально смоделированных ситуациях. В рамках проектной деятельности *задачей* данного этапа станет *расширение социального опыта студентов во взаимодействии с внешней средой*. Стажировочный этап в контексте проектирования соответствует началу реализации проекта и обеспечивается интенсивной внутригрупповой и внешней активностью студентов в разнообразных видах деятельности (творческой, коммуникативной, организаторской). Формирование социальной креативности на данном этапе обеспечивается преимущественно следующими педагогическими средствами: *кейс-метод, социальные пробы, воспитывающие ситуации, самоуправление*. В результате студент может закрепить успешный опыт творческого вариативного взаимодействия и перенести его в повседневную жизнь, что усилит начатое на предыдущем этапе развитие компонентов социальной креативности.

Оценочный этап заключается в подведении итогов проделанной работы, их соотнесении с ожиданиями, сформированными на подготовительном этапе и целевыми установками ориентационного этапа. *Задачей*, решаемой с помощью организации проектной деятельности на данном этапе выступает *организация анализа и рефлексии*. Важно подвести итоги как в отношении личностного развития, так и в отношении коллективных достижений. Даже низкая продуктивность в развитии интегративного качества или наличие отрицательного социального опыта при грамотном анализе способны оказывать позитивное влияние на будущее становление личности. Реализация этапа обеспечивается *методами рефлексии и анализа* как педагогическими средствами формирования социальной креативности. Стоит отметить, что данные методы применялись как элемент сопровождения проектной

деятельности на протяжении всех этапов реализации модели, но основная роль отводится им на оценочном этапе. Организация индивидуального и группового анализа позволит оценить изменения в развитии качеств и способностей каждого из шести компонентов социальной креативности, в большей степени подкрепляя показатели рефлексивного компонента. Повторная диагностика, проводимая на данном этапе с помощью опросных методик, и ее интерпретация должны послужить стимулом для дальнейшего саморазвития студентов с целью достижения планируемого результата – сформированности социальной креативности. Индивидуальный подход, вариативности и гибкость предлагаемой проектной деятельности могут обеспечить повторное включение студентов в реализацию данной модели начиная с ориентационного этапа.

Реализация содержательно-организационного компонента модели, выраженная в пяти этапах, описанных выше, раскрывает внешнюю продуктивную деятельность студентов. Параллельно с этим на формирование социальной креативности влияют внутренние механизмы развития личности. Из всего многообразия протекающих внутриличностных механизмов нами определены те, что становятся опорой для формирования социальной креативности:

– *интериоризация социально значимых ценностей* усиливается благодаря рефлексивности среды вуза, а также роли педагога, который сам транслирует ценности и создает условия для поощрения и социального подкрепления положительного поведения в группе;

– *присвоение новых сценариев социального взаимодействия* обеспечивается за счет интенсивности и вариативности проектной деятельности; поощрением разнообразия в выборе ролей и функций в команде;

– *идентификация с креативным партнером* возникает благодаря креативным чертам педагога, работающего с проектной группой, обсуждению с ним образцов креативного поведения на примере известных личностей или членов университетского сообщества;

– *ориентация на социальную эффективность* возникает благодаря проработке построения программы взаимодействия и постепенном переходе к ее реализации с возможностью тренировки и корректировки своей деятельности;

– *децентрация* обеспечивается групповым характером совместной деятельности, а также социальным типом проектирования, ориентированным на решение проблем благополучателей;

– *рефлексия* сопровождается регулярным использованием методов индивидуального и группового анализа, признанием ее значимости и необходимости членами проектной команды;

– *эмпатия* подкрепляется эмоциональной насыщенностью социальных ситуаций, наличием доверительной эмоционально безопасной среды.

Этапы формирования социальной креативности студентов, задачи проектной деятельности, способствующие этому педагогические средства и психологические механизмы, описанные в содержательно-организационном компоненте, требуют реализации соответствующих педагогических условий. Перечень условий, призванных обеспечить эффективность и оптимальность в формировании социальной креативности, будет раскрыт нами с позиции необходимости для достижения результата, определяемого моделью.

Индивидуально-ориентированное консультирование студентов с целью диагностики и рефлексии уровня развития социальной креативности, определения индивидуальных траекторий ее формирования. Несоблюдение данного условия исключит возможность индивидуального подхода в процессе формирования. Отсутствие у студентов целевых ориентиров в вопросах саморазвития снизит эффективность усвоения новых знаний и навыков. Без понимания перспектив роста пострадает мотивация участия в проектной деятельности.

Включение студентов в систему проблемных социальных проб, которые создаются с учетом принципов развивающего дискомфорта, свободы выбора и психологической безопасности. Проблемность ставящихся перед обучающимся

задач является основной движущей силой развития его личности, поэтому от реализации данного условия напрямую зависит результативность формирования нового интегративного качества личности. Единство принципов дискомфорта, свободы и безопасности способствуют преодолению возможных барьеров в творческой импровизационной деятельности студентов.

Обеспечение интенсивности социально-значимой деятельности при динамичной смене ролей и функций в проектной команде. Наличие данного условия продиктовано соблюдением принципа гибкости и вариативности и социальной ориентированностью проектной работы студентов как ресурса формирования социальной креативности. Благодаря реализации условия обеспечивается возможность для развития студентов в системе множественных проб и закреплений сценариев поведения.

Обеспечение ранней включенности потенциальных абитуриентов в творческую коммуникативную образовательную среду вуза. Данное условие определено необходимостью последовательного и планомерного погружения абитуриентов в среду вуза с присвоением транслируемых социальных норм и ориентацией в характерной системе отношений. Соблюдение условия позволяет предотвратить возможные адаптационные трудности будущих студентов, формирование у них деструктивных стереотипов поведения, возникновение барьеров в творчестве и коммуникации.

Методическое сопровождение деятельности команды педагогов вуза с целью формирования их готовности к реализации фасилитирующей, стимулирующей и развивающей функций при организации проектной деятельности студентов. Значимость условия, подразумевающего специальную подготовку педагогов, работающих с проектной командой, объясняется, во-первых, ориентированностью обучающихся на педагога как на образец творческого поведения. Во-вторых, интенсивностью организуемой деятельности, ее социальной значимостью и высокой степенью неопределенности социального взаимодействия.

Сущность перечисленных педагогических условий обуславливается перечнем принципов, положенных в методологическую основу опытно-экспериментальной работы. Кроме того, основанием для определения педагогических условий стала необходимость решения актуальных проблем в русле формирования значимых социальных компетенций личности (обеспечение самоопределения обучающихся, преемственности образовательного процесса, проблемно-поискового характера образовательной деятельности, соответствующей методической подготовки педагогических кадров). Достаточность и оптимальность обозначенного комплекса педагогических условий также объясняется спецификой организуемой проектной деятельности, отражает ее сущностные характеристики. Соответственно, каждое педагогическое условие будет оказывать влияние на все этапы формирования социальной креативности студентов в проектной деятельности и способствовать повышению уровня интегративного качества в его комплексе.

Оценочно-результативный компонент модели формирования социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности представлен уровнями и критериями сформированности данного качества, а также перечнем диагностических методик. Практическая реализация этого компонента заключается в интерпретации и оценке достигнутых результатов организуемого процесса для его последующей корректировки. Критерии сформированности социальной креативности представлены в двух блоках: результативном и процессуальном.

Результативные критерии соотносятся с шестью компонентами социальной креативности (мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный, эмоциональный, поведенческий, рефлексивный) и могут быть оценены по выраженности соответствующих показателей. Основным методом диагностики сформированности результативных критериев является авторский опросник определения уровня социальной креативности (СКр). Опросник «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми»

(А. Г. Самохвалова), тест «Креативность коммуникативная» (Т. Ю. Осипова), тест дивергентного мышления (Е. Е. Туник), опросник «Эмоциональная креативность» (Е. А. Валугева) являются дополнительными методиками, позволяющими оценить сформированность коммуникативного, когнитивного и эмоционального критериев.

Процессуальные критерии выражаются в компетентностных маркерах, позволяющих оценить результативность проектной деятельности по формированию социальной креативности:

- студент осознает значимость развития социальной креативности для успешности в социальной и профессиональной сферах;
- студент готов самостоятельно справляться с нестандартными социальными ситуациями;
- студент ориентирован на поиск творческого инновационного решения социальных задач.

Методами диагностики, позволяющими оценить сформированность процессуальных критериев, стали наблюдение и экспертная оценка.

Обращаясь к цели реализации модели, заключающейся в обеспечении сформированности социальной креативности студентов в проектной деятельности, мы уточняли, что под сформированностью понимаем достижение студентом самого высокого – активно-творческого уровня социальной креативности. Реализация данной модели не гарантирует его достижения у всех студентов, что объективно связано с разницей в исходном уровне сформированности социальной креативности, но реализация модели обеспечит дальнейшую направленность студентов на развитие черт и способностей, составляющих это интегративное качество.

Идеи, заложенные в разработанной нами модели формирования социальной креативности, были реализованы в ходе опытно-экспериментальной работы, представленной во второй главе настоящего исследования.

Выводы по главе 1

Проведенный теоретический анализ исследуемой проблемы позволил сделать следующие выводы:

1. Изучение существующих исследований креативности в области социального взаимодействия привело нас к определению сущности социальной креативности как интегративного качества личности, позволяющего оперативно находить и применять оригинальные, эффективные и социально приемлемые решения актуальных задач межличностного взаимодействия.

2. На основе анализа ряда отечественных и зарубежных исследований была уточнена структура социальной креативности, состоящая из шести взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, коммуникативного, эмоционального, поведенческого и рефлексивного. Каждый из компонентов представляет собой набор личностных характеристик и способностей, проявляющихся в межличностном взаимодействии. Их определение позволило сформулировать критерии и показатели сформированности социальной креативности на пассивно-ригидном, избирательном и активно-творческом уровнях.

3. Рассмотрение общевозрастных характеристик юношества привело к выводу о сензитивности данного этапа взросления для развития социальной креативности благодаря следующим потенциалам: стремлению к личностному росту, самосовершенствованию, высокому уровню общего интеллектуального развития, формированию рефлексивных навыков, приобретению доверительных взаимоотношений. Студенчество как социально-демографическая группа характеризуется высокой динамикой психологических и социальных изменений, потребностью в достижениях, высокой познавательной мотивацией, повышенной потребностью в коммуникации и стремлением к прогрессивным преобразованиям, что становится резервами формирования социальной креативности студентов.

4. Анализ существующего педагогического опыта и исследовательских работ в области формирования креативного потенциала обучающихся в сфере межличностного взаимодействия позволил нам определить, что используемые методы и технологии работы укладываются в характеристики творчества, проблемности, самоопределения и богатого социального взаимодействия. Это обосновало актуальность использования метода проектов в качестве ресурса формирования социальной креативности молодежи. В соответствии с методологическими подходами и принципами, составляющими фундамент исследования, нами признается универсальность метода проектов, обладающего специфическими потенциалами в формировании социальной креативности личности.

5. Модель формирования социальной креативности личности в процессе проектной деятельности включает концептуально-целевой, содержательно-организационный, оценочно-результативный компоненты и выстраивается на основе комплексного, субъектно-ориентированного, рефлексивно-деятельностного, культурологического подходов, предполагающих реализацию следующих принципов: преемственности, индивидуализации, гибкости и вариативности, проблемности, рефлексивности, полисубъектности.

6. Педагогическими условиями, определяющими эффективность формирования социальной креативности студентов через включение их в проектную деятельность, будут выступать:

– индивидуально-ориентированное консультирование студентов с целью диагностики и рефлексии уровня развития социальной креативности, определения индивидуальных траекторий ее развития;

– включение студентов в систему проблемных социальных проб, которые создаются с учетом принципов развивающего дискомфорта, свободы выбора и психологической безопасности;

– интенсивность социально-значимой деятельности при динамичной смене ролей и функций в проектной команде;

– ранняя включенность потенциальных абитуриентов в творческую коммуникативную образовательную среду вуза;

– методическое сопровождение деятельности команды педагогов вуза с целью формирования их готовности к реализации фасилитирующей, стимулирующей и развивающей функций при организации проектной деятельности студентов.

Глава 2. Реализация педагогических условий формирования социальной креативности личности в образовательной среде вуза

2.1. Цель, методы и процедура опытно-экспериментальной работы

С целью проверки теоретических выводов и апробации педагогических условий формирования социальной креативности студентов средствами проектной деятельности нами была составлена и реализована программа опытно-экспериментальной работы. В данной главе мы опишем содержание своей деятельности по подтверждению эффективности предложенных педагогических условий и средств формирования социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности.

Цель исследования: выявить и обосновать педагогические условия и средства формирования социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности.

Объект исследования: процесс формирования социальной креативности студентов высших учебных заведений в проектной деятельности.

Предмет исследования: педагогические условия и средства формирования социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности.

В соответствии с целью, объектом и предметом в ходе исследования проверялась следующая **гипотеза** – формирование социальной креативности студентов через включение их в проектную деятельность будет протекать наиболее эффективно при реализации следующих педагогических условий:

– осуществляется индивидуально-ориентированное консультирование студентов с целью диагностики и рефлексии уровня развития социальной креативности, определения индивидуальных траекторий ее формирования;

– обеспечивается включение студентов в систему проблемных социальных проб, которые создаются с учетом принципов развивающего дискомфорта, свободы выбора и психологической безопасности;

- обеспечивается интенсивность социально-значимой деятельности при динамичной смене ролей и функций в проектной команде;
- обеспечивается ранняя включенность потенциальных абитуриентов в творческую коммуникативную образовательную среду вуза;
- осуществляется методическое сопровождение деятельности команды педагогов вуза с целью формирования их готовности к реализации фасилитирующей, стимулирующей и развивающей функций при организации проектной деятельности студентов.

Задачи опытно-экспериментальной работы:

- подобрать исследовательский инструментарий для диагностики креативных способностей, характера коммуникации и социального взаимодействия субъектов;
- разработать и подтвердить достоверность авторского опросника определения уровня сформированности социальной креативности личности;
- спланировать и организовать эмпирическое исследование, направленное на изучение эффективности формирования социальной креативности студентов через их включение в проектную деятельность;
- разработать и апробировать программу организации проектной деятельности студентов как ресурса формирования социальной креативности личности;
- определить эффективность реализации педагогических условий и средств формирования социальной креативности студентов через их включение в проектную деятельность.

Программа опытно-экспериментальной работы состояла из нескольких этапов: пилотажного исследования, констатирующего, экспериментального и контрольного.

На этапе пилотажного исследования нами был апробирован диагностический инструментарий и программа организации проектной деятельности на двух экспериментальных подвыборках.

Выбранные методы диагностики были использованы для изучения индивидуальных особенностей следующих групп: обучающихся старших классов МБОУ г. Костромы «Лицей №34» (85 чел., $M = 16,5$), воспитанников МУДО «Дом детского творчества “Автограф”» г. Нерехта (37 чел., $M = 16,2$), участников летней программы авторского лагеря актива молодежи Костромской области «Комсорг», учащихся в общеобразовательных организациях Костромской, Ярославской, Ивановской, Московской областей (84 чел., $M = 15,3$), студентов первого курса института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (136 чел., $M = 18,4$).

Так как объектом нашего исследования стал относительно новый в научной литературе процесс формирования социальной креативности, мы столкнулись с дефицитом разработанных диагностических методов, выявляющих различные аспекты креативности в социальной сфере. Поэтому был выбран инструментарий, позволяющий оценить широкий круг способностей творческого и неординарного социального взаимодействия: уровни коммуникативной и эмоциональной креативности, развитость дивергентного (творческого) мышления, выраженность коммуникативных трудностей. Непосредственно уровень сформированности социальной креативности личности определялся с помощью авторского опросника и наблюдения экспертов (преподавателей вуза, педагогов-организаторов, педагогов дополнительного образования). Эмпирические результаты пилотажного исследования позволили убедиться в уместности и достаточности выбранных методов для решения задач опытно-экспериментальной работы.

С целью апробации программы организации проектной деятельности как ресурса формирования социальной креативности личности в ходе пилотажного исследования были сформированы две проектные группы: совет старшеклассников МБОУ г. Костромы «Лицей №34», состоящий из обучающихся 9–11 классов (28 чел., $M = 15,2$) и совет дела областного лагеря актива молодежи «Комсорг», состоящий из представителей всех шести отрядов

(18 чел., $M = 14,8$). В обоих случаях старшеклассники были включены в разработку социальных проектов в соответствии с основными блоками предложенной программы, но в усеченном виде вследствие объективных временных ограничений. Реализация разработанных проектов осуществлялась на базе корпуса института педагогики и психологии КГУ при сопровождении студентов. Смена студентов как объекта педагогического воздействия на старшеклассников, на наш взгляд, допустима в пилотажной части исследования, так как обе категории относятся к одному возрастному периоду юношества, благодаря чему программа организации проектной деятельности потребовала незначительных согласований с возрастными особенностями участников [65].

Благодаря данному исследовательскому этапу дальнейшая опытно-экспериментальная работа по обоснованию эффективности педагогических условий и средств была обеспечена соблюдением одного из них, а именно ранней включенности потенциальных абитуриентов в творческую коммуникативную образовательную среду вуза.

На констатирующем этапе решалась задача по определению исходного уровня сформированности социальной креативности студентов, участвовавших в эксперименте. Результаты, полученные при использовании авторского опросника определения уровня социальной креативности личности, сопоставлялись с экспертными оценками педагогов-наблюдателей и отражали степень выраженности качеств и способностей, составляющих социальную креативность респондентов. Благодаря использованию опросника А. Г. Самохваловой «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» [108], теста Т. Ю. Осиповой «Креативность коммуникативная» [93], опросника Е. А. Валугевоy «Эмоциональная креативность» [25] и теста Е. Е. Туник «Дивергентное (творческое) мышление» [123] удалось получить дополнительную информацию о специфике развития отдельных компонентов социальной креативности и смежных с ней способностей. Анализ результатов входящей диагностики позволил выделить среди респондентов 3 категории в

зависимости от уровня сформированности социальной креативности (пассивно-ригидный, избирательный, активно-творческий уровни).

Формирующий этап предусматривал реализацию и проверку эффективности педагогических условий и средств формирования социальной креативности студентов посредством их включения в проектную деятельность. Обоснованность наших выводов о значительном влиянии заявленных условий подкрепляется наличием на формирующем этапе контрольной и экспериментальной групп и сопоставлением динамики их эмпирических показателей.

На контрольном этапе проводилась повторная диагностика уровня сформированности социальной креативности студентов, обрабатывались эмпирические данные и осуществлялся анализ результатов опытно-экспериментальной работы. Полученные выводы позволили дать оценку эффективности предложенных педагогических условий и средств, определить перспективы дальнейшей исследовательской работы в данном направлении.

Эмпирическую базу исследования составили 142 студента 1 курса института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» в возрасте от 17 до 20 лет ($M = 18,2$; юношей – 28; девушек – 114). Неравномерность распределения респондентов по полу принимается нами как объективное ограничение исследования. Вместе с тем, она отражает общую тенденцию феминизации педагогических направлений подготовки и реальную картину распределения педагогических работников по половому составу в Российской Федерации. Так, по данным Росстата за 2021 год удельный вес женщин в общей численности учителей (преподавателей) в нашей стране составляет 83,45% [90]. Это позволяет нам говорить о возможности распространения полученных нами результатов исследования на генеральную совокупность.

В контрольную группу вошли 86 студентов в возрасте 17-19 лет ($M = 18,1$; 16 юношей и 70 девушек), обучающихся по направлениям

подготовки «Социальная работа», «Специальное (дефектологическое) образование», «Психология» очной формы обучения.

Совокупную экспериментальную выборку составили 56 студентов в возрасте 17-20 лет ($M = 18,3$; 12 юношей и 44 девушки). Для повышения эффективности опытно-экспериментальной работы были наложены количественные ограничения на состав проектных команд (не более 22 человек), поэтому данная выборка была разделена на три подгруппы. В связи с этим, количественно уравнивать экспериментальную и контрольную выборки не представлялось возможным (Рис. 7).

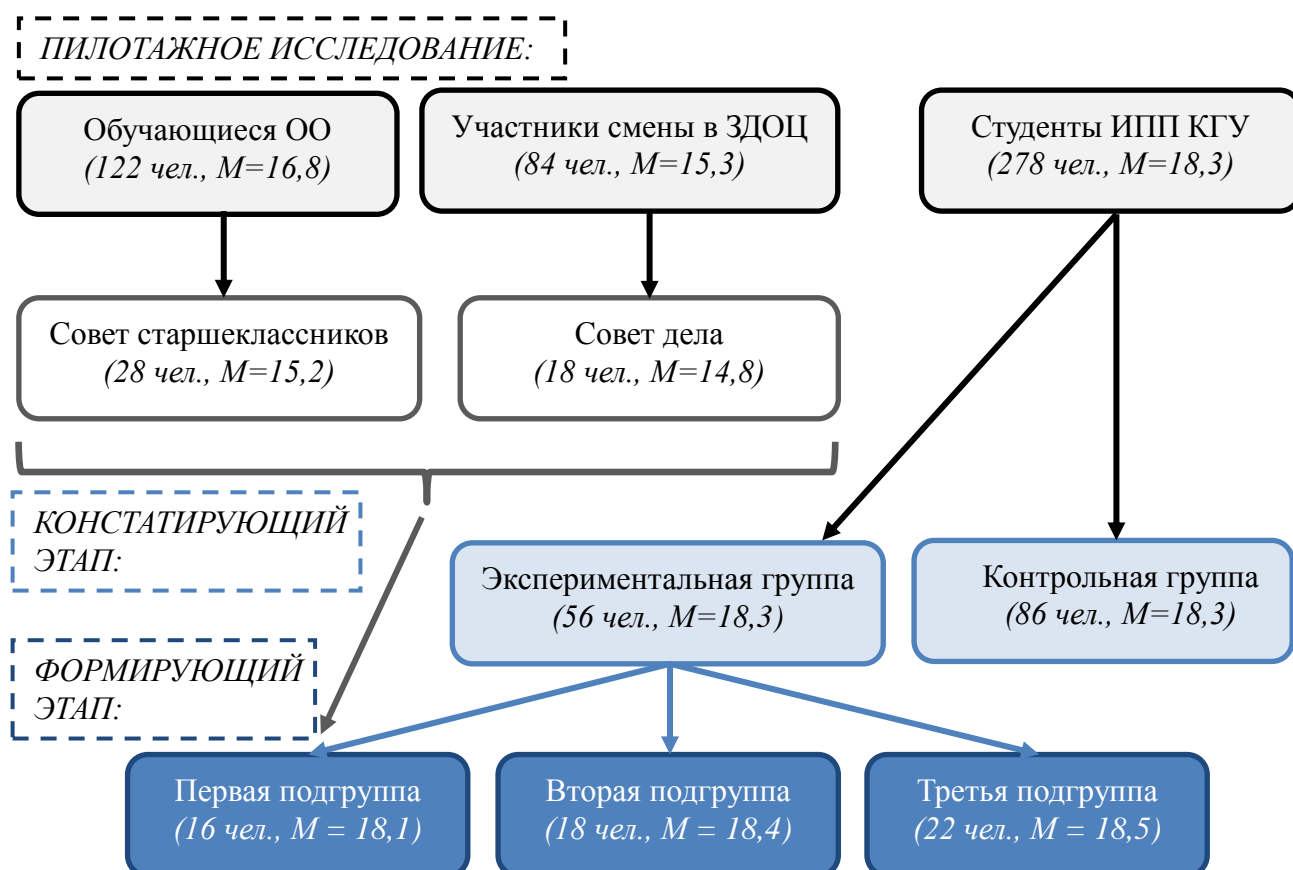


Рисунок 7. Схема распределения респондентов на исследовательские группы

Первая подгруппа состояла из 16 студентов (4 юноши и 12 девушек; $M = 18,1$), обучающихся по профилям «Начальное образование и организатор детского движения», «Социальная работа». Студенты данной экспериментальной подгруппы, будучи школьниками, принимали участие в

пилотажном исследовании, следовательно, имели опыт проектной деятельности. Во вторую подгруппу вошли 18 студентов (3 юношей и 15 девушек; $M = 18,4$) профиля «Психолого-педагогическое образование». Третью группу составили 22 студента (5 юношей и 17 девушек; $M = 18,5$), обучающихся по профилям «Начальное образование и организатор детского движения», «Специальное (дефектологическое) образование».

Обоснование выбора методов исследования. В исследовании для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы был сформирован комплекс диагностических средств.

1. *Опросник А. Г. Самохваловой «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми»* позволяет выявить коммуникативные трудности респондентов подросткового и юношеского возраста. Участникам предлагается 40 утверждений, каждое из которых нужно оценить по шкале «никогда – редко – иногда – часто – очень часто» в зависимости от того, насколько верно оно описывает поведение и внутреннее состояние респондента в процессе общения. Причем оценить утверждение необходимо с позиции общения как со сверстниками, так и со взрослыми (Приложение Б).

Использование в исследовании методов оценки коммуникативного потенциала связано с тем, что общение является неотъемлемым элементом межличностного взаимодействия. Наличие или отсутствие трудностей в коммуникации может усложнять или, наоборот, способствовать формированию социальной креативности. Благодаря данной методике мы не только выявили степень выраженности коммуникативных трудностей респондентов, но и определили их специфику, описываемую базовыми, содержательными, инструментальными и рефлексивными трудностями.

2. *Тест Т. Ю. Осиповой «Креативность коммуникативная»* позволяет определить коэффициент коммуникативной креативности личности от «низкого» до «очень высокого». Для этого респондентам необходимо оценить 35 утверждений об особенностях их поведения в общении с окружающими по шкале «нет – скорее нет – скорее да – да» (Приложение В).

Использование данного метода исследования позволяет нам выявить черты социальной креативности в ее коммуникативной сфере. Это связано с тем, что креативность в межличностном взаимоотношении в целом и в процессе общения в частности обусловлена теми же качествами и способностями. Так, коммуникативная креативность рассматривается Т. Ю. Осиповой как сплав гибкости в мышлении и поведении, коммуникативной компетентности и ряда личностных черт (способность к саморегуляции, чувство юмора и т.д.), с мотивацией стать успешным в общении, которая позволяет «выйти за пределы» уже используемых стилей, шаблонов поведения и стереотипов восприятия партнера, найти к нему индивидуальный подход [91].

3. Опросник «Эмоциональная креативность» Дж. Эйверилла в адаптации Е. А. Валуевой применяется для выявления способностей респондентов к творческому использованию своих эмоциональных ресурсов в деятельности и общении. Респонденты оценивают в какой степени их характеризует каждое из 30 утверждений по пятибалльной шкале, где 5-максимальное совпадение с утверждением, а 1 – минимальное (Приложение Г).

В контексте исследования проявлений креативности в межличностном взаимодействии эмоциональная креативность характеризует творческое управление своими эмоциями, предполагающее гибкое реагирование в субъективно и объективно сложных стрессовых и социально напряженных ситуациях, быстрое преобразование привычных, стереотипных, «заводящих в тупик» эмоциональных реакций в новые эмоциональные состояния, служащие отысканию конструктивных смыслов возникающих жизненных событий [128].

В результате диагностики можно определить уровень сформированности способностей респондента как низкий, средний или высокий по каждому из структурных компонентов эмоциональной креативности: подготовленность (способность обучаться и анализировать свои переживания), новизна (способность переживать необычные, с трудом поддающиеся описанию эмоции), эффективность (способность передавать эмоции выразительно и с

пользой для себя и других), аутентичность (способность искренне и реалистично выражать эмоции).

4. *Тест Ф. Вильямса дивергентного (творческого) мышления в адаптации Е. Е. Туник* используется для оценки когнитивных факторов творческого мышления: беглость (генерирование большого количества идей и уместных ответов), гибкость (способность переходить от одного типа идей к другой, мыслить обходными путями), оригинальность (оригинальность, отступление от очевидного и общепринятого), разработанность (добавление нюансов к основной идее для усиления ее привлекательности). Пятым фактором оцениваются способности к вербальному стилю мышления, его разнообразие [155].

Респондентам предлагается за ограниченное время сделать 12 рисунков в специальных бланках со стимульными фигурами и дать им названия (Приложение Д). Анализ рисунков предполагает подсчет их количества, частоты изменений категории рисунков, оценку положения относительно стимульной фигуры, асимметрию, сложность и образность названий. В результате подсчитывается общий суммарный балл по основным параметрам теста, который позволяет сделать вывод о развитости дивергентного мышления по шкале «ниже нормы – норма – выше нормы» [123]. Результаты данной методики демонстрируют нам способности респондентов к творческому мышлению без привязки к какой-либо сфере деятельности, отражают затруднения и потенциалы в творческой деятельности, как основе креативного поведения в социуме.

5. *Авторский опросник определения уровня социальной креативности личности* представляет собой перечень из 18 утверждений, которые характеризуют неординарное поведение человека в его взаимодействии с другими людьми в процессе совместной деятельности (Приложение Е). Список утверждений был разработан на основании описанной ранее шестикомпонентной структуры социальной креативности личности и показателей, выражающих соответствующие способности и качества человека.

Для определения значимости разработанных нами утверждений к их *экспертной оценке* были привлечены преподаватели вуза, учителя общеобразовательных организаций и педагоги-психологи (24 чел.), работающие с обучающимися подросткового и юношеского возраста. Экспертам было необходимо индивидуально оценить значимость предложенных утверждений для выявления способностей и качеств, составляющих социальную креативность личности. Каждое из утверждений оценивалось по 5-балльной системе, где 5 – «полностью согласен», 4 – «скорее согласен, чем нет», 3 – «затрудняюсь ответить», 2 – «скорее не согласен, чем согласен», 1 – «не согласен». По три утверждения, относящиеся к каждому компоненту социальной креативности, которые получили наивысшую экспертную оценку (не менее 3,6 баллов) были определены как значимые (Таблица 7).

Таблица 7

**Результаты экспертной оценки авторского опросника
определения уровня социальной креативности (СКр)**

Варианты утверждений авторского опросника определения уровня СКр	Экспертная оценка
<i>Мотивационно-ценностный компонент СКр</i>	
Попадая в новую компанию, сам начинаю налаживать контакты с окружающими	4,8
При взаимодействии с другими людьми всегда соблюдаю этические нормы, не нарушаю правила приличия	4,4
Считаю, что развивать социальные навыки необходимо каждому человеку	3,4
Я стремлюсь быть оригинальным в процессе взаимодействия с другими людьми	4,1
Не обращаю внимание на чужое мнение, не подчиняюсь большинству, если считаю, что поступаю правильно	2,9
<i>Когнитивный компонент СКр</i>	
Наблюдая за поведением других людей, могу предугадать их дальнейшие решения или действия	2,7
Всегда осознаю цель совместной деятельности и могу предложить неординарные варианты ее решения	4,7
Думая о предстоящем событии, представляю несколько вариантов его развития	4,5
Обдумывая какую-либо проблему, стараюсь просчитать все возможные способы ее решения	3,3
Мне легко вообразить любую ситуацию социального взаимодействия и представить модели поведения ее участников	3,9

<i>Коммуникативный компонент СКр</i>	
Легко начинаю диалог с людьми независимо от возраста, пола или статуса	2,9
Я люблю экспериментировать при выборе стилей и средств общения	4,4
Я без проблем перестраиваю манеру общения, когда возникают непредвиденные обстоятельства	4,7
Когда возникают трудности в общении, легко нахожу оригинальный способ их преодолеть	4,7
Не планирую ход разговора заранее, предпочитаю действовать по обстоятельствам	3,5
<i>Эмоциональный компонент СКр</i>	
Искренне выражаю свои чувства и эмоции в процессе взаимодействия с людьми	4,1
С помощью мимики, жестикуляции, голоса я могу выразить любые состояния и эмоции	4,5
Я всегда чувствую состояние и эмоции других людей	3,6
Я могу уловить и описать все оттенки своих эмоций	2,9
В совместной деятельности с другими людьми обращаю внимание на эмоциональную атмосферу и стараюсь сделать ее комфортной для всех	3,3
<i>Поведенческий компонент СКр</i>	
Считаю, что мое поведение отличается оригинальностью на фоне остальных людей	2,8
В каждой ситуации социального взаимодействия я веду себя по-разному	3,8
Когда я понимаю, что мои действия или слова не приводят к желаемому результату, меняю тактику	3,5
В разных компаниях и группах я занимаю разные роли (душа компании, скептик, вдохновитель, исполнитель и др.)	4,4
При решении трудных задач в процессе взаимодействия люблю импровизировать, искать оригинальный способ их решения	4,8
<i>Рефлексивный компонент СКр</i>	
Анализируя ситуацию взаимодействия, нахожу незаурядные причинно-следственные связи, неоднозначно оцениваю результат	3,9
Анализируя возникшие трудности, нахожу неочевидные для остальных причины их возникновения	4,6
Рассуждая о прошедшем событии, избегаю стереотипных выводов	4,2
Честно признаюсь себе в своих заслугах и неудачах в совместной деятельности с другими людьми	2,8
Могу объяснить почему мое взаимодействие с другими людьми сложилось неудачно	3,1

Таким образом, был уточнен перечень из 18 утверждений (по 3 для каждого компонента), признанных значимыми в оценке качеств и способностей личности, составляющих сущность социальной креативности. В дальнейшем

перечень утверждений был соотнесен со сформулированными ранее показателями сформированности социальной креативности личности (Таблица 8). Это позволяет определять не только общий уровень сформированности социальной креативности личности, но и уровень развития каждого из ее компонентов.

Таблица 8

Соответствие утверждений авторского опросника определения уровня социальной креативности (СКр) и показателей ее сформированности

<i>Показатели</i>	<i>Утверждения</i>
Мотивационно-ценностный компонент	
<ul style="list-style-type: none"> – желание устанавливать новые социальные контакты; – ориентация на социальные ценности в творческом взаимодействии; – стремление к проявлению оригинальности в социальной сфере 	<ul style="list-style-type: none"> – попадая в новую компанию, сам начинаю налаживать контакты с окружающими; – при взаимодействии с другими людьми всегда соблюдаю этические нормы, не нарушаю правила приличия; – я стремлюсь быть оригинальным в процессе взаимодействия с другими людьми
Когнитивный компонент	
<ul style="list-style-type: none"> – способность к творческому планированию взаимодействия для достижения цели; – вариативность социального прогнозирования; – развитость социального воображения 	<ul style="list-style-type: none"> – всегда осознаю цель совместной деятельности и могу предложить неординарные варианты ее решения; – думая о предстоящем событии, представляю несколько вариантов его развития; – мне легко вообразить любую ситуацию социального взаимодействия и представить модели поведения ее участников
Коммуникативный компонент	
<ul style="list-style-type: none"> – креативность в выборе коммуникативных средств; – гибкость в общении; – умение нестандартно преодолевать возникающие коммуникативные трудности 	<ul style="list-style-type: none"> – я люблю экспериментировать при выборе стилей и средств общения; – я без проблем перестраиваю манеру общения, когда возникают непредвиденные обстоятельства; – когда возникают трудности в общении, легко нахожу оригинальный способ их преодолеть
Эмоциональный компонент	
<ul style="list-style-type: none"> – эмоциональная спонтанность; – наличие широкого спектра средств эмоциональной выразительности; – эмпатийность 	<ul style="list-style-type: none"> – искренне выражаю свои чувства и эмоции в процессе взаимодействия с людьми; – с помощью мимики, жестикуляции, голоса я могу выразить любые состояния и эмоции; – я всегда чувствую состояние и эмоции других людей

Поведенческий компонент	
<ul style="list-style-type: none"> – разнообразие поведенческого репертуара в ситуации взаимодействия; – вариативность в выборе социальных функций и позиций; – способность к импровизации в решении трудных задач социального взаимодействия 	<ul style="list-style-type: none"> – в каждой ситуации социального взаимодействия я веду себя по-разному; – в разных компаниях и группах я занимаю разные роли (душа компании, скептик, вдохновитель, исполнитель и др.); – при решении трудных задач в процессе взаимодействия люблю импровизировать, искать оригинальный способ их решения
Рефлексивный компонент	
<ul style="list-style-type: none"> – творческая интерпретация и оценка результатов социального взаимодействия – способность к пониманию неочевидных причин возникающих социальных трудностей; – осознание собственных ошибок и готовность исправлять их 	<ul style="list-style-type: none"> – анализируя ситуацию взаимодействия, нахожу незаурядные причинно-следственные связи, неоднозначно оцениваю результат – анализируя возникшие трудности, нахожу неочевидные для остальных причины их возникновения; – когда я понимаю, что трудности во взаимодействии с другими людьми возникли по моей вине, стараюсь исправить собственные ошибки

Для оценки утверждений была выбрана гибкая система ответов в пяти вариантах: «никогда», «редко», «иногда», «часто» и «всегда». Данные ответы оценивались от 1 до 5 баллов соответственно. В результате каждому утверждению присваивались баллы, а итоговое значение по компоненту или социальной креативности в целом высчитывалось как среднее.

В соответствии с приведенными в первой главе показателями сформированности социальной креативности личности, результаты респондентов были условно разделены нами на 3 группы: респонденты с пассивно-ригидным, избирательным и активно-творческим уровнем сформированности социальной креативности. Границы числовых показателей каждого уровня были приведены в соответствие с результатами наблюдения по рекомендациям экспертов: от 1 до 2,4 баллов – пассивно-ригидный, от 2,5 до 3,9 – избирательный и от 4 до 5 – активно-творческий.

Разработка авторской методики была обусловлена отсутствием в научной литературе исследовательских инструментов для определения социальной креативности личности, а также необходимостью анализировать уровень сформированности социальной креативности участников эксперимента в

разрезе ее компонентного состава для повышения эффективности индивидуальной работы со студентами.

6. Метод экспертной оценки проявления социальной креативности студентов в процессе межличностного взаимодействия позволил повысить объективность в определении уровня сформированности социальной креативности участников опытно-экспериментального этапа исследования. Прокол наблюдения, разработанный нами согласно целям исследования, представлял собой таблицу, в которой перечислены 12 основных показателей свободного, оригинального и вариативного поведения в ситуациях межличностного взаимодействия. В нее включены показатели развития всех компонентов социальной креативности – мотивационно-ценностного, когнитивного, коммуникативного, эмоционального, поведенческого и рефлексивного. Каждый показатель рассматривался в ситуации совместной деятельности студента с группой во время учебной и внеучебной деятельности (Таблица 9).

В качестве наблюдателей были привлечены преподаватели вуза, хорошо знающие студентов, например, кураторы учебных групп, преподаватели кафедры, ведущие профильные дисциплины, руководители студенческих объединений, специалисты по воспитательной работе. Не менее трем наблюдателям необходимо заполнить схему наблюдения на каждого студента. Для оценки степени проявления каждого показателя используется пятибалльная шкала («никогда» – 1, «редко» – 2, «иногда» – 3, «часто» – 4, «очень часто» – 5). Результаты оценки всех наблюдателей по каждому показателю суммируются, а затем вычисляется средний балл, отражающий актуальный уровень сформированности того или иного показателя социальной креативности. Уровень сформированности каждого показателя определяется теми же значениями, что и авторский опросник: от 1 до 2,4 баллов – пассивно-ригидный уровень, от 2,5 до 3,9 – избирательный и от 4 до 5 – активно-творческий. На этой основе определяется индивидуальный профиль сформированности социальной креативности личности, а сумма значений по всем компонентам показывает общий уровень ее развития.

**Протокол наблюдения за проявлениями сформированности
социальной креативности (СКр) студентов**

<i>Показатель сформированности социальной креативности</i>	<i>Оценка степени проявления показателей (по шкале от 1 до 5 баллов)</i>		
	<i>во время учебного процесса</i>	<i>во внеучебной деятельности</i>	<i>Средний балл</i>
1. Проявляет инициативу в установлении социальных контактов.			
2. Соблюдает культуру поведения.			
3. Предлагает разнообразные варианты решения социальных задач.			
4. Предлагает неочевидные решения социальных задач.			
5. Использует оригинальную, эффективную манеру общения в разных обстоятельствах.			
6. Использует разнообразные вербальные и невербальные средства общения.			
7. Выразительно и открыто проявляет свои чувства и отношение к ситуации.			
8. Адекватно реагирует на эмоциональные состояния партнеров.			
9. Проявляет спонтанность в поведении.			
10. Быстро переключает манеру поведения в соответствии с изменениями социальной ситуации.			
11. Делает незаурядные выводы о социальной ситуации.			
12. Находит неочевидные причины успехов и неудач совместной деятельности.			

Использование данных диагностических методов на констатирующем и контрольном этапах, а также реализация разработанной программы проектной деятельности студентов позволили решить исследовательскую задачу по верификации авторской модели формирования социальной креативности студентов средствами проектной деятельности.

2.2. Уровень сформированности социальной креативности студентов: результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы

В данном параграфе нами будут описаны результаты констатирующего этапа исследования, направленного на определение исходного уровня развития социальной креативности студентов, наличия вариативных трудностей в социальном взаимодействии и коммуникации, а также проявления креативного потенциала личности.

На констатирующем этапе в исследовании приняли участие 142 студента 1 курса Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» в возрасте от 17 до 20 лет ($M = 18,2$; юношей – 28; девушек – 114).

Выбор первокурсников в качестве участников эксперимента обусловлен рядом причин. Во-первых, тем, что они только вступили в студенческий этап взросления, отличающийся высокой динамикой развития психологических и социальных изменений, а значит, их социальные привычки являются более гибкими, чем у старшекурсников. Во-вторых, студентов 1 курса характеризует более высокая познавательная мотивация и стремление к прогрессивным преобразованиям, что делает их более лояльными к новому социальному опыту и заинтересованными в личностном саморазвитии. В-третьих, благодаря пилотажному этапу исследования, в выборку попали студенты, принимавшие участие в опытно-экспериментальной работе, будучи старшеклассниками. Это обеспечило непрерывность развития их социально-творческих качеств и позволило соблюсти одно из педагогических условий – обеспечение ранней включенности потенциальных абитуриентов в творческую коммуникативную образовательную среду вуза. Таким образом, 16 студентов принимали повторное участие в исследовании имея опыт социально-значимой проектной деятельности.

Для определения исходного уровня развития описанной выборки, обратимся к данным, полученным с помощью диагностического

инструментария. Эти результаты позволяют выстроить дальнейшую опытно-экспериментальную работу с учетом выявленных особенностей респондентов.

Результаты авторского опросника определения уровня сформированности социальной креативности показали, что более половины опрошенных имеют избирательный уровень (51,8%), что характеризуется ситуативным интересом к оригинальному самовыражению, наличием способности предложить несколько прогнозов социальной ситуации, использованием различных сценариев поведения из уже освоенного арсенала. Несмотря на кажущуюся социальную зрелость студентов вуза, у 35,2% респондентов выявлен пассивно-ригидный уровень сформированности социальной креативности. Это говорит о стереотипности их социального поведения, затрудненности в планировании и прогнозировании социального взаимодействия, ограниченности социального воображения и эмпатии. 13% опрошенных с активно-творческим уровнем социальной креативности обладают богатым поведенческим репертуаром, способностью к выбору неочевидных сценариев поведения, предпочтением творческой импровизации во взаимодействии. Уровень сформированности отдельных качеств и способностей студентов имеет неравномерные показатели по различным компонентам социальной креативности (Таблица 10).

Таблица 10

Уровень сформированности социальной креативности (СКр) студентов на констатирующем этапе исследования

Критерии сформированности СКр:	Количество респондентов (%):		
	Уровни сформированности СКр		
	пассивно-ригидный	избирательный	активно-творческий
мотивационно-ценностный	35,9	50	14,1
когнитивный	23,2	60,6	16,2
коммуникативный	38,8	50	11,2
эмоциональный	28,2	54,2	17,6
поведенческий	46,5	45,8	7,7
рефлексивный	38,8	50	11,2
<i>Общее значение СКр</i>	<i>35,2</i>	<i>51,8</i>	<i>13</i>

Так обнаружено, что больше всего затруднений возникает у студентов в поведенческой (пассивно-ригидный уровень у 46,5% опрошенных), коммуникативной и рефлексивной сферах (пассивно-ригидный уровень у 38,8% опрошенных). Самыми «развитыми» компонентами социальной креативности стали эмоциональный (активно-творческий уровень у 17,6% опрошенных) и когнитивный (активно-творческий уровень у 16,2% опрошенных). Тогда как активно-творческий уровень сформированности поведенческого компонента обнаруживается только у 7,7% респондентов.

Полученные данные позволили нам сделать выводы о неравномерности формирования социальной креативности как многокомпонентного качества. Сравнение средних значений по каждому компоненту свидетельствует о большей развитости когнитивной, эмоциональной и мотивационно-ценностной сфер. Такие результаты мы, в первую очередь, связываем с возрастными особенностями юношеского периода развития, погруженностью его представителей в свой внутренний мир и познание себя. Специфические характеристики студентов вуза как социальной группы также могут объяснить высокий уровень мотивации, культуры и интеллекта, лежащих в основе социального взаимодействия.

Очевидно, что способности студентов, связанные с поведенческой составляющей, нуждаются в большем развитии. Неспособность к гибкому, оригинальному и целесообразному поведению почти у половины опрошенных сопровождается более высоким уровнем всех остальных показателей. Это значит, что, обладая необходимыми знаниями и достаточным социальным опытом, студенты редко пробуют свои силы в реальном взаимодействии, придерживаясь стандартных способов самовыражения.

Для проверки значений, полученных с помощью методики, основывающейся на самооценке респондентов, был использован *метод экспертной оценки* проявления социальной креативности студентов в процессе межличностного взаимодействия. В целом, мнение экспертов совпадает с

результатами опроса, обнаруживая незначительные отклонения в средних баллах по отдельным критериям социальной креативности (Таблица 11).

Таблица 11

Соотношение уровня сформированности социальной креативности (СКр) по результатам авторского опросника и метода экспертной оценки

Критерии сформированности СКр:	Среднее значение (баллы)	
	Результаты опросника	Оценки экспертов
мотивационно-ценностный	2,9	2
когнитивный	3,3	3
коммуникативный	2,5	3
эмоциональный	3	3,3
поведенческий	2,3	2
рефлексивный	2,8	2,3
<i>Общее значение СКр</i>	2,8	2,6

Несмотря на незначительное расхождение в общих показателях, некоторые компоненты социальной креативности требуют более детального рассмотрения. Например, проявление высокого уровня мотивационно-ценностной сферы в ситуациях межличностного взаимодействия, с точки зрения экспертов, преувеличено студентами. Мы связываем это с тем, что студенты, имея стремление к социальному познанию и поиску нового опыта взаимодействия, не реализуют его в среде университета. Отвечая на вопросы диагностики, они искренне оценивали себя как мотивированную на саморазвитие личность, но в реальной ситуации взаимодействия студенты не видели в социальных контактах возможности для самоактуализации в социальной сфере.

Обратное соотношение наблюдается в сравнении уровня развития коммуникативного компонента. Как оказалось, студенты оценивают свои коммуникативные способности ниже, чем это показывает экспертная оценка. Такие результаты можно объяснить высокой значимостью и ориентированностью студентов на общение со сверстниками. Занижение самооценки в этом случае свидетельствует о стремлении к расширению круга

общения, развитию своих коммуникативных способностей и повышению эффективности социальных контактов.

Похожие результаты обнаруживаются в оценках эмоционального компонента. Можно предположить, что студент оценивает себя менее компетентным в вопросах взаимопонимания из-за отсутствия желаемой обратной связи. Зачастую студент полагается на интуитивно верные выводы, до конца не осознавая свою правоту в интерпретации чужих эмоций и их причин.

Рассмотрение индивидуальных взаимосвязей ответов студентов и мнений наблюдателей обнаруживает еще одну закономерность – студенты с низким уровнем развития рефлексивного компонента завышают оценку своих когнитивных, коммуникативных, эмоциональных и поведенческих навыков относительно фактически проявляемых способностей в межличностном взаимодействии. Очевидно, что подобные результаты возникают из-за неумения таких студентов анализировать причины возникающих трудностей, осознавать и признавать свои ошибки. Именно поэтому общая оценка экспертов оказалась незначительно ниже результатов опроса.

Схожие результаты авторского опросника были получены в ходе пилотажного исследования, в котором приняли участие 206 старшеклассников ($M = 16$) и 136 студентов первого курса ($M = 18,4$). У 44,6% респондентов был выявлен пассивно-ригидный уровень сформированности социальной креативности и только у 11,9% – активно-творческий. Среди отдельных компонентов социальной креативности участников пилотажного исследования наименьшее развитие обнаружилось у поведенческого и коммуникативного (пассивно-ригидный уровень у 53,5% и 50,1% соответственно), что закономерно отразилось и в результатах констатирующего этапа.

С целью подтверждения объективности полученных данных нами были проанализированы результаты исследования социальной креативности студентов, представленные у других авторов. Так, в исследовании А. А. Попеля (2005) развитие социальной креативности определяется как продвижение от первого до третьего уровня в соответствии с возрастанием способностей в

области самоактуализации, мотивации, коммуникации и социального воображения. Из 200 студентов у 33,33% опрошенных был диагностирован первый (самый низкий) уровень социальной креативности, а третий уровень – у 15,67% [98]. В исследовании Н. А. Мягковой (2013) социальная креативность представлена через когнитивный, мотивационный и деятельностный компоненты, которые также оценивались по трем уровням развития: низкому, среднему и высокому. В выборке из 243 студентов низкий уровень на констатирующем этапе был обнаружен у 39,7% респондентов, а высокий – у 11,3% [83]. Несмотря на разницу авторских подходов к структурному содержанию социальной креативности и разнообразие исследовательских методов, результаты диагностик демонстрируют общую тенденцию: около половины студентов имеют средний, избирательный уровень социальной креативности, демонстрируют ситуативную готовность к гибкому и оригинальному поведению в социальном взаимодействии. А каждый третий студент испытывает трудности в оперативном нахождении оригинальных решений задач социального взаимодействия. Результаты дополнительных методов исследования, использованных на констатирующем этапе, послужили отправной точкой в понимании причин возникающих у студентов трудностей.

Для более содержательного анализа коммуникативной сферы социального взаимодействия нами были использованы две методики, позволяющие определить трудности в общении и коммуникативную креативность. Особое внимание к данному компоненту социальной креативности обосновано двумя обстоятельствами: во-первых, социальными контактами и совместной деятельностью) людей, которые невозможно осуществлять без коммуникации. Во-вторых, анализируя свое взаимодействие с другими людьми, человек, в первую очередь, представляет себя в момент коммуникации, значит, респонденты, как правило, не разделяют свой социальный и коммуникативный опыт.

Результаты, полученные с помощью опросника А. Г. Самохваловой «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» позволили выявить коммуникативные трудности респондентов (Таблица 12).

Таблица 12

Степень выраженности коммуникативных трудностей студентов

Группы коммуникативных трудностей:	Количество респондентов (%):		
	Степень выраженности коммуникативных трудностей:		
	высокая	средняя	низкая
базовые	9,2	49,3	41,5
содержательные	15,5	48,6	35,9
инструментальные	5,6	52,1	42,3
рефлексивные	9,9	49,2	40,9
<i>Общее значение</i>	<i>10,1</i>	<i>49,8</i>	<i>40,1</i>

Как видно, у студентов редко встречается высокая степень выраженности инструментальных коммуникативных трудностей (5,6%), связанных с неграмотностью, невыразительностью речи и бедностью невербальных средств общения. Чаще встречаются ощутимые базовые и рефлексивные трудности (9,2% и 9,9% соответственно). Наибольшие трудности в коммуникации студентов связаны с содержательной стороной общения (15,5% респондентов с высокой степенью трудностей), характеризующей способности целеполагания, планирования, прогнозирования и гибкости коммуникации. Важно отметить, что именно эти способности, перенесенные в сферу социального взаимодействия, относятся к поведенческому компоненту социальной креативности и представляют наибольшие сложности для студентов.

Сопоставление индивидуальных результатов респондентов, полученных с помощью данной методики и авторского опросника показало, что высокий уровень коммуникативных трудностей не имеет прямой зависимости с пассивно-ригидным уровнем общего показателя социальной креативности. Но подавляющее большинство респондентов с высокой степенью коммуникативных трудностей (13 из 15 человек) продемонстрировало пассивно-ригидный уровень коммуникативного компонента (Приложение Ж).

Полученные данные свидетельствуют о том, что не зависимо от принадлежности коммуникативных трудностей к базовой, содержательной, инструментальной или рефлексивной группе, они оказывают влияние лишь на коммуникативные показатели в структуре социальной креативности.

Коэффициент коммуникативной креативности личности, включающей особенности мышления и поведения, коммуникативную компетентность, способность к саморегуляции, наличие мотивации был определен с помощью *теста Т.Ю. Осиповой «Креативность коммуникативная»* (Таблица 13).

Таблица 13

Коэффициент коммуникативной креативности (КРК) студентов

Коэффициент КРК:	Количество респондентов	
	(%)	(чел.)
очень низкий	9,9	14
низкий	26	37
средний	47,2	67
высокий	11,3	16
очень высокий	5,6	8

Данная диагностика показала, что у каждого третьего студента коммуникативная креативность развита ниже среднего показателя, тогда как высокую степень креативности в коммуникативной сфере демонстрируют лишь 16% опрошенных. Итогом сравнительного анализа этих значений с диагностированным уровнем социальной креативности стало подтверждение ранее выявленной закономерности – коммуникативная сторона межличностного взаимодействия напрямую связана лишь с некоторыми компонентами социальной креативности, однако при этом не обнаруживается прямой зависимости с общим уровнем ее сформированности. Успешность в общении, отказ от шаблонов и стереотипов в коммуникации вносит некоторый вклад в повышение общего уровня социальной креативности, но практически не влияет на развитие когнитивной и поведенческой стороны межличностного взаимодействия.

Зависимость полученных данных наблюдается при сравнении результатов теста «Креативность коммуникативная» (КРК) и опросника А.Г. Самохваловой «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» – наличие высокой степени выраженности коммуникативных трудностей, как правило, связано с низким коэффициентом креативности и наоборот.

Продолжая исследование сформированности различных компонентов социальной креативности и соответствующих им сфер развития личности, обратимся к результатам, полученным с помощью опросника «Эмоциональная креативность» Дж. Эйверилла в адаптации Е. А. Валуевой. Благодаря полученным данным мы можем судить о способностях респондентов к творческому использованию своих эмоциональных ресурсов в совместной деятельности и общении (Таблица 14).

Таблица 14

Уровень выраженности эмоциональной креативности студентов

Компоненты эмоциональной креативности	Количество респондентов (%):		
	Уровни выраженности компонентов эмоциональной креативности		
	низкий	средний	высокий
подготовленность	24,6	47,9	27,5
новизна	45,0	40,2	14,8
эффективность	16,2	39,4	44,4
аутентичность	21,8	67,6	10,6
<i>Общее значение</i>	26,9	48,8	24,3

Благодаря данному опроснику было обнаружено, что чаще всего студенты демонстрируют низкий уровень по шкале новизны (45% опрошенных), характеризующей способность переживать необычные, с трудом поддающиеся описанию эмоции. Эти данные свидетельствуют о том, что трудности в выражении эмоциональной креативности возникают чаще всего по причине низкого креативного потенциала. В то же время самый высокий уровень выраженности (44,4% опрошенных) среди компонентов эмоциональной креативности обнаруживается по шкале эффективности,

отвечающей за способность передавать эмоции выразительно и с пользой для себя и других. На наш взгляд, это связано с общей развитостью эмоциональной сферы юношей, способностью понимать и выражать достаточный спектр эмоций, а также ориентированностью на продуктивное взаимодействие с другими людьми.

Как отмечалось выше, в основе социальной креативности лежат не только способности, обеспечивающие межличностное взаимодействие такие, как коммуникация, рефлексивность, эмоциональность и другие, но и собственно креативный потенциал. Поэтому в завершении исследования социальной креативности студентов, участвующих в опытно-экспериментальной работе, нами использовалась оценка когнитивных способностей к творческому мышлению. Благодаря *тесту Ф. Вильямса дивергентного (творческого) мышления в адаптации Е. Е. Туник* мы выявили затруднения и потенциалы в творческой деятельности как основе креативного поведения в социуме (Таблица 15).

Результаты теста показали, что студенты практически не испытывают затруднений, связанных с генерированием идей, разнообразных уместных вариантов решения задач, что отражено по шкале «беглость». Перенос полученной оценки когнитивных способностей к творчеству в социальную сферу позволяет предположить наличие у студентов потенциала к генерированию вариативных сценариев социального поведения.

Таблица 15

Уровень развитости дивергентного (творческого мышления) студентов

Когнитивные факторы творческого мышления	Количество респондентов (%):		
	Шкала развитости дивергентного (творческого) мышления		
	ниже нормы	норма	выше нормы
беглость	2,1	36,6	61,3
гибкость	12,0	73,2	14,8
оригинальность	26,0	64,1	9,9
разработанность	47,2	50,0	2,8
название	31,7	63,4	4,9
<i>Общее значение</i>	23,8	57,5	18,7

В свою очередь, по шкале «разработанность» низкие показатели развитости творческого мышления относительно нормы были выявлены у 47,2% респондентов, что говорит о неумении видеть детали, концентрироваться на нюансах творческой идеи. Эти данные с большой вероятностью сигнализируют о низкой развитости социального воображения, неумении студентов моделировать детальные сценарии взаимодействия, что сказывается на снижении способности к прогнозированию и планированию социального поведения. Кроме того, заметные затруднения были обнаружены у студентов в сфере вербального мышления, способности к образному описанию творческого продукта – более 30% опрошенных демонстрируют низкие показатели по этой шкале и только около 5% – выше нормы. Низкая способность к использованию неординарных словесных образов также находит свое отражение в критериях пассивно-ригидного уровня сформированности коммуникативного компонента социальной креативности.

Результатом анализа входящих диагностических данных стала систематизация тех затруднений, с которыми чаще всего сталкиваются студенты, имеющие пассивно-ригидные показатели сформированности социальной креативности в целом или ее отдельных компонентов. Такие затруднения, ограничивающие развитие потенциальных способностей, лежащих в основе социальной креативности, были названы нами *барьерами* актуализации этих потенциалов. В свою очередь, проведение пилотажного этапа опытно-экспериментальной работы позволило выявить наиболее частые закономерности поведения участников, связанные с низким уровнем сформированности тех или иных качеств и способностей. Описание таких закономерностей позволяет проиллюстрировать выявленные барьеры:

– игнорирование возможностей для оригинального поведения (даже при наличии мотивации социально активного поведения студенты не находят способов для оригинального проявления или избегают их под влиянием социальных страхов);

– наличие трудностей в целеполагании и перестройке коммуникации (вступая в коммуникацию или межличностное взаимодействие, студенты ведут себя импульсивно, редко прибегают к прогнозированию социального взаимодействия);

– заурядность вербальных и невербальных средств общения (предпочтение отдается стандартным, проверенным способам построения диалогов, неординарность и образность речи воспринимается как фактор риска в коммуникативной программе);

– трудности в понимании необычных, редких эмоций (новизна переживаемых эмоций привлекает студентов, но понимание или адекватное выражение неординарных эмоциональных реакций требует сопровождения со стороны педагога);

– шаблонность сценариев социальных действий в межличностном взаимодействии (студенты удовлетворяются обыденными, стереотипными способами поведения, избегая трудных ситуаций, требующих использования импровизации в поведении);

– трудности в обнаружении и проработке подробностей сценария социального поведения (студенты воспринимают социальную ситуацию в обобщенном виде, не обращая внимания на ее детали, игнорируют незначительные действия, служащие повышению эффективности и одобряемости их поведения);

– низкий уровень рефлексии (возникновение трудностей в определении ошибок социального взаимодействия, анализа обратной связи, соотнесения причин и последствий своих действий).

Итогом констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы стало не только определение исходного уровня сформированности социальной креативности, развитости коммуникативной, эмоциональной, когнитивной сфер студентов, но и подтверждение некоторых закономерностей, обнаруженных нами во время пилотажного исследования.

Так, результаты диагностики продемонстрировали неравномерность формирования социальной креативности. В большей степени у респондентов развиты когнитивный и эмоциональный компоненты, тогда как поведенческая и коммуникативная составляющие находятся на самом низком уровне сформированности. Общий уровень социальной креативности опрошенных можно представить 3 группами: пассивно-ригидный уровень диагностирован у 35,2% респондентов, избирательный – у 51,8%, а активно-творческий у 13% респондентов.

Данные, полученные с помощью дополнительного исследовательского инструментария подтверждают, что около 30% респондентов склонны к использованию стереотипных проявлений в области эмоциональных реакций, коммуникации и поведенческого репертуара.

Несмотря на разнообразие критериев и показателей определения креативного потенциала личности в использованных нами диагностических методиках, мы можем выявить еще одну общую закономерность: самые низкие результаты, демонстрируемые студентами, связаны со способностями прогнозировать, планировать и гибко перестраивать свои проявления в социальной среде.

Все эти закономерности позволили определить барьеры актуализации потенциалов формирования социальной креативности студентов и спланировать дальнейшую работу по их преодолению. Для этого были сформированы составы контрольной и экспериментальной групп, выравненные по возрастному ($M = 18,1$ у контрольной группы, $M = 18,3$ – у экспериментальной) и половому составу (81,4% девушек в контрольной группе и 78,6% – в экспериментальной). Методы описательной статистики позволили подтвердить, что контрольная и экспериментальная группы студентов имели сопоставимые показатели изучаемой способности на констатирующем этапе (Таблица 16).

Статистические данные об уровне сформированности социальной креативности (СКр) контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп на констатирующем этапе

Критерии сформированности СКр:	Группы	Минимальное значение	Максимальное значение	Среднее значение	Стандартное отклонение
мотивационно-ценностный	КГ	1,00	5,00	2,89	0,98
	ЭГ	1,00	5,00	2,85	1,02
когнитивный	КГ	1,70	5,00	3,36	0,90
	ЭГ	1,70	5,00	3,33	0,86
коммуникативный	КГ	1,00	4,70	2,56	0,99
	ЭГ	1,00	5,00	2,41	1,04
эмоциональный	КГ	1,00	5,00	3,03	1,02
	ЭГ	1,30	5,00	3,04	0,95
поведенческий	КГ	1,00	4,30	2,31	1,00
	ЭГ	1,00	5,00	2,31	1,08
рефлексивный	КГ	1,00	5,00	2,79	0,91
	ЭГ	1,30	5,00	2,76	0,95
<i>Общее значение</i>	<i>КГ</i>	<i>1,80</i>	<i>4,30</i>	<i>2,83</i>	<i>0,63</i>
	<i>ЭГ</i>	<i>1,70</i>	<i>4,20</i>	<i>2,79</i>	<i>0,61</i>

Несмотря на наличие более высоких максимальных значений у студентов экспериментальной группы, среднее значение по отдельным критериям социальной креативности у контрольной группы на 0,01–0,15 баллов выше. Показатели асимметрии и эксцесса подтвердили преимущественное подчинение выборки закону нормального распределения (Приложение 3). Это послужило основанием для выбора параметрического метода статистического анализа – Т-критерия Стьюдента для независимых выборок (Приложение И). Благодаря данным, полученным с помощью Т-критерия при сопоставлении контрольной и экспериментальной групп на первом срезе, можно говорить о подтверждении нулевой гипотезы о равенстве значений в двух выборках ($p \geq 0,05$). Таким образом, нами была подтверждена рандомизированность выборок по возрастному и половому составу, а также по уровню

сформированности и социальной креативности. Равенство стартового уровня развития изучаемого интегративного качества личности у обеих групп позволило приступить к опытно-экспериментальной работе.

2.3. Проектная деятельность как ресурс формирования социальной креативности студентов

В первой главе были рассмотрены основания для возможности использования социального проектирования в качестве ресурса формирования социальной креативности студентов. Очевидная уникальность метода проектов, заключающаяся в двойном социально-значимом эффекте, по достоинству оценена многими исследователями и педагогами-практиками. С одной стороны, метод проектов служит для развития когнитивных способностей, критического мышления и креативного потенциала обучающихся, умений самостоятельно планировать свою деятельность, ориентироваться в информационном и социальном пространстве. С другой стороны, проектная деятельность – это способ достижения цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным практическим социально значимым результатом.

В настоящее время в научной и методической литературе встречается большое разнообразие программ и рекомендаций по организации проектной деятельности обучающихся. Но, как правило, все они посвящены работе с обучающимися общеобразовательных организаций, реже – с воспитанниками учреждений системы дополнительного образования. Программы включения студентов в проектирование во внеучебном процессе встречаются крайне редко и, как правило, посвящены решению профессионально-ориентированных задач. Это обуславливает необходимость разработки собственной программы организации проектной деятельности студентов с целью формирования такого личностно-значимого качества, как социальная креативность.

Поскольку трактовка социальной креативности построена нами через призму эффективности решения задач межличностного взаимодействия, стоит определиться с пониманием сущности самого социального взаимодействия. В широком смысле социальное взаимодействие – это процесс обмена социальными действиями между двумя или более социальными субъектами. Но не любое проявление социальной активности можно отнести к взаимодействию между людьми. Г. В. Осипов отмечает, что понятие «взаимодействие» должно включать в себя несколько признаков: предметность, внешнее выражение активности, подчинение ситуативным условиям, понимание взаимных ожиданий субъектов и их воздействие друг на друга [92].

Межличностное взаимодействие всегда построено на коммуникации, но не может быть описано только ей. Следует понимать, что ядром взаимодействия является внешняя по отношению к субъектам цель или причина совместной деятельности. Именно такая целенаправленная продуктивная деятельность и была положена в основу организуемой для студентов проектной работы. Приступая к описанию опытно-экспериментальной работы по формированию социальной креативности в проектной деятельности, раскроем возможности для реализации заявленных ранее педагогических условий.

Индивидуально-ориентированное информирование студентов об уровне сформированности социальной креативности помогает им выявить и осознать проблемы в межличностном взаимодействии, способствует определению студентами личных целей саморазвития, приоритетных способов участия в совместной деятельности. Основываясь на результатах диагностики командой педагогов, мы выстроили стратегии сопровождения индивидуальных траекторий развития социальной креативности с учетом проблемных зон и барьеров, подобрали педагогические средства, смоделировали социальные пробы и воспитывающие ситуации.

Данные, полученные в ходе диагностики, имели свое значение не только в рамках ориентационного этапа, но и на протяжении реализации всей

программы, обновляясь в ходе самоанализа и стороннего наблюдения. Наличие актуальной информации о достижениях отдельных студентов и изменениях в групповых отношениях помогло поддерживать мотивацию участников, организовывать и регулировать их взаимодействие в проектной команде. Таким образом было реализовано условие *индивидуально-ориентированного консультирования студентов с целью диагностики и рефлексии уровня развития социальной креативности, определения индивидуальных траекторий ее формирования.*

Благодаря входящей диагностике стало возможным выявление основных групп проблем, с которыми сталкиваются студенты при решении задач социального взаимодействия. Иными словами, результаты авторского опросника и дополнительных диагностических методик продемонстрировали, какие из компонентов социальной креативности сформированы у каждого из студентов в наименьшей степени. В соответствии с этими данными в экспериментальной группе можно условно выделить несколько подгрупп студентов:

- с низкой мотивацией к проявлению разнообразия в социальной сфере;
- трудностями в планировании путей достижения цели социального взаимодействия;
- шаблонностью и бедностью вербальных и невербальных средств общения;
- низким уровнем эмоциональной гибкости и способности управлять своими эмоциональными ресурсами;
- заурядностью и ригидностью социальных действий в межличностном взаимодействии;
- трудностью самоанализа, определения ошибок в социальном взаимодействии.

В результате, для реализации программы проектной деятельности участники были поделены на три экспериментальные подгруппы,

сформированные таким образом, чтобы в каждую из них попали студенты с различными типами затруднений для взаимообогащения социальным опытом.

Для формирования одной из подгрупп было соблюдено еще одно условие – в нее попали студенты, принимавшие участие в пилотажном исследовании в момент получения общего образования. Студенты этой подгруппы также были участниками профориентационной работы института педагогики и психологии, приглашались для участия в совместных межведомственных проектах, краткосрочных программах. Затруднения в межличностном взаимодействии, диагностированные у данной подгруппы, также носили разнообразный характер, но общее значение социальной креативности было заметно выше, чем у участников двух других подгрупп. Можно предположить, что это связано с организованными ранее пробами социально значимой проектной деятельности, наличием опыта неформального взаимодействия с субъектами образовательной среды вуза. Такая возможность легла в основу *обеспечения ранней включенности потенциальных абитуриентов в творческую коммуникативную образовательную среду вуза* как одного из условий формирования социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности.

Для реализации условия *включения студентов в систему проблемных социальных проб, которые создаются с учетом принципов развивающего дискомфорта, свободы выбора и психологической безопасности*, преимущественно использовались педагогические средства, обеспечивающие самопознание и развитие качеств личности, а именно: деловые и малые сюжетно-ролевые игры, тренинговые упражнения. Примером организации работы проектной команды с целью приобретения опыта совместного решения задачи социального взаимодействия при наличии затрудняющих факторов стало упражнение «Три башни».

Перед тремя командами участников ставится одинаковая задача – построить из равного количества листов бумаги более высокую башню. Сам процесс строительства разделен на три этапа: создание рисунка инженерной конструкции башни, заготовка строительных модулей нужной формы из листов

бумаги, сборка башни. Фактором проблемности в упражнении становится новое условие – смена команд между «строительными площадками». Таким образом, попадая на следующий этап строительства башни, участники сталкиваются с новой для них идеей конструкции, которая часто противоречит их видению успешного выполнения задания. Во время обсуждения данного упражнения студентами поднимались вопросы о сложности поиска общего решения, недопонимании членов команд друг друга, о выборе между достижением результата «любой ценой» или уважением к задумке автора, оценке вклада в общее дело и принадлежности каждой команды к итоговому продукту. Выводы студентов в завершении подобных занятий не только интерпретировались в контексте реальных жизненных ситуаций, но и становились отправной точкой для построения работы над проектом, в данном случае – разработке детального плана проекта.

Соблюдение условия обеспечения интенсивности социально-значимой деятельности при динамичной смене ролей и функций в проектной команде ярко представлено в группе педагогических средств, обеспечивающих проблемное социальное взаимодействие, так как они в наибольшей степени приближены к реальным повседневным ситуациям социального взаимодействия. Самым распространенным средством формирования социальной креативности, выбираемым командой педагогов в данном ключе, стало самоуправление.

Как правило, большинство студентов не сталкивалось с опытом реальной организации жизнедеятельности своего коллектива, участвуя чаще в выполнении поручений, делегированных педагогом. Поэтому проектным командам предоставлялась автономность для решения какой-либо многосоставной, но краткосрочной задачи, например, подготовки к проведению интерактивного занятия для школьников в рамках реализации проекта.

Имея разработанный ранее сценарий занятия, студенты самостоятельно должны были решить следующие организационные задачи: достижение договоренностей об условиях проведения занятия с администрацией

общеобразовательной организации, информирование и привлечение участников, репетиция ведущих, подготовка медиа-материалов, разработка и оформление дидактических средств и другие. Подобная практика помогала студентам занять позицию субъекта социально-значимой деятельности, а также пробовать себя в новых функциональных ролях, – брать ответственность за новые участки организационной работы в процессе совместного принятия решений. Команда педагогов в данном случае создавала условия для коллективного анализа проделанной работы, мотивировала студентов на смену выполняемых в коллективе функций, пробу в новых непривычных ролевых позициях.

Для обеспечения реализации целей совместной проектной деятельности студентов с учетом потребностей и интересов каждого из них педагогам следовало реализовывать следующие функции: фасилитирующую, стимулирующую и развивающую.

Фасилитирующая функция подразумевает управление групповой деятельностью студентов с целью облегчения их взаимодействия, оказания помощи по достижению общих соглашений для удовлетворения потребностей и интересов всех участников. Трактовка термина «фасилитация» в педагогической науке определяет ее как стимулирование и поощрение саморазвития и самовоспитания учащихся педагогом, занимающим позицию помощника в этом процессе [100]. Реализуя эту функцию, педагог повышает продуктивность групповой работы, вовлеченность и интерес участников, раскрывает их потенциал, позволяет эффективно обсуждать сложные проблемы или спорные ситуации, способствует высокой рефлексивности деятельности участников.

Стимулирующая функция предполагает инициирование, побуждение участников к активности в процессе развития, направление их созидательной деятельности на последовательное и систематическое формирование необходимых способностей и качеств. В данном случае деятельность педагога заключается в использовании системы внешних социально ценных

побудителей активности и самостоятельности студентов, которые присваиваются ими как личностно значимые мотивы поведения [102].

Развивающая функция заключается в повышении уровня развитости отдельных сфер личности за счет опоры на ее потенциальные возможности. Педагог обеспечивает вовлечение обучающихся в различные виды деятельности, предлагая усложняющиеся задачи, которые вызывали бы у студента потребность в овладении новыми знаниями, качествами и способами поведения. При этом важна самостоятельная деятельность обучающихся по регулированию своих действий в соответствии с осознаваемой целью.

Команда педагогов, работающая со студентами, состояла из трех преподавателей – наставников каждой экспериментальной подгруппы. За каждым наставником был закреплен стажер из числа магистрантов или аспирантов, которому могли быть делегированы отдельные задачи по работе с проектной командой. Очевидно, что преподаватели вуза владеют навыками реализации указанных выше функций и технологией проектирования в целом. Но необходимость специальной подготовки педагогов для работы с проектной командой объясняется необходимостью их знакомства с сущностью социальной креативности, входящими в ее структуру характеристиками личности и способностями, внешними проявлениями этого интегративного качества. Кроме того, организуемая педагогами проектная работа должна была носить характер интенсивности совместной деятельности, ее социальной значимости, высокой степени неопределенности социального взаимодействия. Все это потребовало осуществления *методического сопровождения деятельности команды педагогов вуза с целью формирования их готовности к реализации фасилитирующей, стимулирующей и развивающей функций при организации проектной деятельности студентов*, которое велось на программно-методическом и консультативном уровнях.

Программно-методическое сопровождение заключалось в разработке программы проектной работы, рассчитанной на весенний семестр. Методический инструментарий программы включал в себя тематический план

групповых занятий, технологические карты отдельных занятий и тренингов, комплект диагностического инструментария. Дополнительно был подготовлен портфель методических разработок конкретных педагогических средств, направленных на развитие отдельных «проблемных» качеств и способностей студентов в контексте формирования социальной креативности.

Консультативный уровень сопровождения команды педагогов предполагал индивидуальный или совместный разбор возникающих трудностей и противоречий, подбор необходимых педагогических средств в соответствии с особенностями отдельных студентов или их коллектива, анализ успехов и неудач студентов, их внутригруппового взаимодействия. Педагогам предоставлялись алгоритм организации работы студенческой проектной команды, каталог упражнений для решения кризисных ситуаций в проектной работе, образцы социально-значимых проектов с комментариями федеральных экспертов.

Таким образом, соблюдение условия методического сопровождения деятельности команды педагогов обеспечивало успешность реализации фасилитирующей, стимулирующей и развивающей функций при организации проектной деятельности студентов, своевременную корректировку проводимой ими работы.

Следует отметить, что социальная среда современных юношей представляет собой не только непосредственные связи между людьми, но и их цифровые контакты. Очевидно, что значительный объем межличностного взаимодействия проектных команд происходил в сетевом режиме. На наш взгляд, при должном использовании возможностей сети Интернет, можно обнаружить преимущества гибридного формата социальных взаимосвязей. Кроме очевидного преимущества свободного доступа к информационным ресурсам, использование сетевого взаимодействия позволило подкрепить ряд заявленных педагогических условий, а именно:

– онлайн-общение повышает интенсивность коммуникации внутри проектной команды;

– способствует более включенному сопровождению студентов командой педагогов;

– открывает новые возможности для налаживания контактов с внешними субъектами проектной работы (партнерами) [69].

Непосредственное содержание работы студентов над социальным проектом, а также его взаимосвязь с педагогическими условиями, средствами и этапами формирования социальной креативности схематично представлены на плане (Рис. 8).

Педагогические условия	Методическое сопровождение деятельности команды педагогов вуза с целью формирования их готовности к реализации фасилитирующей, стимулирующей и развивающей функций при организации проектной деятельности студентов				
	Ранняя включенность потенциальных абитуриентов в творческую коммуникативную образовательную среду вуза	Индивидуально-ориентированное консультирование студентов с целью диагностики и рефлексии уровня развития СКр, определения индивидуальных траекторий ее формирования	Интенсивность социально-значимой деятельности при динамичной смене ролей и функций в проектной команде		
			Включение студентов в систему проблемных социальных проб, которые создаются с учетом принципов развивающего дискомфорта, свободы выбора и психологической безопасности		
Блоки включения студентов в проектную деятельность	Довузовской подготовки	Индивидуального самоопределения	Группового взаимодействия		
Этапы формирования СКр личности	Подготовительный	Ориентационный	Тренировочный	Стажировочный	Оценочный
Ведущий тип социального взаимодействия	Пробы социально-значимой деятельности	Самоопределение, проблематизация	Внутригрупповое взаимодействие, расширение социального опыта	Внешнее взаимодействие, социальные пробы	Анализ, рефлексия
Содержание работы над проектом	Ознакомление с социальным проектированием (разработка и защита проекта)	Определение траектории развития в проектной деятельности	Разработка проекта	Реализация проекта	Подведение итогов, анализ результатов
Ведущие педагогические средства	Коллективно-творческая деятельность	Методы групповой дискуссии, социально-психологические тренинги	Техники креативного мышления, ТРИЗ, кейс-метод, деловые и ролевые игры	Самоуправление, социальные пробы, воспитывающие ситуации	Индивидуальные и коллективные рефлексивные методики

Рисунок. 8. Проектная деятельность как ресурс формирования социальной креативности (СКр) студентов

Подготовительный этап формирования социальной креативности личности реализуется через получение абитуриентами первого опыта социального проектирования в среде вуза. Данный этап был в полной мере реализован для первой экспериментальной подгруппы, а также возобновлен для абитуриентов следующего года, работа с которыми уже не входила в представленное исследование.

В рамках двухдневного интенсива старшеклассники разрабатывали социальные инициативы для их реализации в стенах института педагогики и психологии. Коллективно-творческое дело стало основным педагогическим средством работы с участниками как универсальная технология формирования их субъектной позиции. Абитуриентам предстояло выявить актуальную для их сообщества социальную проблему и предложить способ ее решения с последующей публичной защитой идеи. Результатом защиты стали договоренности экспертного состава из педагогов школ о сопровождении реализации предложенных дел.

Данное мероприятие решало сразу несколько задач:

- знакомство участников с особенностями социального проектирования и его отличиями от учебных проектов, к которым они привыкли;
- формирование установки на развитие гибких навыков, частично отражающихся в содержании социальной креативности;
- знакомство участников со средой вуза, его ресурсами и возможностями для самореализации, культурой и нормами взаимодействия в этой среде.

Таким образом, на данном этапе речь не идет о целенаправленном формировании социальной креативности, но о развитии социальных компетенций и обеспечении мотивации к развитию как залога успешной работы в будущем.

Ориентационный этап был направлен на определение возможностей развития социальной креативности каждого участника в рамках предложенной программы. На это было направлено сразу несколько событий. Входящая диагностика стала отправной точкой самоопределения студентов. После

обработки полученных данных с каждым участником была проведена индивидуальная встреча для интерпретации результатов и их совместного обсуждения, заключения договоренности о намерениях развиваться в соответствии с выявленными трудностями.

После серии индивидуальных встреч состоялась групповая дискуссия для ознакомления участников с проектной программой и обсуждения ее возможностей для развития каждого из компонентов социальной креативности в соответствии с намеченными группами трудностей.

Заключительным событием этапа стало занятие с элементами тренинговых упражнений, направленных на определение лично-значимых точек развития и построения соответствующих планов деятельности в проектной команде. Упражнения были подобраны таким образом, чтобы продемонстрировать участникам ситуации проявления социальной креативности в межличностном взаимодействии в соответствии с каждым ее компонентом. Такими упражнениями стали «пять почему», «мозговой штурм», «три факта», «пирамида», «угадай настроение», «анalogии», «письмо себе» и другие.

С *тренировочного этапа* начинается содержательная работа над проектом, которая соответствует следующим этапам проектирования: поиск проблемы, определение проектной идеи, целеполагание, планирование, распределение ролей и функций в команде. Достижение результата по каждому этапу строится через развивающее занятие, подводящее к решению реальных задач социального взаимодействия.

Так, поиск проблемы проекта предваряли занятия с использованием в качестве педагогических средств формирования социальной креативности техники креативного мышления: «гирлянда ассоциаций», «дерево проблем» и «шесть шляп». Определению проектной идеи способствовали приемы креативного мышления: «морфологический ящик», «аукцион идей», «салат» и другие. Целеполагание осуществлялось после проведения деловой игры «черное и белое», кейс-метода «30 решений». Основой для проектного

планирования стали малые ролевые игры – «три башни» и «золотоискатели». Распределение ролей и функций в команде строилось на результатах таких малых ролевых игр, как «воздушный шар» и «необитаемый остров».

Каждое из использованных педагогических средств не только выступало основой для соответствующих выводов и принятия решений касательно работы над проектом. Все они также работали и на преодоление различных групп трудностей, выявленных у участников в соответствии с компонентами социальной креативности. Например, деловая игра «черное и белое» способствовала формированию ценностного отношения к чужому успеху; отработке аргументации и поиска единого решения; формированию навыков ориентирования в незаурядной ситуации с незнакомыми правилами и нормами; формированию установки на соотнесение своих действий с последствиями; анализу обратной связи от других команд и поиску неординарных причин их поведения. С точки зрения продуктивности в проектной деятельности после игры был сделан вывод о необходимости определения целей не только для основных благополучателей, но и для каждой вовлеченной стороны проекта.

С точки зрения содержания работы над проектом *стажировочный этап* формирования социальной креативности соответствует активному взаимодействию с социальной средой, в которой реализуется проект. Для развития социальной креативности этот этап имеет наибольшую значимость, так как в рамках его осуществления участники в реальной практике закрепляют полученные умения и новые способы взаимодействия с социальной реальностью.

В этом блоке программы предполагается реализация следующих этапов проектной деятельности: ресурсное обеспечение, реализация плана проекта, текущий контроль и корректировка деятельности с целью нейтрализации рисков и оптимизации работы. Так как деятельность студентов на данном этапе характеризуется высокой интенсивностью социального взаимодействия, практически не используются педагогические средства, погружающие

участников в вымышленные ситуации для решения искусственно созданных задач.

Примером воспитывающих ситуаций как одного из применяемых педагогических средств может быть решение командой любого «форс-мажора». Так, одна из проектных команд при проведении мероприятия в образовательной организации столкнулась с резкой критикой в свой адрес. Учитель, проводящий индивидуальное занятие в ближайшем кабинете, был недоволен шумом. В ходе анализа данной ситуации студенты признались, что первой реакцией было желание прекратить мероприятие, так как эмоциональный настрой и атмосфера были испорчены и у них, и у участников мероприятия. Но после короткого обсуждения команда приняла решение продолжить мероприятие, но при этом не усугублять конфликт. В итоге для учителя было найдено и предложено новое место проведения индивидуального занятия.

Самоуправление было реализовано через выбор ответственных за каждый пункт плана проекта и чередование творческих поручений с соблюдением условия смены ролей, функций и состава микрогрупп. Социальные пробы применялись нами как ситуации нового опыта по взаимодействию с социальными партнерами. Студентам приходилось выстраивать деловое общение со спонсорами, представителями средств массовой информации, власти, администрацией образовательных организаций и учреждений социальной сферы, руководителями общественных объединений и другими.

Оценочный этап формирования социальной креативности соотносится с подведением итогов проектной работы и заключается не только в анализе результатов, но и в определении перспектив последствия. Данная часть программы призвана завершить деятельность студентов и определить ее результативность сразу по нескольким параметрам:

- качество проекта, достижение запланированного результата;
- качество совместной деятельности, процесса командной работы;

– индивидуальный вклад в работу проектной команды, успешность деятельности отдельного участника;

– продуктивность в формировании социальной креативности, развитии соответствующих способностей и качеств личности.

Сделать это позволяет комплексное применение индивидуальных и коллективных рефлексивных и оценочных педагогических средств: «машина времени», «письмо себе», «незаконченные предложения», «черный и белый камень» и другие.

Описанная программа проектной деятельности студентов как ресурса формирования социальной креативности была реализована на экспериментальном этапе исследования для трех подгрупп. Содержательными результатами их деятельности стала разработка, реализация и последующая презентация следующих проектов:

– проект модернизации внеаудиторной деятельности студентов института педагогики и психологии «Студ-лист» (Приложение К), презентация которого состоялась на региональной проектной сессии «Молодежное бизнес пространство Innovation & Skills в действии».

– проект марафона социальных акций «Марсаход», популяризирующий волонтерскую деятельность (Приложение Л), отправленный на всероссийский конкурс социальных проектов ФАДМ «Росмолодежь»;

– проект организации коворкинг-зоны как площадки студенческого досуга «Клубок», также отправленный на всероссийский конкурс социальных проектов ФАДМ «Росмолодежь» (Приложение М).

Таким образом, нами была разработана и реализована программа организации проектной деятельности студентов как ресурса формирования социальной креативности, состоящая из 3 блоков: довузовской подготовки, индивидуального самоопределения и группового взаимодействия. Каждый из них предусматривал выполнение двух типов задач – собственно проектных и педагогических, реализация которых была обусловлена выполнением следующих педагогических условий:

– индивидуально-ориентированное консультирование студентов с целью диагностики и рефлексии уровня развития социальной креативности, определения индивидуальных траекторий ее развития;

– включение студентов в систему проблемных социальных проб, которые создаются с учетом принципов развивающего дискомфорта, свободы выбора и психологической безопасности;

– обеспечение интенсивности социально-значимой деятельности при динамичной смене ролей и функций в проектной команде;

– обеспечение ранней включенности потенциальных абитуриентов в творческую коммуникативную образовательную среду вуза;

– методическое сопровождение деятельности команды педагогов вуза с целью формирования их готовности к реализации фасилитирующей, стимулирующей и развивающей функций при организации проектной деятельности студентов.

Судить об успешности решения педагогических задач и реализации соответствующих условий нам позволят результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы, представленные в следующем параграфе.

2.4. Динамика формирования социальной креативности студентов средствами проектной деятельности: анализ эффективности опытно-экспериментальной работы

Оценка эффективности педагогических условий и средств, способствующих успешному формированию социальной креативности студентов в проектной деятельности, осуществлялась в процессе контрольной диагностики. Ее содержание заключается в распознавании изменений, которые произошли под влиянием внешних управляемых обстоятельств. Анализ этих изменений позволяет определить:

- динамику формирования социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности;
- полноту и достаточность педагогических условий формирования социальной креативности;
- эффективность выбранных средств формирования социальной креативности студентов;
- трудности и недостатки в реализации модели формирования социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности.

Для решения первой задачи применялся исследовательский инструментарий, использовавшийся на констатирующем этапе работы.

Ключевые выводы были сделаны на основе анализа результатов авторского опросника определения уровня сформированности социальной креативности личности и их статистической обработки. Методы описательной статистики позволили определить наметившиеся различия в уровне формирования социальной креативности у двух выборок, имевших сопоставимые показатели изучаемой способности на констатирующем этапе (Таблица 17).

Согласно полученным данным, группа студентов, принимавших участие в эксперименте, продемонстрировала не только более высокий средний балл социальной креативности по сравнению с контрольной группой (на 0,51 балла выше), но и более высокие минимальные и максимальные значения (на 0,32 и 0,47 баллов выше соответственно). По каждому критерию сформированности социальной креативности наблюдается такая же динамика – средний балл, полученный экспериментальной группой на втором диагностическом срезе выше, чем у контрольной группы. Эта разница представлена диапазоном от 0,24 баллов по мотивационно-ценностному критерию до 0,59 баллов по рефлексивному. Показатели асимметрии и эксцесса также позволяют использовать для статистического анализа данных контрольного этапа Т-критерий Стьюдента (Приложение Н).

Сравнение результатов авторского опросника определения уровня сформированности социальной креативности (СКр) контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп на контрольном этапе

Критерии сформированности СКр:	Группы	Минимальное значение	Максимальное значение	Среднее значение	Стандартное отклонение
мотивационно-ценностный	КГ	1,00	5,00	2,89	0,98
	ЭГ	1,00	5,00	3,13	1,06
когнитивный	КГ	1,00	5,00	2,93	1,02
	ЭГ	1,70	5,00	3,30	0,88
коммуникативный	КГ	1,00	4,70	2,88	0,95
	ЭГ	1,30	5,00	3,24	0,93
эмоциональный	КГ	1,00	5,00	2,95	1,03
	ЭГ	1,00	5,00	3,36	1,11
поведенческий	КГ	1,00	4,70	2,79	0,95
	ЭГ	1,00	5,00	3,31	0,97
рефлексивный	КГ	1,00	5,00	2,79	0,91
	ЭГ	1,30	5,00	3,38	0,92
<i>Общее значение</i>	<i>КГ</i>	<i>1,78</i>	<i>4,13</i>	<i>2,89</i>	<i>0,60</i>
	<i>ЭГ</i>	<i>2,10</i>	<i>4,60</i>	<i>3,40</i>	<i>0,62</i>

Он применялся для оценки динамики формирования социальной креативности контрольной группы. Интерпретация полученных данных, представленных в Таблице 18, позволяет констатировать, что без специально организованной деятельности по развитию креативного потенциала студентов в межличностном взаимодействии, сама среда университета оказывает лишь частичное влияние на развитие изучаемого качества. Это можно увидеть по увеличению средних баллов, полученных студентами по коммуникативному (на 0,32 балла выше) и поведенческому (на 0,48 балла выше) критериям, признанными статистически значимыми ($p \leq 0,01$).

Сравнение значений социальной креативности (СКр) контрольной группы (КГ) на констатирующем и контрольном этапе по Т-критерию Стьюдента

Критерии сформированности СКр:	1 срез, среднее значение	2 срез, среднее значение	Корреляция	Уровень значимости
мотивационно-ценностный	2,89	2,89	0,99	0,44
когнитивный	3,36	2,93	0,91	0,00
коммуникативный	2,56	2,88	0,95	0,00
эмоциональный	3,03	2,95	0,99	0,00
поведенческий	2,31	2,79	0,93	0,00
рефлексивный	2,79	2,79	0,99	0,84
<i>Общее значение СКр</i>	2,83	2,89	0,95	0,07

Можно предположить, что интенсивность социальных контактов, приобретение новых знакомств и отношений, исполнение новых социальных ролей студентами 1 курса естественным образом поддерживает и развивает соответствующие социальные компетенции. Кроме того, студенты института педагогики и психологии, участвующие в исследовании, часто вовлекаются в культурно-творческую деятельность, волонтерские акции, мероприятия профессионального воспитания, организуемые во внеаудиторной практике. Такая активность отчасти схожа с социальным проектированием: носит социально-значимый характер, имеет творческую составляющую, обогащает опыт в социальных контактах. Но отсутствие статистически значимых изменений общего значения социальной креативности у контрольной группы ($p \geq 0,05$) подтверждает необходимость целенаправленного обеспечения условий и применения педагогических средств для формирования рассматриваемого качества личности. Стихийность организуемой в вузе деятельности не предполагает индивидуально-ориентированного развития студента, эпизодичность не позволяет обеспечить интенсивное и насыщенное взаимодействие субъектов, а разнонаправленность исключает возможность

последовательного усложнения функций и ролей студентов во внеаудиторной деятельности. И, конечно, участие в разовых воспитательных событиях, хоть и имеющих положительное влияние на личность студентов, должным образом не обеспечивается планомерным педагогическим сопровождением [67].

При доказанном отсутствии достоверности изменений общего значения социальной креативности контрольной группы по результатам двух срезов особый интерес представляют когнитивный и эмоциональный критерии. Их динамика, также признанная статистически значимой ($p \leq 0,01$), имеет отрицательную направленность. Общие закономерности развития личности, а также анализ индивидуальных и групповых бесед со студентами позволяют связать заниженные оценки своих способностей по ряду критериев с обогащением представлений о сфере социального взаимодействия.

Так как когнитивный критерий связан с творческим планированием и прогнозированием, а также социальным воображением, можно предположить, что в период обучения в вузе студенты начали обдуманно выделять цели своей деятельности, осознавать отдельные действия как этапы достижения цели, анализировать результативность альтернативных вариантов поведения. Все это могло привести к повышению требовательности студентов к своим когнитивным способностям и, соответственно, снижению оценки по когнитивному критерию.

Снижение среднего балла по эмоциональному критерию на 0,08 баллов, хоть и является незначительным, но демонстрирует ту же тенденцию к занижению самооценки студентов. Выраженность этой тенденции именно по эмоциональному критерию говорит, на наш взгляд, о более высокой значимости для студентов развития своей эмоциональной сферы.

Таблица сопряженности, составленная для контрольной группы по результатам двух срезов, также подтверждает, что без специально организованной проектной деятельности, обеспеченной реализацией педагогических условий и средств, лишь 1,4% респондентов удалось выйти из

группы с пассивно-ригидным уровнем социальной креативности, а среднее значение возросло всего на 0,1 балла (Приложение О).

Динамика значений социальной креативности у экспериментальной группы, принявшей участие в формирующем этапе исследования, представлена в Таблице 19.

Таблица 19

Сравнение значений социальной креативности (СКр) экспериментальной группы (ЭГ) на констатирующем и контрольном этапе по Т-критерию Стьюдента

Критерии сформированности СКр:	1 срез, среднее значение	2 срез, среднее значение	Корреляция	Уровень значимости
мотивационно-ценностный	2,85	3,13	0,95	0,00
когнитивный	3,33	3,30	0,90	0,52
коммуникативный	2,41	3,24	0,86	0,00
эмоциональный	3,04	3,36	0,91	0,00
поведенческий	2,31	3,31	0,87	0,00
рефлексивный	2,76	3,38	0,93	0,00
<i>Общее значение СКр</i>	<i>2,79</i>	<i>3,40</i>	<i>0,71</i>	<i>0,00</i>

Общее значение социальной креативности экспериментальной группы на контрольном этапе иллюстрирует положительную динамику ее формирования, что подтверждается значимостью различий по Т-критерию Стьюдента ($p \leq 0,01$).

Показатели данной выборки демонстрируют наибольшую динамику по поведенческому критерию социальной креативности, среднее значение по которому возросло на 1 балл. Чуть меньшую, но также ощутимую динамику среднего значения можно наблюдать в коммуникативном (на 0,83 балла выше) и рефлексивном критериях (на 0,62 балла выше). По показателям Т-критерия Стьюдента увеличение средних значений по каждому критерию социальной креативности признано статистически значимым, кроме когнитивного ($p \geq 0,05$). Это иллюстрирует общую для всех студентов, принявших участие в

исследовании тенденцию – занижение самооценки когнитивной составляющей социального взаимодействия на втором срезе. В отличие от контрольной группы, отрицательные изменения среднего значения у студентов экспериментальной группы были устранены в процессе проектной деятельности.

Неоднородность прогресса в формировании отдельных компонентов социальной креативности обусловлена тем, что программа формирующей части работы была намерено усилена педагогическими средствами, развивающими самые «проблемные», «дефицитарные» способности и качества студентов, среди которых были коммуникативный, поведенческий и рефлексивный компоненты. Это способствовало выравниванию средних показателей всей структуры данного интегративного качества. В сравнении с результатами констатирующего этапа, количество студентов с пассивно-ригидным уровнем сформированности социальной креативности снизилось на 16,6% и на 17,9% возросло число студентов, обладающих активно-творческим уровнем (Приложение П).

Согласно описанной ранее модели формирования социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности, ключевым показателем эффективности ее реализации является переход студентов на новый уровень сформированности изучаемого качества. Для проверки статистической значимости различий в контексте трехуровневой оценки сформированности социальной креативности у контрольной и экспериментальной групп на втором срезе были составлены таблицы сопряженности по каждому критерию и применен χ^2 Пирсона (Таблица 20).

**Сравнение уровней сформированности социальной креативности (СКр) у
контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ) на
контрольном этапе по χ^2 Пирсона**

Критерии сформированности СКр:	Группы КГ (n = 86) ЭГ (n = 56)	Количество респондентов (чел.):			χ^2 Пирсона	
		Уровни сформированности СКр				
	ПР	ИЗ	АГ	Значение	Асимпт. значимость	
мотивационно-ценностный	КГ	30	44	12	5,52	0,06
	ЭГ	10	33	13		
когнитивный	КГ	26	44	16	4,74	0,09
	ЭГ	8	35	13		
коммуникативный	КГ	30	43	13	7,56	0,02
	ЭГ	9	31	16		
эмоциональный	КГ	28	43	15	5,24	0,07
	ЭГ	11	27	18		
поведенческий	КГ	35	39	12	13,60	0,00
	ЭГ	8	30	18		
рефлексивный	КГ	33	43	10	12,46	0,00
	ЭГ	8	32	16		
Общее значение СКр	КГ	30	44	12	8,16	0,02
	ЭГ	9	31	16		

Примечание: ПР – пассивно-ригидный уровень; ИЗ – избирательный уровень; АГ – активно-творческий уровень.

Принимая во внимание количественную разницу выборок, отметим, что число студентов с пассивно-ригидным уровнем сформированности социальной креативности в экспериментальной группе заметно ниже, чем в контрольной. Чуть меньшие, но все равно очевидные расхождения наблюдаются в количестве студентов с активно-творческим уровнем. Процентное соотношение респондентов по уровням сформированности социальной креативности двух выборок также наглядно демонстрирует возникшие расхождения по данным авторского опросника (Приложение Р).

Для подтверждения альтернативной гипотезы о наличии статистически значимых различий в двух группах на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы был применен χ^2 Пирсона.

Разница по коммуникативному, поведенческому и рефлексивному критериям сформированности у экспериментальной и контрольной групп статистически значима, как и общее значение уровня социальной креативности ($p \leq 0,05$). Полученные результаты наглядно демонстрируют эффективность проектной деятельности для развития социальной креативности студентов, а предложенная программа организации проектной деятельности позволяет выровнять показатели по всем ее компонентам, обеспечив гармоничное развитие и возможность для реализации скрытых потенциалов студентов.

Согласно данным, полученным по мотивационно-ценностному, когнитивному и эмоциональному критериям, можно говорить лишь о наличии тенденций к различиям в их показателях. Такие результаты могут быть объяснены в первую очередь спецификой программы проектной деятельности, в рамках которой в меньшей степени использовались педагогические средства, направленные на развитие соответствующих компонентов социальной креативности. Необходимость усиления работы по развитию других способностей личности объяснялась дисбалансом в исходном уровне сформированности ее критериев и описывалась выше. Вместе с тем, указанные критерии отражают более сложные для самоанализа студентов черты и свойства личности, в меньшей степени связанные с внешними проявлениями.

Повторная оценка коммуникативных трудностей студентов, полученная с использованием *опросника «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» (А. Г. Самохвалова)* продемонстрировала положительную динамику в сфере общения. Значимых различий в значениях на констатирующем и контрольном этапе диагностики у контрольной группы не выявлено, тогда как развитие коммуникативной сферы у студентов экспериментальной группы отличается положительной динамикой. Эту динамику можно описать следующими значениями: количество студентов с высокой степенью

выраженности коммуникативных трудностей упало с 10,3% до 5,8%, а количество студентов, относящихся к группе с низкой степенью выраженности коммуникативных трудностей, возросло с 40,2% до 48,7%.

Таким образом, почти половина респондентов не испытывает явных, нарушающих коммуникацию трудностей. Постараемся проследить эту динамику, представив полученные данные по группам коммуникативных трудностей (Таблица 21).

Таблица 21

Динамика степени выраженности коммуникативных трудностей студентов экспериментальной группы (ЭГ)

Группы коммуникативных трудностей:	Количество респондентов (%):					
	Степень выраженности коммуникативных трудностей:					
	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	высокая	средняя	низкая	высокая	средняя	низкая
базовые	10,7	48,2	41,1	7,1	48,3	44,6
содержательные	16,1	48,2	35,7	7,1	42,9	50
инструментальные	5,4	51,7	42,9	3,6	48,2	48,2
рефлексивные	10,7	48,2	41,1	5,4	42,8	51,8
<i>Общее значение</i>	<i>10,3</i>	<i>49,5</i>	<i>40,2</i>	<i>5,8</i>	<i>45,5</i>	<i>48,7</i>

Так, наименьшие показатели развития мы видим в группе базовых и инструментальных трудностей, которые вызывали наименьшие проблемы в общении по входящей диагностике, что видно из таблицы. Чуть более заметный результат прослеживается в группе рефлексивных трудностей, где количество студентов с высокой степенью выраженности трудностей снизилось в два раза. Самые значительные изменения мы видим в группе содержательных трудностей, низкая выраженность которых возросла почти на 15%.

Несмотря на то, что нами не велась целенаправленная деятельность по преодолению коммуникативных трудностей студентов, мы видим ряд положительных изменений. В первую очередь, они связаны с приобретением знаний и умений, которые относятся к целеполаганию, планированию,

своевременной перестройке коммуникативной программы, а также готовности к самопониманию, признанию и оценке последствий своей деятельности. Именно эти компетенции в контексте совместного взаимодействия развивались у студентов в процессе участия в проектной деятельности.

Сопоставление данных экспериментальной группы, полученных с помощью теста «Креативность коммуникативная» (Т. Ю. Осипова) на констатирующем и контрольном этапе, также иллюстрирует положительную динамику в развитии коммуникативных способностей. Количество студентов с коэффициентом коммуникативной креативности «выше среднего» и «высокий» увеличилось в сумме на 4,9%, а количество студентов с коэффициентами «низкий» и «ниже среднего» стало на 3,5% меньше (Таблица 22).

Таблица 22

Динамика коэффициента коммуникативной креативности студентов экспериментальной группы (ЭГ)

Коэффициент КРК:	Количество респондентов (%)	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
очень низкий	9,9	8,5
низкий	26	23,9
средний	47,2	43
высокий	11,3	14,1
очень высокий	5,6	7,7

Возвращаясь к анализу эффективности использования проектной деятельности как ресурса формирования социальной креативности студентов в рамках заявленной модели, обратим внимание на процессуальных критериях сформированности исследуемого качества. Среди них мы выделяли:

- осознание студентом значимости развития социальной креативности для успешности в социальной и профессиональной сферах;
- готовность самостоятельно справляться с нестандартными социальными ситуациями;
- ориентированность студентов на поиск творческого инновационного решения.

Выявить степень достижения этих результатов позволила работа, проведенная в рамках оценочного этапа реализации модели. Так, студентам предлагалось заполнить анкету с незаконченными предложениями, в которой необходимо было самостоятельно сформулировать черты человека с развитой социальной креативностью, а также описать образ социально и профессионально успешного человека (Приложение С). Среди черт успешных людей, на которых хотели бы равняться студенты, они чаще всего указывали: неординарность, уверенность, гибкость, креативность, открытость, находчивость, мобильность. Утверждение «Чтобы быть конкурентноспособным в современном обществе надо уметь...» студенты в основном продолжали фразами: «находить быстрые и полезные решения», «смотреть на задачи под разными углами», «удивлять», «добиваться результата с наименьшими затратами». Показательными ответами, завершающими фразу «Я буду на шаг впереди, если...», стали: «буду заниматься тем, о чем другие не догадались», «буду смело пробовать разные дела», «научусь предугадывать последствия». На наш взгляд, использование студентами характеристик социальной креативности в описании черт успешного становления в профессии демонстрирует осознание студентом значимости ее развития.

В дополнение к описанной выше анкете в проектных группах состоялись дискуссии, в ходе которых студенты называли признаки креативного поведения при решении задач социального взаимодействия. Так был сформирован перечень характеристик, принятых всеми участниками опытно-экспериментальной работы. Далее студентов просили соотнести перечисленные признаки с конкретными примерами из совместного опыта. Чаще всего встречались такие характеристики креативных решений:

- новизна, то есть отсутствие подобного опыта в этой социальной группе;
- уникальность, проявляемая как самовыражение автора;
- привлекательность и одобряемость окружающими;
- оптимальность, понимаемая как минимальность возможных затрат;

– использование необычного подхода к ресурсам.

Таким образом, можем сделать вывод о признании этих характеристик оригинального поведения значимыми ориентирами в формировании креативного мышления для студентов.

Готовность студентов самостоятельно справляться с новыми для них задачами фиксировала как команда педагогов, работавшая с проектными группами, так и кураторы учебных групп, частично принимавших участие в опытно-экспериментальной работе. Преподаватели отмечали, что участники экспериментальной группы в отличие от своих однокурсников практически перестали обращаться за помощью к кураторам. В случае возникновения у этих студентов неожиданных учебных или организационных затруднений они предпочитали самостоятельно решать их, обращаясь напрямую к компетентным сотрудникам вуза. Часто стали брать на себя ответственность за всю учебную группу, предлагать свою помощь представителям студенческого самоуправления. Кроме того, было установлено, что студенты, принимавшие участие в экспериментальной работе, в отдельных случаях стали инициировать решение проблем, которые воспринимаются их одноклассниками как непреодолимые. Например, речь может идти об изменении расписания или формата предоставления преподавателю контрольных материалов. Таким образом, мы можем говорить о сформированности у студентов созидательной деятельной позиции в русле формируемого качества личности.

Частичную оценку оптимальности предложенных педагогических условий формирования социальной креативности студентов можно осуществить благодаря уникальности состава одной из проектных команд. Участники первой экспериментальной подгруппы не только включались в профориентационную деятельность института наравне с остальными абитуриентами, но и принимали участие в пилотажном этапе исследования, осуществляя пробы в социально-значимой деятельности. Таблица сопряженности, составленная для экспериментальных подгрупп по входящей

диагностике, демонстрирует наличие у первой из них более высоких стартовых возможностей (Таблица 23).

Таблица 23

Таблица сопряженности уровней сформированности социальной креативности (СКр) у трех экспериментальных подгрупп на констатирующем этапе

Уровни сформированности СКр:		Количество респондентов (чел.)			
		Пассивно-ригидный	Избирательный	Активно-творческий	n общее
Экспериментальные подгруппы	1	3	10	3	16
	2	8	8	2	18
	3	9	11	2	22
<i>n общее</i>		20	29	7	56

На втором срезе разница в уровне сформированности социальной креативности между первой экспериментальной подгруппой и двумя другими также очевидна (Таблица 24). Так, респондентов с пассивно-ригидным уровнем не было обнаружено вовсе, а активно-творческий был достигнут каждым третьим студентом.

Таблица 24

Таблица сопряженности уровней сформированности социальной креативности (СКр) у трех экспериментальных подгрупп на контрольном этапе

Уровни сформированности СКр:		Количество респондентов (чел.)			
		Пассивно-ригидный	Избирательный	Активно-творческий	n общее
Экспериментальные подгруппы	1	0	10	6	16
	2	4	9	5	18
	3	5	12	5	22
<i>n общее</i>		9	31	16	56

Процентное соотношение динамики формирования социальной креативности в ходе опытно-экспериментальной работы у проектных команд отражено в Таблице 25. Снижение количества респондентов с пассивно-

ригидным уровнем у всей экспериментальной группы в среднем и у первой подгруппы, в частности, имеет одинаковое значение, приближенное к 19%. Возрастание количества респондентов с активно-творческим уровнем у первой экспериментальной подгруппы на 3,5% выше, чем у двух других подгрупп.

Таблица 25

**Показатели уровня сформированности социальной
креативности (СКр) на констатирующем и контрольном этапах у
экспериментальных подгрупп**

Уровни сформированности СКр:	Количество респондентов (%):					
	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	ПР	ИЗ	АТ	ПР	ИЗ	АТ
<i>Экспериментальная группа</i>	35,40	51,80	12,80	16,07	55,36	28,57
Экспериментальная подгруппа-1	18,75	62,5	18,75	0,00	62,50	37,49
Экспериментальная подгруппа-2	44,44	44,44	11,11	22,22	50,00	27,78
Экспериментальная подгруппа-3	40,91	50,00	9,10	22,73	54,55	22,73

Примечание: ПР – пассивно-ригидный уровень; ИЗ – избирательный уровень; АТ – активно-творческий уровень.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что обеспечение ранней включенности потенциальных абитуриентов в совместную деятельность в среде вуза повышает стартовые возможности первокурсников и приводит к более высоким результатам реализации предложенной модели.

Обращаясь к существующим исследованиям проектной деятельности и ее влияния на развитие личности студентов вуза, следует признать, что практически все из них посвящены осмыслению результатов учебного и квазипрофессионального проектирования. Исследователями признается влияние образовательной проектной деятельности на формирование субъектности и самостоятельности студентов, а также развития из коммуникативной сферы. Особый интерес в рамках нашей работы представляет единодушие авторов в признании креативогенности проектной деятельности, выражающейся в развитии творческого мышления, гибкости и

ориентированности на креативный результат [80]. Одной из главных задач подготовки студентов к так называемым «помогающим» профессиям является формирование способности и готовности действовать в условиях непредсказуемого влияния различных факторов без искажения основных задач своей деятельности [22].

Опыт коллег из Костромского госуниверситета, проводивших учебный проектный интенсив для студентов 1 курса направлений подготовки «Начальное образование» и «Психолого-педагогическое образование», является значимым источником данных для осмысления эффекта проектной деятельности в той же образовательной среде. Целью интенсива было не только развитие универсальных и профессиональных компетенций, но и позитивная трансформация отношения к проектной деятельности. Это позволило определить первоначально заниженный уровень субъектной инновационности первокурсников, а именно: низкую ориентированность на перемены, избегание факторов неопределенности, склонность к следованию инструкциям и поддержанию стабильности. Результатом экспериментальной работы стало значимое возрастание позитивного отношения респондентов к инновационной деятельности, требующей выхода из зоны комфорта и нестандартности мышления. Самими студентами отмечалось повышение их уровня компетенций в области коммуникации и командной работы [31].

Зачастую лично-ориентированные результаты проектной деятельности рассматриваются лишь как попутные достижения в процессе профессиональной подготовки в вузе. Наибольшую разработанность в научном дискурсе имеют вопросы формирования компетенций в рамках образовательных программ высшего образования. В связи с вышеизложенным, анализ результатов проектной деятельности студентов нельзя завершить без интерпретации формируемых компетенций в соответствии с характеристиками социальной креативности личности. Среди универсальных компетенций, описывающих результаты освоения программы бакалавриата, существенный интерес для нас представляют способности системного критического

мышления, разработки и реализации проекта, командной работы, коммуникации и самоорганизации.

В научно-методической литературе, посвященной образованию в высшей школе, можно встретить рассмотрение универсальных компетенций в связке с понятиями «надпрофессиональные компетенции», «soft skills», «гибкие (мягкие) навыки». В самую распространённую модель классификации этих навыков, представленную проектом «Атлас новых профессий», входят 11 характеристик, в четырех из которых, на наш взгляд, отражены признаки социальной креативности личности:

- системное мышление (оперативный анализ сложных систем и процессов и работа с ними);
- работа с людьми (продуктивное общение и взаимодействие с другими людьми и группами);
- работа в условиях неопределенности (реагирование на быструю смену условий и задач и принятие быстрых решений);
- клиентоориентированность (понимание узкоспециального запроса потенциального клиента и подбор оптимального привлекательного решения) [5].

Результативность проектной деятельности студентов в формировании универсальных компетенций и гибких навыков обосновывается в множестве современных отечественных исследований, анализирующих подходы к подготовке специалистов разных профилей. Это дает нам основание полагать, что полученные нами в ходе опытно-экспериментальной работы результаты носят объективный характер и могут быть распространены на студенчество как широкую социальную группу.

Характеристики описанных выше надпрофессиональных компетенций и навыков, формируемых у студентов бакалавриата, мы можем соотнести с такими показателями сформированности социальной креативности, как:

- ориентация на социально одобряемое и поощряемое творческое взаимодействие;

- предпочтение творческих, импровизационных моделей поведения в социальной сфере;
- способность к моделированию разнообразных сценариев развития социальной ситуации;
- свобода и оригинальность социального воображения;
- предпочтение творческой импровизации в коммуникации, быстрое реагирование на меняющиеся условия коммуникации;
- умение оперативно, творчески преодолевать возникающие коммуникативные трудности;
- способность дифференцировать редкие, неожиданные проявления эмоциональных состояний партнеров;
- готовность к выполнению неожиданных социальных функций и ролей;
- способность к импровизации в решении трудных задач социального взаимодействия;
- способность к поиску разнообразных, неочевидных трактовок результатов социального взаимодействия;
- оригинальность оценки ситуации социального взаимодействия и готовность исправлять собственные ошибки в следующих ситуациях взаимодействия.

Вместе с тем, результатом проектной деятельности не может стать только индивидуальное развитие ее участников. Социально насыщенная совместная деятельность студентов привела и к развитию межличностных отношений в проектных командах. По заключению команды педагогов, сопровождавших проектную деятельность, во всех экспериментальных подгруппах наблюдались следующие тенденции к сплочению:

- увеличение объема неформального общения по сравнению с деловым содержательным взаимодействием, зачастую за счет увеличения продолжительности совместных встреч;
- преобладание оптимистичного, мажорного тона совместной деятельности;

- возникновение групповых ритуалов таких, как своеобразное приветствие, групповые поговорки и приметы;
- появление групповых норм и правил, их принятие и транслирование большинством членов команды;
- реагирование на неудачи или специально создаваемые трудности стало менее напряженным и болезненным за счет внутригрупповой поддержки.

Такие дополнительные результаты проектной работы обеспечивают комфортность и безопасность социального взаимодействия обучающихся, что, в свою очередь, способствует их раскрепощению в творческой самореализации. В современных исследованиях средовых факторов креативности можно обнаружить данные, согласно которым мотивация к творческой деятельности резко снижается при отсутствии положительной реакции со стороны «значимого другого», а значит, взаимодействие обучающихся в группе должно учитывать соответствующий внутригрупповой климат [147]. Критерии творческого группового климата были выделены Г. Экваллом:

- степень вовлеченности в повседневные и стратегические задачи;
- свобода выбора стратегий достижения поставленной задачи;
- эмоциональная стабильность групповых отношений;
- доступность временного ресурса;
- степень легкости и спонтанности в совместной деятельности;
- степень внутригрупповых конфликтов и разногласий;
- вариативность восприятия группой новых идей;
- способность интегрировать различные точки зрения;
- готовность к риску [145].

Таким образом, групповые эффекты, возникающие в процессе проектной деятельности студентов, также способствуют развитию креативных черт.

В целом, сравнивая диагностические результаты экспериментальной группы, полученные на констатирующем и контрольном этапе, можно говорить о значительном приросте знаний и навыков, характеризующих социальную креативность. Среди недостатков реализуемой в ходе опытно-

экспериментальной работы программы можно выделить, в первую очередь, неравномерность влияния на различные группы показателей социальной креативности, что подтвердили результаты диагностики. Наибольшее влияние организованная нами проектная деятельность студентов оказала на развитие поведенческого, коммуникативного и рефлексивного компонентов, в меньшей степени – на развитие эмоционального и мотивационно-ценностного, тогда как когнитивный компонент социальной креативности не был затронут изменениями.

Участие студентов в социально-значимой проектной деятельности также позволило снизить выраженность некоторых коммуникативных трудностей, в основном связанных с ориентацией в коммуникативной ситуации, ее целеполаганием, планированием, прогнозированием и ригидностью в общении. Эти же способности, перенесенные в плоскость межличностного взаимодействия и совместной деятельности, характеризуют коммуникативный, когнитивный и поведенческий компоненты социальной креативности.

Приобретение соответствующих коммуникативных знаний, развитие рефлексивных навыков, способности к гибкому, незаурядному и активному социальному поведению привели и к сопутствующему повышению коммуникативной креативности, характеризуемой как способность личности нестандартно и эффективно решать коммуникативные проблемы, находить новые решения той или иной коммуникативной задачи.

Немаловажным оказался анализ диагностических результатов контрольной группы, автономно развивающейся в ходе опытно-экспериментальной работы за счет участия в учебно-воспитательном процессе университета. Эпизодическое участие в событийной программе вуза также благотворно сказалось на развитии креативного потенциала в социальном взаимодействии этой группы студентов. Но незначительный (по сравнению с экспериментальной группой) рост их показателей коммуникативных и поведенческих характеристик, скорее всего, подтверждают наш выбор студенчества вообще и 1 курса, в частности, как сензитивную группу для

развития креативности в социальном взаимодействии. Это связано с тем, что первый заметный толчок в формировании отдельных компонентов социальной креативности студентов контрольной группы вызван приобретением новых знакомств и отношений, исполнением новых социальных ролей. Такие факторы характеризуются временным эффектом, темпы которого заметно снизятся после завершения адаптации первокурсников к условиям обучения в высшем учебном заведении.

Таким образом, количественные и качественные изменения в проявляемых студентами креативных характеристиках межличностного взаимодействия, которые возникли благодаря реализации описанной модели формирования социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности, свидетельствуют об эффективности предложенных педагогических условий и средств, обеспечивающих данную деятельность.

Выводы по главе 2

Во второй главе исследования представлены результаты опытно-экспериментальной работы, заключающейся в уточнении ее процедуры, а также организации и оценке педагогических условий и средств, обуславливающих эффективность использования проектной деятельности для формирования социальной креативности личности, а именно:

1. Разработана программа опытно-экспериментальной работы, которая состояла из четырех этапов: пилотажного исследования, констатирующего, экспериментального, контрольного и была обеспечена шестью диагностическими методиками, различающимися по содержанию и формам проведения и позволяющими оценить эффективность педагогического эксперимента.

2. Разработан и верифицирован экспертной оценкой педагогов авторский опросник определения уровня развития социальной креативности, который позволяет определить уровень сформированности каждого из ее компонентов.

3. Программа проектной деятельности обучающихся, направленная на формирование социальной креативности личности, была разработана в соответствии с описанной в первой главе моделью проектной работы. Она включала перечень этапов формирования социальной креативности, содержания проектной работы, педагогических средств и механизмов, позволяющих реализовать все педагогические условия.

4. Эксперимент по внедрению программы проектной деятельности во внеаудиторную часть студенческой нагрузки был реализован на трех экспериментальных подгруппах с разной степенью соблюдения педагогических условий, что позволило проследить динамику эффективности формирования социальной креативности в зависимости от их соблюдения.

5. По итогам опытно-экспериментальной работы нами была подтверждена эффективность использования проектной деятельности как

ресурса формирования социальной креативности студентов, обеспеченная соблюдением всего перечня педагогических условий, среди которых:

1) индивидуально-ориентированное консультирование студентов с целью диагностики и рефлексии уровня развития социальной креативности, определения индивидуальных траекторий ее формирования;

2) включение студентов в систему проблемных социальных проб, которые создаются с учетом принципов развивающего дискомфорта, свободы выбора и психологической безопасности;

3) интенсивность социально-значимой деятельности при динамичной смене ролей и функций в проектной команде;

4) ранняя включенность потенциальных абитуриентов в творческую коммуникативную образовательную среду вуза;

5) методическое сопровождение деятельности команды педагогов вуза с целью формирования их готовности к реализации фасилитирующей, стимулирующей и развивающей функций при организации проектной деятельности студентов.

6. Контрольный этап исследования продемонстрировал наибольшую успешность влияния социально-ориентированной проектной деятельности студентов на формирование их поведенческих, коммуникативных и рефлексивных способностей (как компонентов социальной креативности), наименьшее влияние было оказано на развитие когнитивного компонента. С одной стороны, эти результаты послужили основанием для дальнейшего совершенствования программы. С другой стороны, это способствовало выравниванию уровней развития всех компонентов социальной креативности, демонстрирующих дисбаланс в развитии на констатирующем этапе исследования. Все это позволяет нам говорить об эффективности реализованных педагогических условий и средств формирования социальной креативности молодежи в проектной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблемы конкурентноспособности молодого человека и его эффективного социального функционирования в ближайшем будущем должны решаться уже сегодня. Воспитание юношей, способных оперативно находить и эффективно применять нестандартные, оригинальные творческие решения ситуаций межличностного взаимодействия, является одной из актуальных задач в сфере образования. При этом в современной педагогической практике не существует общепринятых механизмов, развивающих креативные потенциалы юношей и девушек с целью повышения качества и продуктивности решения ими задач социального взаимодействия. Актуальность обозначенной темы исследования определила основную цель работы – выявить и обосновать педагогические условия и средства формирования социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности.

В результате теоретического исследования интегративное качество личности, позволяющее оперативно находить и применять оригинальные эффективные и социально приемлемые решения актуальных задач межличностного взаимодействия, было определено нами как социальная креативность. Существующие подходы к пониманию ее структуры позволили нам уточнить компонентный состав социальной креативности, в который вошли мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный, эмоциональный, поведенческий и рефлексивный компоненты. Стоит отметить, что шесть представленных компонентов взаимозависимы и не действуют автономно в процессе проявления интегративного качества личности.

В исследовании установлено, что социальное проектирование, понимаемое нами как целенаправленная, в целом самостоятельная деятельность обучающихся, осуществляемая под гибким руководством педагога, направленная на решение социально значимой прагматической проблемы и развитие значимых качеств и способностей личности, может использоваться как эффективный ресурс формирования социальной креативности.

Полагаясь на обозначенные теоретические выводы, мы разработали и описали многокомпонентную модель организации проектной деятельности студентов, которая была представлена посредством концептуально-целевого, содержательно-организационного и оценочно-результативного компонентов. Основными подходами определены комплексный, субъектно-ориентированный, рефлексивно-деятельностный и культурологический, предполагающие реализацию принципов преемственности, систематичности и последовательности, индивидуализации, гибкости и вариативности, проблемности, рефлексивности и полисубъектности.

Содержательно-организационный компонент представлен пятью этапами формирования социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности, среди которых: подготовительный, ориентационный, тренировочный, стажировочный и оценочный. Каждый из них раскрыт через задачи реализуемой проектной деятельности, педагогические условия и средства формирования социальной креативности, а также подкрепляется личностными механизмами данного процесса.

Оценочно-результативный компонент модели представлен через результативные и процессуальные критерии сформированности социальной креативности, а также набор диагностического инструментария. Результативные критерии, приведенные в соответствии со структурой социальной креативности, раскрываются через продвижение от пассивно-ригидного уровня сформированности качества к активно-творческому. Процессуальные критерии результативности реализуемой модели включают: осознание студентами значимости развития социальной креативности для успешности в социальной и профессиональной сферах, их готовность самостоятельно справляться с нестандартными социальными ситуациями, ориентированность на поиск творческого инновационного решения социальных задач.

В научной работе описана и экспериментально подтверждена программа организации проектной деятельности студентов, способствующая

формированию у них социальной креативности. Программа представляет собой перечень этапов, содержания работы над проектом и ключевых педагогических средств, позволяющих решать как педагогические задачи, так и собственно проектные.

В ходе реализации программы были апробированы педагогические средства формирования социальной креативности, которые можно объединить в 4 группы на основании формирования различных черт социальной креативности: средства самопознания и развития качеств личности (мастер-класс, деловая игра, малая сюжетно-ролевая игра, тренинговые упражнения, методы рефлексии), средства развития креативных способностей (методы креативного мышления, методы теории решения изобретательских задач, кейс-методы), средства развития коммуникативных способностей (методы групповой дискуссии, методы анализа деятельности), средства проблемного социального взаимодействия (социальные пробы, воспитывающие ситуации, самоуправление). Предложенные механизмы организации проектной деятельности студентов позволили проверить педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования их социальной креативности.

Условие осуществления индивидуально-ориентированного консультирования студентов с целью диагностики и рефлексии уровня развития социальной креативности, определения индивидуальных траекторий ее формирования обеспечило индивидуальный подход, мотивацию и целевую ориентацию студентов.

Условие включения студентов в систему проблемных социальных проб, которые создаются с учетом принципов развивающего дискомфорта, свободы выбора и психологической безопасности, позволило стимулировать развитие скрытых потенциальных возможностей студентов в среде, располагающей к творческой импровизационной деятельности.

Интенсивность социально-значимой деятельности при динамичной смене ролей и функций в проектной команде отвечает принципам гибкости и

вариативности, позволяет включить студентов в систему множественных проб и экспериментирования в межличностном взаимодействии.

Условие ранней включенности потенциальных абитуриентов в творческую коммуникативную образовательную среду вуза позволило заблаговременно организовать пробы социально значимой деятельности в характерной системе отношений вуза, что предотвратило возможные адаптационные трудности студентов.

Методическое сопровождение деятельности команды педагогов вуза с целью формирования их готовности к реализации фасилитирующей, стимулирующей и развивающей функций при организации проектной деятельности студентов обеспечило высокое качество организуемой проектной работы при значительной интенсивности и неопределенности социального взаимодействия, а также позволило соблюдать сопоставимость педагогического влияния на работу проектных команд.

В исследовании также эмпирически верифицирован авторский опросник определения уровня социальной креативности личности, который позволяет диагностировать не только общий уровень сформированности этого интегративного качества, но и определить уровень развития каждого из его компонентов. Отмечено, что для студентов наибольшую трудность составляют способности поведенческой сферы, тогда как когнитивный и эмоциональный компоненты в соответствии с возрастными особенностями развиты у них на достаточном уровне. Наибольший прогресс связан с поведенческим, коммуникативным и рефлексивным компонентами социальной креативности, что объясняется нами спецификой проектной деятельности, затрагивающий данные сферы активности личности.

В результате эмпирического исследования установлено, что проектная деятельность молодежи действительно может являться эффективным ресурсом формирования социальной креативности. Кроме того, подтверждено влияние предложенных педагогических условий и средств на успешность этого процесса. Студенты, принявшие участие в экспериментальной работе, смогли

развить свои способности находить и применять целесообразные оригинальные решения задач межличностного взаимодействия.

Нами видятся дальнейшие перспективы исследования в данной проблемной области, касающиеся поиска оптимальных моделей развития каждого из компонентов социальной креативности, выявления зависимости этого интегративного качества от коммуникативной и социальной компетентности, определения влияния уровня социальной креативности на учебную и профессиональную успешность студентов, а также поиск эффективных средств формирования социальной креативности у других возрастных групп.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ананьев, Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев – Текст : непосредственный // Современные психологические проблемы высшей школы. – Ленинград, 1969. – Вып. 2. – С. 34–35.
2. Антропова, Л. И., Формирование коммуникативной креативности студентов вуза: организационно-содержательный компонент / Л. И. Антропова, А. В. Казикин, О. В. Лешер – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. Международный электронный научный журнал. – 2019. – № 3 (39). – С. 119–132.
3. Антюхов, А. В. Проектное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы / А. В. Антюхов – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2010. – № 10. – С. 29–42.
4. Анцыферова, Л. И. Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона / Л. И. Анцыферова – Текст : непосредственный // Принцип развития в психологии. – Москва, 1978. – С. 212–242.
5. Атлас новых профессий 3.0. / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. — Москва: Изд-во Альпина ПРО, 2021. – 472 с. – Текст : непосредственный.
6. Базарова, Т. С. Воспитание старшеклассника как субъекта социального творчества : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Базарова Татьяна Содномовна; Научно-исследовательский институт теории и методов воспитания Российской академии образования. – Москва, 1992. – 18 с. – Текст : непосредственный.
7. Байбородова, Л. В. Теория воспитания и технологии педагогической деятельности (в схемах и таблицах) : учебное пособие / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков, А. П. Чернявская, И. Г. Харисова / под ред. Л. В. Байбородовой, И. Г. Харисовой. – Изд. 2-е перераб. и исправл. – Ярославль: Изд-во Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, 2016. – 190 с. – Текст : непосредственный.

8. Байбородова, Л. В. Педагогические технологии для современного поколения школьников / Л. В. Байбородова, Н. В. Тамарская – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: Изд-во Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, 2020. – №3 (114). – С. 8–16.

9. Байкова, О. А. Ролевые игры как метод активизации учебной деятельности студентов / О. А. Байкова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2011. – № 2. – С. 88-95.

10. Банюхова, А. Е. Личностные аспекты креативности / А. Е. Банюхова, О. С. Шемелина – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: Изд-во Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, – 2010. – № 4. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 205–211.

11. Банюхова, А. Е. Психологические аспекты развития социальной креативности студентов / А. Е. Банюхова – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск: Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2011. – № 6. – С. 199–203.

12. Баркова, Н. Н. Проблемы организации проектной деятельности студентов педагогических университетов / Н. Н. Баркова, А. В. Карпенко – Текст : электронный // Проблемы современного образования. – Москва, 2022. – №4. – С. 151–164. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-organizatsii-proektnoy-deyatelnosti-studentov-pedagogicheskikh-universitetov/viewer> (дата обращения: 20.03.2023).

13. Барышева, Т. А. Креативность. Диагностика и развитие: монография / Т. А. Барышева. – Санкт-Петербург: Изд-во Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2002. – 205 с. – Текст : непосредственный/

14. Барышева, Т. А. Психолого-педагогические основы развития креативности: учеб. пособие / Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов. – Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна, 2006. – 268 с. – Текст : непосредственный.

15. Барышева, Т. А. Творчество: теория, диагностика, технологии: словарь-справочник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям педагогического образования и научно-педагогических работников высших учебных заведений / под общ. ред. Т.А. Барышевой. – Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2008. – 293 с. – Текст : непосредственный.

16. Барышева, Т. А. Технология развития социальной креативности детей в условиях дополнительного образования / Т. А. Барышева, И. О. Сеничева – Текст : непосредственный // Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка. – Санкт-Петербург: Изд-во ВВМ, 2015. – Т. 1. – № 1. – С. 51–60.

17. Бегалиева, С. Б. О креативности как об устойчивой характеристике личности / С. Б. Бегалиева – Текст : непосредственный // Успехи современного естествознания. – Москва; Пенза: Академия естествознания, 2015. – № 1 (часть 5). – С. 847–849.

18. Бейлина, Н. С. Сущность понятия «социальная компетентность» / Н. С. Бейлина – Текст : непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. – Череповец: Изд-во Череповецкий государственного университета, 2011. – № 3 (32). – Т. 2. – С. 97–99.

19. Бестужев-Лада, И. В. Социальное прогнозирование. Курс лекций / И. В. Бестужев-Лада – Москва: Педагогическое общество России, 2002. – 392 с. – Текст : непосредственный.

20. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская; Отв. ред. [и авт. предисл.] Б. М. Кедров. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1983. – 173 с. – Текст : непосредственный.

21. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – Москва: Академия, 2002. – 320 с. – Текст : непосредственный.

22. Божович, Л. И. Личность и ее развитие в детском возрасте. (Психологическое исследование) / Л. И. Божович. – Москва: Просвещение, 1968. – 464 с. – Текст : непосредственный.

23. Большая Российская энциклопедия: в 30 т. / науч.-ред. совет: Ю. С. Осипов (пред.) [и др.]. – Москва: Большая Рос. энцикл., 2005. – БСЭ, т. 42, С. 54. – Текст : непосредственный.

24. Боно Э. Шесть шляп мышления: [Пер. с англ.] / Эдвард де Боно. – Минск: Попурри, 2006. – 208 с. – Текст : непосредственный.

25. Валуева, Е. А. Диагностика эмоциональной креативности: адаптация опросника Дж. Эверилла / Е. А. Валуева – Текст : непосредственный // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – 2009. – С. 216–227.

26. Вереина, Д. В. Формирование интеллектуального творчества студентов в образовательном пространстве вуза / Д. В. Вереина – Текст : непосредственный // Научный результат. Серия Педагогика и психология образования. – 2021. – Т. 7, № 1. – С. 27–36.

27. Ветошкин, А. П. Социальная компетентность как итоговый результат гуманитарного образования / А. П. Ветошкин, С. З. Гончаров – Текст : непосредственный // Воспитание духовности: ценности и традиции : материалы науч.-практ. конф. «Ценностное самоопределение человека: традиции и преемственность», 29–30 апр. 1998 г. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-т., 1998. – С.143 – 145.

28. Винникова, Г. В. Воспитание социальных интересов школьников как условие развития социальной креативности / Г. В. Винникова – Текст : непосредственный // Стратегия и ресурсы социального воспитания: вызовы XXI века: материалы Международной научно-практической конференции в рамках VI Сибирского педагогического семинара, 6–8 ноября 2012 г. Т. 1 / редкол.:

Т. А. Ромм, Н. Н. Киселёв, И. В. Хромова, О. А. Лаврентьева. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского государственного педагогического университета, 2012. – С. 202–207.

29. Вишневская, О. Н. Актуализация коммуникативной креативности в процессе межсубъектного затрудненного общения : специальность 19.00.05 : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Вишневская Оксана Николаевна; Костромской государственной университет. – Кострома, 2015. – 212 с. – Текст : непосредственный.

30. Власенко, А. С. Некоторые вопросы воспитания студенчества на современном этапе / А. С. Власенко. – Москва: Просвещение, 1987. – 2018 с. – Текст : непосредственный.

31. Воронцова, А. В. «На пути к субъектности»: проектный интенсив в процессе деятельностного обучения будущего педагога / А. В. Воронцова, Д. Б. Воронцов, Е. В. Тихомирова [и др.] – Текст : непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. – Череповец: Изд-во Череповецкий государственный университет, 2020. – №3 (96). – С. 145-165.

32. Воропаев, В. И. История и тенденции развития управления проектами. Учебное пособие. / В. И. Воропаев. – Москва: Изд-во ГОУ ДПО «Государственная академия профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководящих работников и специалистов инвестиционной сферы», 2008. – 88 с. – Текст : непосредственный.

33. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 480 с. – Текст : непосредственный.

34. Гаспарский, В. Праксеологический анализ проектно-конструкторских разработок / В. Гаспарский – Москва: Мир, 1978. – 172 с. – Текст : непосредственный.

35. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – Москва: Прогресс, 1965. – С. 433–456. – Текст : непосредственный.

36. Голованова, А. А. Коммуникативная креативность субъекта как фактор эффективности группового решения задач : специальность 19.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Голованова Анна Анатольевна. – Казань, 2003. – 147 с. – Текст : непосредственный.

37. Голубева, М. В. Психологические условия и сопровождение развития эмоциональной креативности студентов педагогических специальностей : специальность 19.00.07 : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Голубева Маргарита Витальевна; Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. – Нижний Новгород, 2013. – 211 с. – Текст : непосредственный.

38. Гущина, Т. Н. Исследование результатов развития социальной одарённости учащихся / Т. Н. Гущина – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – Кострома: Изд-во Костромского государственного университета, 2019. – № 1. С. 20–25.

39. Данилов, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилов, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – Москва: Изд-во Просвещение, 2009. – 23 с. – Текст : непосредственный.

40. Дворникова, Е. В. Социальная креативность личности студентов направления «Социальная работа» как необходимое условие их профессиональной компетентности / Е. В. Дворникова, Ю. Н. Зарубина – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – Кострома: Изд-во Костромского государственного университета, 2019. – Т. 25. – № 3. – С. 142–146.

41. Діомідова, Н. Ю. Психологічні особливості емоційного інтелекту й емоційної креативності студентів / Н. Ю. Діомідова – Текст : непосредственный // Науковий Вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки: [зб. наук. праць]. – Херсон: ХДУ, 2015. – № 2. – С. 146–151.

42. Долгова, В. И. Феномен эмпатии в психологических исследованиях / В. И. Долгова, Е. В. Мельник, Н. М. Петрова. – Киров: Изд-во АНО ДПО «Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании», 2015. – Т. 31. – С. 86–90 – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – URL: <https://e-koncept.ru> (дата обращения: 23.03.2023 г.).
43. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 368 с. – Текст : непосредственный.
44. Ежеленко, В. Б. Новая педагогика массовой школы. Теоретическая педагогика: теория и методика педагогического процесса: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений: 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург: Изд-во Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2005. – С. 193–195. – Текст : непосредственный.
45. Емельянов, Ю. Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга / Ю. Н. Емельянов, Е. С. Кузьмин. – Ленинград: Научная книга, 1985 – С. 8–35. – Текст : непосредственный.
46. Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю. Н. Емельянов. – Москва: Просвещение, 1995. – 183 с. – Текст : непосредственный.
47. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растяников. – Киров: ЭНИОМ, 1991. – С. 3. – Текст : непосредственный.
48. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: уч. для студентов по пед. и психол. направ. и спец. / И. А. Зимняя – Москва: Логос, 2000. – 384 с. – Текст : непосредственный.
49. Зинченко, В. О. Развитие креативного потенциала студентов университета / В. О. Зинченко, Т. В. Яковенко – Текст : непосредственный // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – Орел: Изд-во Орловского государственного университета. – 2021. – №3 (92). – С. 209-215.

50. Зорина, Н. А. Генезис социальной ориентации как механизма социально-нравственного поведения детей дошкольного возраста / Н. А. Зорина. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск: Изд-во Челябинского государственного педагогического университета, 2012. – № 3. – С. 96–108.

51. Ильиных, А. Е. Социальная креативность личности: психологическая структура / А. Е. Ильиных – Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета, сер. Философия. Психология. Педагогика. – Саратов: Изд-во Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, 2011. – Вып. 3. – С. 74–76.

52. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова. – Изд-во ADVSEO sp. z o. o., 2012. – № 1. – С. 8-14. – Текст : электронный // General and Professional Education. – URL: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf (дата обращения: 16.01.2023).

53. Калинина, Н. В. Возможности студенческого самоуправления в формировании социальной креативности будущих педагогов / Н. В. Калинина – Текст : непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. – Екатеринбург, 2019. – № 8 (86). – Ч. 2. – С. 69–71.

54. Кашапов, М. М. Креативность как когнитивный ресурс в лечебной деятельности начинающих врачей / М. М. Кашапов, О. А. Скакунов. – Текст : непосредственный // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2019. – Т. 27. – С. 16-31.

55. Кипина О. А. Модель формирования профессионально-педагогической мобильности / О. А. Кипина. – Текст : непосредственный // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова. Сер. Педагогика и психология. – Ишим, Тюменская обл.: Изд-во Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова, 2013. – № 5 (11). – С. 32–37.

56. Коблянская, Е. В. Психологические аспекты социальной компетентности : специальность 19.00.05 : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Коблянская Евгения Владимировна; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 1995. – 210 с. – Текст : непосредственный.

57. Коджаспирова, Г. М. Педагогика в схемах и таблицах: учебное пособие / Г. М. Коджаспирова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Проспект, 2016. – 248 с. – Текст : непосредственный.

58. Кокшарова, Н. М. Синектика как инструмент компетентностного подхода / Н. М. Кокшарова. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Волгоград: Изд-во ВГПУ, 2017. – №4. – С. 50–55.

59. Кон, И. С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности): учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / И. С. Кон. – Москва: Изд-во Просвещение, 1979. – 175 с. – Текст : непосредственный.

60. Кондракова, Э. Д. Современные подходы к развитию социальной креативности студентов / Э. Д. Кондракова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург: Изд-во ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2012. – №5. – С. 169–173.

61. Конова, Е. В. Развитие социальной креативности будущих специалистов по работе с молодежью в образовательной среде вуза : специальность 13.00.08 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Конова Елена Владимировна; Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. – Тула, 2012. – 230 с. – Текст : непосредственный.

62. Конова, Е. В. Сущность и структура социальной креативности будущего специалиста по работе с молодежью / Е. В. Конова. – Текст : непосредственный // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2011. – № 1. – С. 466–472.

63. Копцева, О. А. Информационные технологии и современные формы социального творчества молодежи / О. А. Копцева. – Текст : непосредственный // XVII Международная конференция памяти профессора Л. Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования», 20–21 марта 2014 г. – Екатеринбург: Изд-во Уральского федерального университета, 2014. – С. 461–466.

64. Копылова, В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка: методическое пособие / В. В. Копылова. – Москва: Дрофа, 2004. – 96 с. – Текст : непосредственный.

65. Корсакова А. А. Особенности организации проектной деятельности старшеклассников / А. А. Корсакова – Текст : непосредственный // Ступени роста – 2018: тезисы 70-й межрегиональной научно-практической конференции молодых ученых, 26 марта – 30 апреля 2018 г. – Кострома: Изд-во Костромского государственного университета, 2018. – С. 332.

66. Корсакова А. А. Понятие и структура социальной креативности личности / А. А. Корсакова – Текст : непосредственный // Педагогика, психология, общество – 2019: 1 сессия: сборник статей IV Международной научно-практической конференции, 10 февраля 2019 г. – Москва: Изд-во РусАльянс Сова, 2019. – С. 20–30.

67. Корсакова А. А. Разработка и реализация воспитательной программы вуза в контексте формирования социальной креативности студентов / А.А. Корсакова – Текст : непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. — Череповец, 2023, № 3. — С. 237-248.

68. Креативность и социальные науки: Сб. статей / Отв. ред. – Э. Р. Григорьян. – Москва: Институт социальных наук, 2011. – 80 с. – Текст : непосредственный.

69. Кузнецова, И. В. Фундирование математических структур в процессе обучения в сетевых сообществах студентов вузов / И. В. Кузнецова, Е. А. Перминов, Е. И. Смирнов [и др.] – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: Изд-во Ярославского

государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, 2016. – № 6. – С. 138–145.

70. Куницына, В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / В. Н. Куницына – Текст : непосредственный // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 1995. – Вып. 1. – Ч. 1. – С. 48–61.

71. Курбатов, В. И. Социальное проектирование / В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. – Ростов-на-Дону: Изд-во Феникс, 2001. – 416 с. – Текст : непосредственный.

72. Литвак, Р. А. Методологические подходы к развитию социальной креативности студентов в вузе / Р. А. Литвак, Ю. Г. Голубкова, К., Ахметова, О. Е. Кутепова. – Текст : непосредственный // Современная высшая школа: инновационный аспект, 2021. – Т. 13. – № 3 (53). – С. 66-74.

73. Мазурик, М. И. Социально-педагогическое проектирование как технология социального воспитания детей / М. И. Мазурик – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – Казань: Молодой учёный, 2015. – № 20 (100). – С. 474–477.

74. Маклаков, А. Г. Общая психология: учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 583 с. – Текст : непосредственный.

75. Маневич, Н. А. Развитие социальной креативности у интеллектуально одаренных детей младшего школьного возраста : специальность 19.00.07 : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Маневич Наталья Александровна, Нижегородский государственный педагогический университет. – Нижний Новгород, 2006. – 171 с. – Текст : непосредственный.

76. Маралов, В. Г. Психология саморазвития: учебник и практикум для вузов / В. Г. Маралов, Н. А. Низовских, М. А. Щукина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2023. – 320 с. – Текст : непосредственный.

77. Мардахаев, Л. В. Социально-педагогическая технология: сущность и содержание / Л. В. Мардахаев – Текст : непосредственный // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов. Вып. 5 / Российский государственный профессионально-педагогический университет; отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург: Владос, 2007. – С. 524–534.

78. Меерович, М. И. Технология творческого мышления: практ. пособие / М. И. Меерович, Л. И. Шрагина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Альпина Паблишер, 2016. – 506 с. – Текст : непосредственный.

79. Михайлова, Е. С. Методика исследования социального интеллекта: адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: руководство по использованию / Е. С. Михайлова. – Санкт-Петербург: ИМАТОН, 1996. – 56 с. – Текст : непосредственный.

80. Муллер, О. Ю. Структурно-содержательная модель формирования проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза / О. Ю. Муллер – Текст : непосредственный // Поволжский педагогический поиск. – Ульяновск: Изд-во Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, 2021. – № 2. – С. 109–114.

81. Мухина, В. С. Проблемы генезиса личности: учеб. пособие к спецкурсу / В. С. Мухина. – Москва: Изд-во Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина, 1985. – 103 с. – Текст : непосредственный.

82. Мягкова, Н. А. Культуросообразная среда университета как основа формирования социальной креативности студента / Н. А. Мягкова – Текст : непосредственный // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXIV междунар. науч.-практ. конф., 6 февраля 2013 Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2013. – С. 82–88.

83. Мягкова, Н. А. Формирование социальной креативности студента в культуросообразной среде университета : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мягкова Наталья

Александровна; Оренбургский государственный педагогический университет. – Оренбург, 2013. – 210 с. – Текст : непосредственный.

84. Неустроева, А. П. Мозговой штурм как метод активного обучения / А. П. Неустроева – Текст : непосредственный // Проблемы науки. – Москва, 2019. – № 8 (44). С. 42 – 43.

85. Николаева, Е. И. Психология детского творчества: учеб. пособие / Е. И. Николаева – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 240 с. – Текст : непосредственный.

86. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года : указ Президента Российской Федерации от 14.07.2020 г. №474. – Текст : электронный // Кодификация РФ [сайт]. – URL: <https://rulaws.ru/president/Ukaz-Prezidenta-RF-ot-21.07.2020-N-474/> (дата обращения: 19.10.2022).

87. О Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 года : распоряжение Правительства РФ: [утверждена распоряжением Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р]. – Москва: Собрание законодательства Российской Федерации. 2009. – № 33. – Текст : непосредственный.

88. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование : Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 г. № 121 : с изм. на 8.02.2021 г. – Текст : электронный // Кодификация РФ [сайт]. – URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-22.02.2018-N-121> (дата обращения: 11.09.2022).

89. Обозов, Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов – Киев: Лыбидь, 1990. – 191 с. – Текст : непосредственный.

90. Образование в цифрах: 2022: краткий статистический сборник / Л. М. Гохберг, Л. Б. Кузьмичева, О. К. Озерова и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва.: НИУ ВШЭ, 2022. – 132 с. – Текст : непосредственный.

91. Общая психология. Словарь // Психологический лексикон. Энцикл. словарь в 6 томах / под общ. ред. А. В. Петровского. — М.: ПерСЭ, 2005. — 251 с. — Текст : непосредственный.

92. Осипов, Г. В. Введение в социологическую науку / Г. В. Осипов. — Москва: Наука: Вече, 2010. — 332 с. — Текст : непосредственный.

93. Осипова Т. Ю. Психологические условия развития коммуникативной креативности у студентов технического вуза : специальность 19.00.07 : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Осипова Татьяна Юрьевна; Институт образования Сибири, Дальнего Востока и Севера РАО. — Томск, 2000. — 187с. — Текст : непосредственный.

94. Павловская, С. В. Анализ опыта проектной деятельности при преподавании управленческих дисциплин в вузах / С. В. Павловская, Н. Г. Сироткина — Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. — Пенза: Академия естествознания, 2014. — № 4. — С. 362.

95. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. — Москва: Академия, 2009. — 192 с. — Текст : непосредственный.

96. Писарева В. Ю. Социальная креативность студентов-психологов как условие их инновационной деятельности / В. Ю. Писарева. — Текст : электронный // Психологическая газета. — URL: <https://psy.su> (дата обращения: 06.11.2022).

97. Плюхина, С. В. Формирование социальной компетентности студентов многопрофильного колледжа : специальность 13.00.08 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Плюхина Светлана Васильевна, Кемеровский государственный университет. — Кемерово, 2016. — 230 с. — Текст : непосредственный.

98. Попель, А. А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки : специальность 19.00.07 : диссертация на соискание ученой степени кандидата

психологических наук / Попель Александр Александрович; Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2005. – 217 с. – Текст : непосредственный.

99. Попель, А. А. Социальная креативность: новые подходы к конструированию понятия / А. А. Попель – Текст : непосредственный // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, 2014. – № 3 (35). – С. 129–135.

100. Пундик, И. Я. Фасилитирующая функция педагогических технологий в деятельности преподавателя вуза / И. Я. Пундик – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: Изд-во Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, 2009. – № 2 (59). – С. 119–123.

101. Пушкарева, Т.В. Проблема интериоризации знаний в психолого-педагогической науке / Т. В. Пушкарева – 2015. – № 1. – Ч. 1. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=17247> (дата обращения: 25.01.2023).

102. Равкин З. И. Творцы и новаторы школы, рожденной Октябрем: кн. для учителя / З. И. Равкин. – Москва: Просвещение, 1990. – 207 с. – Текст : непосредственный.

103. Реньш, М. А. Социально-психологический тренинг: практикум. / М. А. Реньш, Н. О. Садовникова, Е. Г. Лопес. – Екатеринбург: Изд-во Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2007. – 190 с. – Текст : непосредственный.

104. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ. М. М. Исениной; Общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – Москва: Изд-во Прогресс; Универс, 1994. – 480 с. – Текст : непосредственный.

105. Рожков, М. И. Развитие социальной одаренности как целевая функция дополнительного образования детей / И. М. Рожков – Текст :

непосредственный // Образовательная панорама. – Ярославль: Изд-во Института развития образования, 2015. – № 2 (4). – С. 64–68.

106. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 720 с. – Текст : непосредственный.

107. Салов, Ю. И. Психолого-педагогическая антропология: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031000 «Педагогика и психология» / Ю. И. Салов, Ю. С. Тюнников. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 254 с. – Текст : непосредственный.

108. Самохвалова, А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика: монография / А. Г. Самохвалова. – Кострома: Изд-во Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, 2014. – 358 с. – Текст : непосредственный.

109. Самохвалова, А. Г. Уровневая модель развития субъекта общения / А. Г. Самохвалова. – Текст : непосредственный // Акмеология. Научно-практический журнал. – 2012. – № 2. – С. 142–143.

110. Сенющенко, С. П. Проблема интериоризации в истории отечественной психологии : специальность 19.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Сенющенко Станислав Петрович; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова – Москва, 2009. – 306 с. – Текст : непосредственный.

111. Сергеева, А. Д. Определение понятия «социальные способности» / А. Д. Сергеева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – Казань: Молодой учёный, 2014. – № 4 (63). Ч. 9 – С. 1093–1095.

112. Сидоренко, В. Ф. Генезис проектной культуры / В. Ф. Сидоренко – Текст : непосредственный // Вопросы философии. – Москва: Институт философии РАН, 1984. – № 10. – С. 86–99.

113. Симановский, А. Э. Развитие способности к интеллектуальному творчеству у младших школьников : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Симановский Андрей

Эдгарович, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2003. – 350 с. – Текст : непосредственный.

114. Сорокоумова, Г. В. Проектирование уроков как метод развития социальной креативности будущих педагогов / Г. В. Сорокоумова – Текст : непосредственный // Гуманизация образования. – Сочи: Изд-во ОЧУВО «Международный инновационный университет», 2019. – № 2. – С. 106–114.

115. Сорокоумова, Г. В. Развивающие программы летнего оздоровительного лагеря как эффективное средство развития социальной креативности детей и подростков / Г. В. Сорокоумова – Текст : непосредственный // Гуманизация образования. – Сочи: Изд-во ОЧУВО «Международный инновационный университет», 2018. – № 5. – С. 76–81.

116. Сорокоумова, Г. В. Развитие социальной креативности будущего специалиста психолога в образовательном пространстве вуза / Г. В. Сорокоумова – Текст : непосредственный // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, 11 декабря 2015 г. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2015. – № 3(4). – С. 224–229.

117. Социальная педагогика: учебник и практикум для вузов / В. С. Торохтий [и др.]; под общей редакцией В. С. Торохтия. – Москва: Юрайт, 2023. – 451 с. – Текст : непосредственный.

118. Столин, В. В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности / В. В. Столин. – Москва: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с. – Текст : непосредственный.

119. Стрекалова, Н. Д. Разработка и применение учебных кейсов: практическое руководство / Н. Д. Стрекалова, В. Г. Беляков. – Санкт-Петербург: Отдел оперативной полиграфии НИУ «Высшая школа экономики», 2013. – 80 с. – Текст : непосредственный.

120. Творчество: теория, диагностика, технология: Словарь-справочник для специалистов в области образования, инноваций и гуманитарных

технологий в социальной сфере / под ред. Т. А. Барышевой. – Санкт-Петербург: Книжный дом, 2008. – 296 с. – Текст : непосредственный.

121. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов – Москва, Изд-во Академии наук РСФСР, 1961. – С. 9–20. – Текст : непосредственный

122. Тондл, Л. Методологические аспекты системного проектирования / Л. Тондл, И. Пейша – Текст : непосредственный // Вопросы философии. – Москва: Правда, 1987. – № 2. – С. 87–96.

123. Туник, Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е. Е. Туник – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 96 с. – Текст : непосредственный.

124. Тюрмина, Н. А. Креативность в сфере общения: психологические особенности, условия формирования в подростковом возрасте : специальность 19.00.07 : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Тюрмина Наталья Александровна; Казанский государственный технический университет им. А. Н. Туполева. – Казань, 2004. – 231 с. – Текст : непосредственный.

125. Угрюмова, Н. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте и эмоциональной креативности в психологии / Н. В. Угрюмова – Текст : непосредственный // Психологические науки. – 2013. – № 1. – С. 30–32.

126. Утёмов, В. В. Педагогика креативности: прикладной курс научного творчества: учеб. пособие / В. В. Утёмов, М. М. Зиновкина, П. М. Горев. – Киров: Изд-во Межрегионального центра инновационных технологий в образовании, 2017. – 212 с. – Текст : непосредственный.

127. Фиников, С. Б. Разработка методики количественной оценки показателей социальной креативности в экспериментальных условиях / С. Б. Фиников, О. М. Разумникова. – Текст : непосредственный // Бюллетень Сибирского отделения Российской академии медицинских наук. – 2009. – № 5(139). – С. 68-71.

128. Фролова, С. В. Апробация авторского теста и тренинга эмоциональной креативности / С. В. Фролова. – Текст : непосредственный //

Известия Саратовского университета Сер. Философия. Психология. Педагогика. – Саратов: Изд-во Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, 2017. – Т. 17. – № 4. С. 471–477.

129. Хилл, П. Наука и искусство проектирования. Методы проектирования и научное обоснование решений / Перси Хилл ; пер. с англ. Е. Г. Коваленко; под ред. [и с предисл.] канд. техн. наук В. Ф. Венды. – Москва: Мир, 1973. – 264 с. – Текст : непосредственный.

130. Холод, Н. И. Моральные дилеммы как средство нравственного воспитания студентов при обучении иностранному языку / Н. И. Холод – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: Изд-во Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, 2016. – № 3. – С. 68–71.

131. Хуторской, А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2023. – 406 с. – Текст : непосредственный.

132. Черкасова, Т. В. Социальные конфликты в молодежной среде : специальность 22.00.04 : диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Черкасова Татьяна Васильевна; Башкирский государственный университет. – Уфа, 1997. – 171 с. – Текст : непосредственный.

133. Черникова, А. К. Проектные технологии развития социальной креативности подростков / А. К. Черникова. – Текст : непосредственный // Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка. – Санкт-Петербург: Изд-во ВВМ, 2016. – Т. 2. – № 1. – С. 77–85.

134. Черникова, С. М. Деловая игра как метод обучения профессиональной деятельности студентов / С. М. Черникова – Текст : непосредственный // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – Орёл: Изд-во Орловского государственного университета, 2014. – № 1(57). – С. 412–413.

135. Чжуан, Л. Социальная психология творчества и инноваций: перспектива теории процессов (РТ) / Л. Чжуан – Текст : непосредственный // Социальное поведение и личность: Международный журнал. – 2007. – № 35 (7). – С. 875-888.

136. Чичук, Е. Ю. Побудительные основания социальной креативности личности (на материале социономических профессий) : специальность 19.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Чичук Елена Юрьевна; Кубанский государственный университет. – Краснодар, 2006. – 220 с. – Текст : непосредственный.

137. Шайденко, Н. А. Креативность как психолого-педагогическая категория и объективная реальность: Анализ существующих подходов к сущности, структуре, путям и методам формирования и развития: Монография. / Н. А. Шайденко, В. Г. Подзолков, А. Н. Сергеев, А. В. Сергеева. – Тула: Изд-во Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, 2008. – 122 с. – Текст : непосредственный.

138. Шайденко, Н. А. Личностные и профессиональные качества учителя: историографический анализ и современные пути формирования в вузе: матер. к лекциям по курсу «Введение в профессионально-педагогическую специальность»: учебное пособие / Н. А. Шайденко, А. Н. Сергеев, А. В. Сергеева. – Тула: Изд-во Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, 2008. – 36 с. – Текст : непосредственный.

139. Шаповаленко, И. В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для академического бакалавриата / И. В. Шаповаленко. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2019. – 575 с. – Текст : непосредственный.

140. Щербакова, Е. Е. Формирование педагогической креативности студентов вуза в условиях профессиональной подготовки : специальность 19.00.07 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Щербакова Елена Евгеньевна; Нижегородский

государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2000. – 24 с. – Текст : непосредственный.

141. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис: [пер. с англ.] / Эрик Эриксон. – Москва: Прогресс, 1996. – 344 с. – Текст : непосредственный.

142. Юнг, К. Структура психики и процесс индивидуации / Карл Юнг. – Москва: Наука, 1996. – 269 с. – Текст : непосредственный.

143. Averill, J. R. Emotional creativity. In K. T. Strongman (Ed.) / J. R. Averill, C. Thomas-Knowles. – London: Wiley: International review of studies on emotion, 1991. – Vol. 1. – P. 269–299.

144. Cropley, D., Cropley A. Elements of a universal aesthetic of creativity. Psychology of Aesthetics / D. Cropley, A. Cropley // Creativity and the Arts. 2008. – № 2. – P. 155–161.

145. Ekvall, G. Perceptions of the best and worst climates for creativity: preliminary validation evidence for Situational Outlook Questionnaire / G. Ekvall, A. Britz // Creativity Research Journal. 2001. – Vol. 13. – № 2. – P. 171–184.

146. Hymes, D. On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.) / D. Hymes. – Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.

147. Jalan, A., Kleiner B.H. New developments in developing creativity / A. Jalan, B. H. Kleiner // Journal of Managerial Psychology. 1995. – Vol. 10. – P. 20–23.

148. Montuori, A. Creativity, culture contact, and diversity / A. Montuori, H. Stephenson // World Futures. 2010. – Vol. 66. № 3 – 4. P. 266— 285.

149. Montuori, A. Social Creativity: The Challenge of Complexity / A. Montuori, R. Purser // Le dimensioni sociali della creatività. Pluriverso. 1997. – № 1. – P. 78-88.

150. Mouchiroud C. La créativité dans le domaine des interactions sociales: une approche différentielle et développementale // Creativity in social interactions: A differential and developmental approach. – Paris: René Descartes. – 2001.

151. Mouchiroud, C. Social creativity: A cross sectional study of 6 to 11 year old children / C. Mouchiroud, T. I. Lubart // International Journal of Behavioral Development. 2002. – № 26 (1). – P. 60–69.

152. Thorndike E. L. Intelligence and its uses. / E. L. Thorndike. – Harper's Magazine, 1920. – P. 227–235.

153. Torrance, E. P. The nature of creativity as manifest in its testing / E. P. Torrance; R. Sternberg (eds.) // The nature of creativity. N.Y.: Cambridge Univ. Press, 1988. – P. 43–75.

154. Walton, A. P. Creativity in Its Social Context: The Interplay of Organizational Norms, Situational Threat, and Gender / A. P. Walton, M. Kimmelmeier // Creativity Research Journal. 2012. – Vol. 24. № 2–3. – P. 208–219.

155. Williams, F. E. Creativity Assessment Packet (CAP) / F. E. Williams. – D.O.K. Publishers. Inc. Buffalo. New York 14214, 1980.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А.

Методы формирования социальной креативность студентов

Название метода, его автор	Описание метода	Предполагаемые результаты применения
<p>Метод мозгового штурма (брейнсторминг) <i>Автор: А. Осборн</i></p>	<p>Метод решения задач, в котором участники обсуждения генерируют максимальное количество идей, в том числе самых фантастических и нелепых. Затем из полученных вариантов выбираются лучшие идеи, которые могут быть использованы на практике. Преимущества метода в избавлении от внешних и внутренних психологических барьеров творчества, что достигается благодаря следующим правилам: поощрение фантазии, стремление к наибольшему количеству идей, запрет критики [84]. Дальнейшая разработка метода дополнила его этапом отбора, систематизации и оценки творческих предложений</p>	<p>Тренирует креативное мышление, позволяет приобретать опыт импровизации, нахождения множества решений одной проблемы. На заключительном этапе формирует навык конструктивной аргументации и способности воспринимать чужую критику</p>
<p>Метод морфологического анализа («Ящик Цвикки») <i>Автор: Ф. Цвикки</i></p>	<p>Заключается в расщеплении рассматриваемой проблемы на отдельные характеристики, которые фиксируются в специальную таблицу. Затем указанные характеристики последовательно или произвольно комбинируются [95]. Благодаря этому методу можно выявить все возможные факты проблемной задачи, которые при простом переборе могли быть упущены</p>	<p>Формирует навык системного анализа проблемы, развивает креативное мышление, стимулирует поиск нетрадиционных, нестандартных решений</p>
<p>Цветок лотоса <i>Автор: Я. Мацумуро</i></p>	<p>Данный метод позволяет рассматривать творческую задачу, разделяя ее на подтемы, каждая из которых делится на свои элементы. Название метод получил благодаря специальной диаграмме, напоминающей цветок лотоса, в которую следует заносить идеи. Начиная с основной темы, записанной в центре «цветка», участники постепенно расширяют перечень идей, фиксируя их в лепестках первого и последующих уровней, пока проблема или возможность не исследованы полностью</p>	<p>Активизирует креативное мышление, поиск множественных решений поставленной задачи, воображение, образное мышление</p>
<p>Метод контрольных вопросов (метод «Вопросы Осборна», метод</p>	<p>Метод основывается на формулировке «эффективных» вопросов, стимулирующих творческий поиск решения проблемы. Отвечая на вопросы, участники активизируют свое мышление,</p>	<p>Способствует развитию воображения, способности к прогнозированию результатов вносимых</p>

<p>семикратного поиска) <i>Авторы:</i> <i>А. Осборн, Г. Буш, Д. Пирсон, Т. Эйлоарт, Г. Альтишуллер.</i></p>	<p>стараясь найти новое, необычное решение задачи. Разные авторы разрабатывали и предлагали свои варианты вопросов. Например, вопросы А. Осборна касаются физических предметов, однако их можно видоизменять и использовать для решения любой задачи. Использование семи базовых вопросов кто?, что?, где?, чем?, зачем?, как?, когда? часто выделяют в отдельный метод – «семикратного поиска» [126]</p>	<p>изменений. Учит рассматривать проблему со всех сторон и систематизировать поиск решения</p>
<p>Метод синектики (метод аналогий) <i>Автор: У. Гордон</i></p>	<p>Позволяет найти разнообразные и даже противоположные решения одной и той же проблемы за счет поиска аналогий с другими объектами или явлениями. Для решения проблемной ситуации участникам сначала предлагается найти прямые аналогии, сходные с поставленной задачей, затем спроецировать решение проблемы на себя и свои ощущения (субъективные аналогии), попробовать перенести свойства рассматриваемой ситуации на другие, аналогичные (символические аналогии), а также наделить реальные обстоятельства несуществующими свойствами (фантастические аналогии) [58]. На заключительном этапе участниками обсуждаются все найденные решения и выбираются самые эффективные</p>	<p>Активизирует креативный потенциал, развивает умение находить множество вариантов решения задачи, стимулирует развитие гибкости мышления</p>
<p>Метод гирлянд ассоциаций (метод гирлянд случайностей) <i>Автор: Г. Я. Буш</i></p>	<p>В рамках этого метода создаются «гирлянды», то есть цепочки свободных и случайных ассоциаций, связанных с поставленной задачей. Затем объекты и признаки, из которых состоят гирлянды, последовательно переносятся на совершенствуемый объект. Отличие этого метода от других заключается в новых способах получения большого числа различных сочетаний, что существенно расширяет поле возможностей и область поиска новых идей. Из получаемых оригинальных модификаций объекта с неожиданными свойствами происходит выбор рациональных идей</p>	<p>Позволяет развивать навыки креативного мышления, стимулирует воображение, позволяя выходить за рамки обыденного в поиске решения задач</p>
<p>Метод шести шляп мышления <i>Автор: Э. Боно</i></p>	<p>Метод основывается на рассмотрении любой проблемы с разных ракурсов. Шляпа определённого цвета означает особый режим мышления: руководитель, креативщик, художник, оптимист, критик, ученый. Таким образом, «примеряя» шляпу определенного цвета на отдельных</p>	<p>Стимулирует гибкость мышления, отказ от стереотипного поведения. Развивает умение конструктивного взаимодействия с окружающими</p>

	<p>членов группы или группу целиком, мы изменяем способ мышления. Это позволяет всесторонне изучать проблему, рассматривая ее с шести разных точек зрения [24]</p>	
<p>Стратегия Уолта Диснея (метод «Трёх стульев»)</p>	<p>Похожая идея лежит в основе метода У. Диснея – анализ проблемы с трёх различных позиций: мечтатель, реалист и критик. У участников, выполняющих ту или иную роль, следует пробудить соответствующие эмоции: энтузиазм, отстраненность или пессимизм, например, попросив их вспомнить ситуации, в которых они испытывали схожие эмоции. Дальнейшая работа строится как дискуссия, повторяющая цикл «мечтатель-реалист-критик» пока не перестанут появляться новые аргументы. Таким образом, участники получают список преимуществ и недостатков решения заданной проблемы</p>	<p>Способствует пониманию и принятию различных точек зрения, развивает социальное воображение, навыки прогнозирования, эмоциональной выразительности. Формирует навыки конструктивной аргументации и поиска оригинальных решений</p>
<p>Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) – система приемов и методов креативного решения задач <i>Автор: Г. Альтшуллер</i></p>	<p>Применение ТРИЗ как метода креативного мышления предполагает последовательное прохождение следующих этапов решения творческой задачи: определение типа противоречия (административное, техническое, фактическое), формулировка идеального конечного результата (ИКР), определение ресурсного обеспечения, поиск решения, анализ результата. На сегодняшний день известен целый набор популярных исследовательских задач, предназначенных непосредственно для тренировки креативного мышления с помощью ТРИЗ</p>	<p>Развивает гибкое мышление, воображение и фантазию, способность искать множественные и эффективные решения поставленных задач, ориентирует на творческий, оригинальный подход к решению этих задач</p>
<p>Кейс-метод (метод проблемных ситуаций) <i>Коллектив авторов Гарвардской школы права (1870-е годы)</i></p>	<p>Кейс понимается как описание конкретной практической ситуации в какой-либо сфере – социальной или профессиональной, строится на реальных фактах и предполагает некую проблему или противоречие. Решение кейса включает анализ предложенной ситуации, выработку возможных решений по устранению противоречия и выбор конечного варианта решения ситуации [119]. Кейс-метод наиболее приближен к реальной жизни и позволяет участникам ассоциировать себя с главными героями ситуации</p>	<p>Формирует навыки моделирования и прогнозирования социальных ситуаций. Учит принимать взвешенные, обоснованные и эффективные решения из возможных вариантов, опираясь на социальный свой опыт</p>
<p>Метод дилемм</p>	<p>Заключается в групповом обсуждении ситуаций морального выбора. Участникам описывается ситуация, требующая выбора</p>	<p>Формирует гуманистические ценности, развивает</p>

	<p>одного из двух противоположных решений, каждое из которых является одинаково затруднительным. Обсуждение ситуации строится по заранее разработанным вопросам, а решение дилеммы происходит благодаря доводам участников «за» и «против» и анализу ценностных оснований выбора [130]</p>	<p>навыки аргументации, убеждения, ведения конструктивного диалога. Стимулирует эмоциональную открытость и осознанность. Формирует установку на принятие осознанного, взвешенного решения</p>
Круглый стол	<p>Дискуссионный метод, в котором преднамеренно заложены несколько точек зрения на один и тот же вопрос. Ход круглого стола предполагает вводное слово модератора, «информационную атаку» с демонстрацией убедительных фактов в защиту разных точек зрения, формулировку дискуссионных вопросов, выступления дискуссионщиков, выработку общих рекомендаций или решений</p>	<p>Учит не только навыкам аргументации и убеждения, но и поиска консенсуса. Развивает умения понимать и прогнозировать реакции окружающих. Приучает всесторонне исследовать поставленную задачу в поисках наиболее приемлемого решения</p>
Технология «Аквариум»	<p>Способ организации дискуссии, предполагающий выработку единого мнения или решения. Вначале выдвинутая модератором проблема обсуждается в микрогруппах, в которых принимается общее решение. Затем по одному представителю от микрогрупп выходят в центр для публичной защиты позиции своей команды. После завершения времени или по достижению консенсуса проводится обсуждение итогов и критический разбор дискуссии</p>	<p>Формирует коммуникативную и дискуссионную культуру, развивает критическое мышление, умение высказывать собственные оценочные суждения и аргументировать свою точку зрения, способствует вариативному проектированию модели своего поведения</p>
Метод деловой игры	<p>Заключается в воссоздании предметного и социального содержания какой-либо (часто профессиональной) деятельности и моделировании характерных систем отношений. Проведение деловой игры представляет собой развертывание особой игровой деятельности участников, имитирующей условия и динамику практической деятельности. Характерными признаками этого метода являются: наличие общей цели всего коллектива, достижение которой обеспечивается взаимодействием участников, коллективная выработка решений, их многоальтернативность, наличие системы индивидуального и группового оценивания деятельности участников [134]</p>	<p>Развивает предприимчивость, целеустремленность, способствует приобретению опыта эффективного межличностного и межгруппового взаимодействия, формирует навыки принятия рациональных и оригинальных решений</p>

<p>Метод ролевой игры</p>	<p>Предполагает исполнение ее участниками различных социальных ролей и выстраивание отношений между ними, которые определяются ролевыми целями и предписаниями. Особенности ролевых игр являются: наличие ролей с различными игровыми целями, наличие определенной модели коммуникации, отражающей конкретную социально-экономическую систему, взаимодействие ролей в логике игровой модели, многоальтернативность выборов, наличие управляемого эмоционального напряжения [4]. В ролевой игре участник сталкивается с ситуациями, подражающими реальным отношениям, что побуждает активность участников и повышает их включенность в процесс игры</p>	<p>Обучает принятию решений в ситуации неопределенности, формирует новые сценарии поведения в незнакомой или творческой обстановке. Позволяет оценивать адекватность собственных действий и изменять неэффективные установки и модели поведения</p>
<p>Социально-психологический тренинг</p>	<p>Тренинг в педагогике в зависимости от целей применения может рассматриваться как форма активного обучения, направленная на развитие определенных умений и навыков или как тренировка по формированию приемов эффективного поведения. В отличие от других групповых методов, предполагающих активную деятельность участников, тренинг выделяется наличием определенных специфических черт: нацеленность на помощь участникам группы в саморазвитии; наличие более или менее постоянной группы; определенная пространственная организация (большую часть времени участники проводят в кругу); акцент на взаимоотношениях участников группы, которые развиваются и анализируются по принципу «здесь и теперь»; вербализованная рефлексия; атмосфера раскованности и свободы общения, климат психологической безопасности [103]. Несмотря на разнообразие конкретных упражнений, приемов и техник, используемых в тренинговой работе, принято выделять несколько базовых методов тренинга. К ним традиционно относят групповую дискуссию и ситуационно-ролевые игры, рассмотренные нами выше</p>	<p>Способствует развитию открытости, спонтанности и выразительности эмоций, формирует навыки самоанализа и рефлексии, способствует развитию умений понимать партнера, прогнозировать результаты своего поведения, овладению вариативных сценариев поведения в социальной ситуации</p>

Опросник для подростков

«Мои трудности в общении со сверстниками и взрослыми»

(А.Г. Самохвалова)

Цель методики – определение актуальных коммуникативных трудностей подростков в ситуациях общения со сверстниками и взрослыми. Методика может быть использована с респондентами 13-18 лет.

Опросный бланк

Возраст _____ Пол _____ Фамилия, имя _____

Инструкция. Пожалуйста, внимательно прочитайте каждое из приведённых ниже утверждений. Укажите, насколько верно каждое из них описывает Ваше поведение и внутреннее состояние в процессе общения со сверстниками и со взрослыми. Отметьте свой выбор в соответствующей графе справа. Необходимо дать ответ на каждое утверждение.

	Утверждения	никогда		редко		иногда		часто		очень часто	
		сверстники	взрослые	сверстники	взрослые	сверстники	взрослые	сверстники	взрослые	сверстники	взрослые
1.	Во время общения с человеком мне бывает трудно понять чувства, которые он испытывает										
2.	Если я не согласен с собеседником, то начинаю испытывать раздражение и могу повысить на него голос										
3.	В разговоре я пытаюсь настоять на своем, чего бы мне это не стоило										
4.	Мне бывает трудно первым начать разговор с незнакомым человеком										
5.	Мне кажется, что мой партнер настроен по отношению ко мне негативно.										
6.	В общении мне не хватает уверенности в себе										
7.	В процессе общения мне приходится уступать и отказываться от своих интересов										
8.	Я завидую тем, кто умеет свободно общаться, у кого все получается										

9.	В общении я веду себя так, как хочет мой собеседник, подстраиваюсь под него										
10.	Я предпочитаю, чтобы инициатором разговора всегда был мой партнер по общению										
11.	Мне трудно общаться, если ситуация складывается не так, как я себе представлял										
12.	Начиная разговор, я не знаю, чего хочу добиться в результате										
13.	Мне трудно заранее спланировать, что именно сказать и как себя вести в общении										
14.	Я не знаю, как правильно вести разговор										
15.	Если партнер по общению вдруг меняет линию своего поведения, мне сложно подстроиться под него										
16.	У меня не получается заранее предугадывать, когда в разговоре может возникнуть конфликтная ситуация										
17.	Я не знаю, как сделать так, чтобы другой человек обратил на меня внимание и прислушался к моему мнению										
18.	Мне трудно изменить намеченный план разговора										
19.	Начиная разговор, я не знаю, чем он может закончиться										
20.	В большинстве ситуаций общения я действую быстро, руководствуясь первой, пришедшей в голову мыслью										
21.	Мне бывает сложно грамотно и ясно излагать свои мысли										
22.	Моя речь малоэмоциональна, невыразительна										
23.	Мою речь бывает трудно понять										
24.	По моей внешности и поведению трудно понять, что я чувствую										
25.	Мои движения и выражения лица в процессе общения неловкие, нелепые										
26.	В течение разговора мне трудно следить за темпом и громкостью своей речи										
27.	Мне сложно расспрашивать собеседника о чем-либо										
28.	Мне трудно играть главную роль в общении										
29.	Мне трудно слушать собеседника и реагировать на его слова										
30.	Мне сложно справиться со своими чувствами во время общения										

31.	После разговора, я не думаю о том, как прошла наша беседа									
32.	Даже если возникают трудности в общении, я предпочитаю придерживаться проверенных способов поведения и ведения диалога									
33.	Мне сложно понять собственные чувства после разговора с собеседником									
34.	Я не могу понять, почему собеседник не доволен мною после общения									
35.	Мне трудно понять, правильно или неправильно я вел себя в общении									
36.	Мне трудно признать свои ошибки									
37.	Разговор чаще всего не получается по вине партнера									
38.	Мне трудно исправлять свои ошибки в следующих ситуациях общения									
39.	Мне трудно понять, чего ждет от меня собеседник									
40.	Я боюсь экспериментировать в общении									

Обработка и интерпретация результатов.

Подсчитываются баллы по каждой шкале. Нормы оценки: никогда – 0 баллов; редко – 1 балл; иногда – 2 балла; часто – 3 балла; очень часто – 4 балла.

Далее подсчитывается сумма баллов по каждой группе коммуникативных трудностей. Результаты показывают степень выраженности коммуникативных трудностей определенной группы:

0 – 13 – низкая степень выраженности коммуникативных трудностей;

14 – 27 – умеренная степень выраженности коммуникативных трудностей;

28 – 40 – высокая степень выраженности коммуникативных трудностей.

Тест КРК – креативность коммуникативная (Т.Ю. Осипова)

Тестирование может проходить как индивидуально, так и в группе.
 Время заполнения 10-15 минут.

Инструкция. Вам предлагается ряд утверждений об особенностях Вашего поведения. Отвечайте быстро, не раздумывая, так как важна Ваша первая реакция. Если Вы на приведенное утверждение отвечаете: «НЕТ», то поставьте рядом с номером утверждения на бланке ответов знак О, «СКОРЕЕ НЕТ» – 1, «СКОРЕЕ ДА» – 2, «ДА» – 3.

Опросный бланк

<i>Ответ</i>	<i>№</i>	<i>Утверждение</i>
	1.	Если я обещаю что-то сделать, то всегда сдерживаю свои обещания (независимо от того, удобно мне это или нет)
	2.	Мне трудно начинать разговор первым, в том числе, с малознакомым человеком
	3.	Я к каждому стараюсь найти особый подход.
	4.	Если я чувствую, что раздражаю собеседника, то меняю тему или заканчиваю разговор
	5.	Разозлившись, я нередко выхожу из себя
	6.	Общаясь, я редко чувствую себя дискомфортно
	7.	Найти общую тему для разговора с разными людьми для меня достаточно сложно
	8.	Считаю себя остроумным человеком
	9.	У меня иногда бывают мысли, которые я хотел бы скрыть от других
	10.	В моем арсенале много способов познакомиться
	11.	Знаю, что способен вызывать симпатии многих людей
	12.	Когда я понимаю, что мои слова не произвели желаемого результата, то стараюсь иначе продолжить разговор.
	13.	Полагаю, что я интересный и непредсказуемый партнер по общению
	14.	Все мои привычки хороши и желательны
	15.	Я раздражаюсь, если тема беседы становится не очень интересной
	16.	Считаю, что из любой ситуации могу найти несколько выходов

17.	Если я заранее уже продумал разговор, то в ходе встречи стараюсь осуществить свои план
18.	Бывает, что я сплетничаю
19.	Я спокойно отношусь к тому, что меня перебивают во время обсуждения какого-либо вопроса
20.	Практически с каждым собеседником мне легко и интересно общаться
21.	Я часто скован и напряжен в момент разговора
22.	Всегда плачу (имею проездной) за проезд в транспорте, даже если не опасаясь проверки
23.	Считаю, что все люди чем-то интересны
24.	Всегда задумываюсь о скрытых причинах поступков людей
25.	Я никогда не опаздываю на свидания или на работу
26.	Мне редко приходится испытывать неловкость из-за неожиданно затянувшейся паузы в диалоге
27.	На мои шутки часто обижаются
28.	Мне чаще удается разрешить начавшийся спор, ссору так, что никто не обижен
29.	Обычно не стараюсь привлечь к себе внимание, чем-то удивить, поразить окружающих
30.	Среди моих знакомых нет людей, которые мне явно не нравятся
31.	Я не блещу красноречием даже в знакомой компании
32.	Когда я рассержен, мне трудно внешне казаться спокойным
33.	«Я так и думал(а), что ты это скажешь(сделаешь)» - эти слова часто слышу от своих друзей, знакомых
34.	Случается, что я говорю о вещах, в которых не разбираюсь
35.	Считаю себя достаточно эрудированным собеседником

Результаты по коэффициенту КР (креативность) могут оцениваться как очень низкие при КР до 9 баллов, низкие – 10-13, средние 14-19, высокие 20-23, очень высокие – 24-26 баллов.

Опросник эмоциональной креативности
(Дж. Эйверилл, адаптация Е. А. Валуевой)

Инструкция. Оцените каждое из приведённых ниже утверждений, используя шкалу от 1 (если это утверждение менее истинно по отношению к вам, чем к «среднему человеку», или вы совершенно не согласны с ним) до 5 баллов (если это утверждение более истинно по отношению к вам, чем к «среднему человеку», или вы полностью согласны с ним).

Текст опросника

1. Когда у меня возникают сильные эмоциональные переживания, я пытаюсь найти их причины.

2. Я уверен, что для эмоционального развития следует прилагать не меньше усилий, чем для интеллектуального.

3. Я размышляю о своих эмоциональных переживаниях и пытаюсь их понять.

4. Моя эмоциональная жизнь не особенно меня интересует.

5. Я обдумываю свой прошлый эмоциональный опыт, для того чтобы справиться с текущими эмоциональными проблемами.

6. После переживания сильных эмоций я пытаюсь оглянуться и объективно оценить мои эмоциональные реакции.

7. Я внимателен к переживаниям других людей, так как это помогает мне лучше понять мои собственные.

8. Мои эмоциональные переживания не похожи на переживания других людей.

9. Я могу представить себя одиноким, рассерженным и радостным одновременно.

10. Иногда я переживаю эмоции и чувства, которые нелегко описать обычными словами.

11. Я переживал такие сочетания эмоций, которые другие люди, возможно, никогда не испытывали.

12. Мне нравятся музыка, танцы и картины, которые вызывают новые и необычные эмоциональные переживания.

13. У меня есть необычный и уникальный эмоциональный опыт.

14. Когда возникает эмоциональная ситуация, я обычно реагирую на неё не так, как другие люди.

15. Мне нравится представлять себе ситуации, вызывающие необычные эмоциональные реакции.

16. Мои эмоциональные переживания могут быть необычными и новыми.

17. Мне следовало бы стать поэтом или романистом, чтобы описать мои эмоции, которые я иногда переживаю, ведь они так уникальны.

18. Я могу переживать различные эмоции одновременно.

19. Я предпочитаю фильмы и книги, в которых изображаются сложные и невероятные эмоциональные ситуации.

20. Иногда мне трудно описать все многообразие моих эмоциональных переживаний.

21. Я способен испытывать множество различных эмоций.

22. Я легко приспосабливаюсь к ситуациям, которые требуют переживания новых или необычных эмоций.

23. Я без всяких трудностей выражаю свои эмоции.

24. Выражение эмоций помогает мне во взаимоотношениях с другими.

25. Мои эмоции помогают мне в достижении моих жизненных целей.

26. Мои эмоции играют важную роль в моей жизни: без них она не имела бы смысла.

27. Я пытаюсь быть искренним в моих эмоциональных реакциях, даже если это создаёт мне проблемы.

28. Мои эмоции почти всегда выражают мои подлинные мысли и чувства.

29. Мои внешние эмоциональные реакции точно отражают мои внутренние чувства.

30. Я пытаюсь маскировать и скрывать мои эмоции.

Обработка и интерпретация результатов.

При подсчёте баллов необходимо учесть, что сумма баллов по утверждениям 1 – 7 включительно характеризует уровень подготовленности, 8 – 21 – новизны, 22 – 26 – эффективности, 27 – 30 – аутентичности. Баллы по утверждениям 4 и 30 начисляются по инверсной шкале.

Нормы теста по шкалам:

– низкий уровень подготовленности – 7-22 балла, средний – 23-30 баллов, высокий – 31-35 баллов;

– низкий уровень новизны – 14-37 баллов, средний – 38-52 балла, высокий – 53-70 баллов;

– низкий уровень эффективности – 5-13 баллов, средний – 14-20 баллов, высокий – 21-25 баллов;

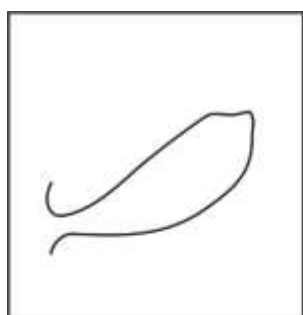
– низкий уровень аутентичности – 4-10 баллов, средний – 11-16 баллов, высокий – 17-20 баллов.

Результаты эмоциональной креативности могут оцениваться как низкие при 30-89 баллах, средние при 90-113 баллах, высокие при 114-150 баллах.

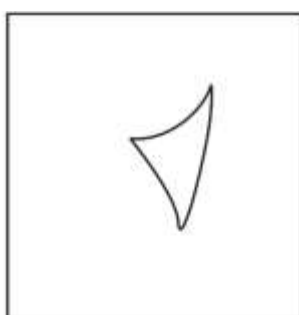
**Тест Ф. Вильямса дивергентного (творческого) мышления в
адаптации Е. Е. Туник**

Инструкция. Это задание поможет узнать насколько вы способны к творческому самовыражению с помощью рисунков. Предлагается 12 рисунков. Работайте быстро. Постарайтесь нарисовать настолько необычную картинку, которую никто другой не сможет придумать. Вам будет дано 20 минут чтобы нарисовать ваши рисунки. Работайте в квадратиках по порядку, не прыгайте беспорядочно с одного квадрата на другой. Создавая картинку, используйте линию или фигуру внутри каждого квадрата, сделайте её частью вашей картины. Вы можете рисовать в любом месте внутри квадрата в зависимости от того, что вы хотите изобразить. После завершения работы над каждым рисунком подумайте над интересным названием и запишите названия в строчке под картинкой. Не волнуйтесь о правильном написании. Создание оригинального названия более важно, чем почерк и орфография. Ваше название должно рассказывать о том, что изображено на картинке, раскрыть её смысл.

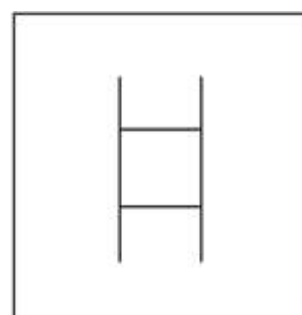
Тестовая тетрадь



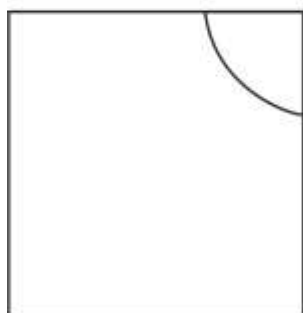
1 _____



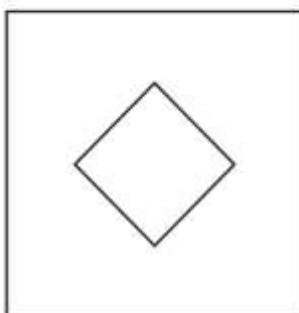
2 _____



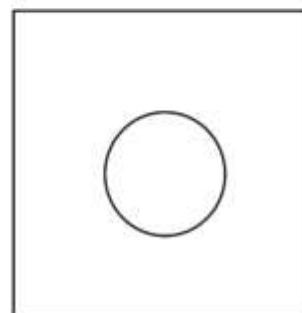
3 _____



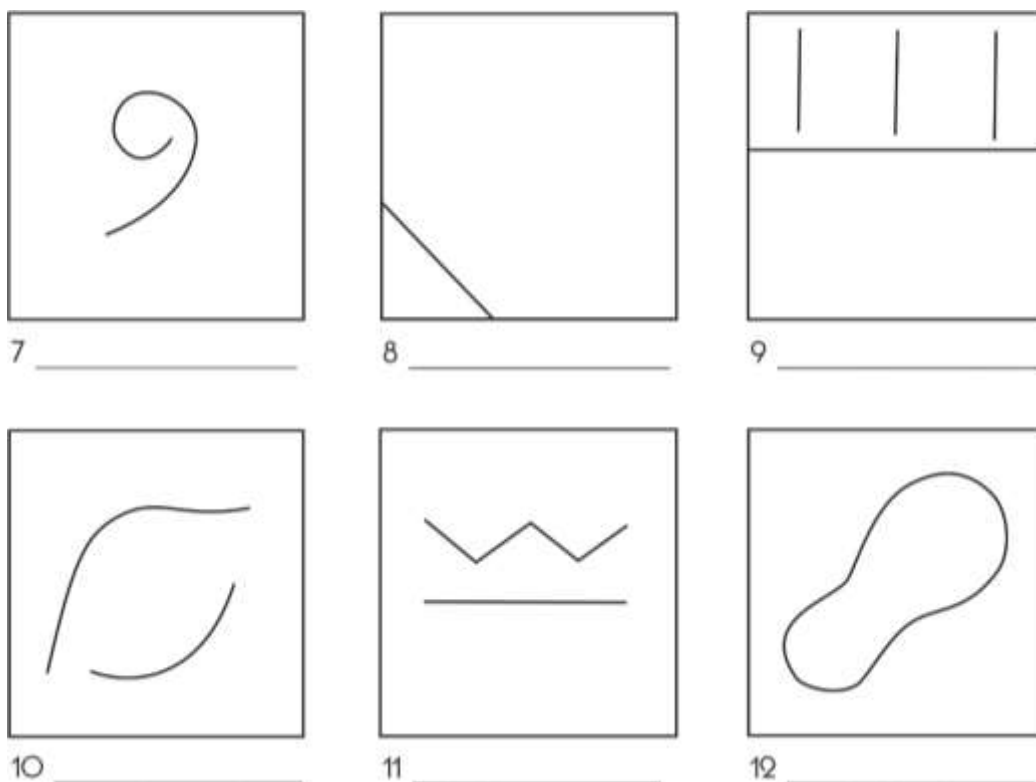
4 _____



5 _____



6 _____



Итоговый подсчет по тесту дивергентного мышления.

Беглость – максимально 12 баллов (1 балл за каждый рисунок).

Гибкость – максимально 11 баллов (1 балл за каждое изменение категории).

Оригинальность – максимально 36 баллов (суммируются баллы по данному фактору по всем нарисованным картинкам от 1 до 3 баллов).

Разработанность – максимально 36 баллов (суммируются баллы по данному фактору по всем нарисованным картинкам от 0 до 3 баллов).

Название – максимально 36 баллов (суммируются баллы по данному фактору по всем нарисованным картинкам от 0 до 3 баллов).

Общее значение – максимально 131 балл.

Результаты могут оцениваться как «ниже нормы» при 13-52 баллах, «норма» при 53-102 баллах, «выше нормы» при 103-131 балле.

Опросник определения уровня социальной креативности личности

Инструкция. Вам предложено 18 утверждений, описывающих взаимоотношения людей во время совместной деятельности. Прочитайте их и оцените насколько эти утверждения относятся к вам по шкале: всегда – часто – иногда – редко – никогда, поставив «+» в соответствующей ячейке.

№	Утверждения	всегда	часто	иногда	редко	никогда
1.	При взаимодействии с другими людьми всегда соблюдаю этические нормы, не нарушаю правила приличия					
2.	Думая о предстоящем событии, представляю несколько вариантов его развития					
3.	В разных компаниях и группах я занимаю разные роли (душа компании, скептик, вдохновитель, исполнитель и др.)					
4.	При решении трудных задач в процессе взаимодействия люблю импровизировать, искать оригинальный способ их решения					
5.	Я стремлюсь быть оригинальным в процессе взаимодействия с другими людьми					
6.	Я без проблем перестраиваю манеру общения, когда возникают непредвиденные обстоятельства					
7.	Попадая в новую компанию, сам начинаю налаживать контакты с окружающими					
8.	Всегда осознаю цель совместной деятельности и могу предложить неординарные варианты ее решения					
9.	С помощью мимики, жестикуляции, голоса я могу выразить любые состояния и эмоции					
10.	Я люблю экспериментировать при выборе стилей и средств общения					
11.	Когда возникают трудности в общении, легко нахожу оригинальный способ их преодолеть					
12.	Анализируя возникшие трудности, нахожу неочевидные для остальных причины их возникновения					
13.	В каждой ситуации социального взаимодействия я веду себя по-разному					
14.	Искренне выражаю свои чувства и эмоции в процессе взаимодействия с людьми					
15.	Анализируя ситуацию взаимодействия, нахожу незаурядные причинно-следственные связи, неоднозначно оцениваю результат					
16.	Мне легко вообразить любую ситуацию социального взаимодействия и представить модели поведения ее участников					

17.	Рассуждая о прошедшем событии, избегаю стереотипных выводов					
18.	Я всегда чувствую состояние и эмоции других людей					

Обработка и интерпретация результатов.

Подсчитываются баллы по каждой шкале. Нормы оценки: никогда – 1 балл; редко – 2 балл; иногда – 3 балла; часто – 4 балла; всегда – 5 баллов.

Далее подсчитывается средний балл по каждому компоненту и соотносится с уровнем сформированности социальной креативности:

1 – 2,4 балла – пассивно-ригидный уровень,

2,5 – 3,9 балла – избирательный уровень;

4,0 – 5,0 баллов – активно-творческий уровень.

Соответствие утверждений компонентам социальной креативности:

– мотивационно-ценностный – № 1, 5, 7;

– когнитивный – № 2, 8, 16;

– коммуникативный – № 6, 10, 11;

– эмоциональный – № 9, 14, 18;

– поведенческий – № 3, 4, 13;

– рефлексивный – № 12, 15, 17.

Взаимосвязь степени выраженности коммуникативных трудностей студентов с уровнем сформированности критериев социальной креативности (СКр)

Респонденты	Степень выраженности коммуникативных трудностей	Уровни сформированности критериев СКр						Общий уровень СКр
		Мотивационно-ценностный	Когнитивный	Коммуникативный	Эмоциональный	Поведенческий	Рефлексивный	
1. Алексей Г.	Высокая	акт-творч	пас-ригид	пас-ригид	избирательный	пас-ригид	пас-ригид	избирает
2. Мария Д.	Высокая	избирает	акт-творч	пас-ригид	избирает	избирает	пас-ригид	избирает
3. Анастасия В.	Высокая	избирает	акт-творч	избирает	пас-ригид	пас-ригид	избирает	избирает
4. Елизавета К.	Высокая	пас-ригид	акт-творч	пас-ригид	избирает	пас-ригид	избирает	избирает
5. Никита З.	Высокая	избирает	избирает	пас-ригид	избирает	пас-ригид	пас-ригид	избирает
6. Оксана С.	Высокая	пас-ригид	пас-ригид	пас-ригид	пас-ригид	избирает	пас-ригид	пас-ригид
7. Марк С.	Высокая	избирает	пас-ригид	пас-ригид	пас-ригид	пас-ригид	избирает	пас-ригид
8. Ксения К.	Высокая	акт-творч	избирает	пас-ригид	акт-творч	избирает	избирает	акт-творч
9. Дарья А.	Высокая	пас-ригид	акт-творч	пас-ригид	избирает	пас-ригид	избирает	пас-ригид
10. Анастасия Е.	Высокая	избирает	пас-ригид	пас-ригид	избирает	акт-творч	избирает	избирает
11. Александра К.	Высокая	пас-ригид	избирает	пас-ригид	избирает	избирает	избирает	избирает
12. Виктория Р.	Высокая	избирает	избирает	пас-ригид	избирает	акт-творч	избирает	избирает
13. Алина Г.	Высокая	пас-ригид	избирает	избирает	пас-ригид	избирает	избирает	избирает
14. Ксения Г.	Высокая	избирает	избирает	пас-ригид	пас-ригид	избирает	избирает	избирает
15. Валерия А.	Высокая	пас-ригид	избирает	пас-ригид	избирает	избирает	пас-ригид	избирает

Примечание: акт-творч – активно-творческий уровень сформированности социальной креативности, избирает – избирательный уровень, пас-ригид – пассивно-ригидный уровень.

**Статистические данные об уровне сформированности социальной
креативности (СКр) контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп на
констатирующем этапе**

<i>Критерии сформированности СКр:</i>	группы	Мин. знач.	Макс. знач.	Среднее	Стд. отклонение	Асимметрия		Эксцесс	
		Стат.	Стат.	Стат.	Стат.	Стат.	Стд. ошибка	Стат.	Стд. ошибка
мотивационно-ценностный	КГ	1,00	5,00	2,89	0,98	0,07	0,26	-0,69	0,51
	ЭГ	1,00	5,00	2,85	1,02	0,15	0,32	-0,56	0,63
когнитивный	КГ	1,70	5,00	3,36	0,90	0,08	0,26	-0,51	0,51
	ЭГ	1,70	5,00	3,33	0,86	0,07	0,32	-0,39	0,63
коммуникативный	КГ	1,00	4,70	2,56	0,99	0,20	0,26	-0,72	0,51
	ЭГ	1,00	5,00	2,41	1,04	0,26	0,32	-0,73	0,63
эмоциональный	КГ	1,00	5,00	3,03	1,02	-0,05	0,26	-0,50	0,51
	ЭГ	1,30	5,00	3,04	0,95	0,46	0,32	-0,26	0,63
поведенческий	КГ	1,00	4,30	2,31	1,00	0,21	0,26	-1,27	0,51
	ЭГ	1,00	5,00	2,31	1,08	0,32	0,32	-1,07	0,63
рефлексивный	КГ	1,00	5,00	2,79	0,91	0,05	0,26	-0,71	0,51
	ЭГ	1,30	5,00	2,76	0,95	0,29	0,32	-0,49	0,63
<i>Общее значение</i>	<i>КГ</i>	<i>1,80</i>	<i>4,30</i>	<i>2,83</i>	<i>0,63</i>	<i>0,53</i>	<i>0,26</i>	<i>-0,39</i>	<i>0,51</i>
	<i>ЭГ</i>	<i>1,70</i>	<i>4,20</i>	<i>2,79</i>	<i>0,61</i>	<i>0,65</i>	<i>0,32</i>	<i>-0,08</i>	<i>0,63</i>

**Сравнение средних значений сформированности социальной
креативности (СКр) контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп на
констатирующем этапе с помощью Т-критерия Стьюдента**

<i>Критерии сформированности СКр:</i>	Группы	Среднее	t-критерий равенства средних	Значимость (2-сторонняя)
мотивационно- ценностный	КГ	2,89	0,24	0,81
	ЭГ	2,85		
когнитивный	КГ	3,36	0,18	0,86
	ЭГ	3,33		
коммуникативный	КГ	2,56	0,89	0,37
	ЭГ	2,41		
эмоциональный	КГ	3,03	-0,08	0,94
	ЭГ	3,04		
поведенческий	КГ	2,31	0,02	0,98
	ЭГ	2,31		
рефлексивный	КГ	2,79	0,17	0,86
	ЭГ	2,76		
<i>Общее значение</i>	<i>КГ</i>	<i>2,83</i>	0,38	0,71
	<i>ЭГ</i>	<i>2,79</i>		

**Проект модернизации внеаудиторной деятельности студентов
института педагогики и психологии «Студ-лист»**

Описание проекта

Цель проекта: разработка и внедрение комплексной системы мотивации и привлечения студентов к деятельности Координационного совета Института педагогики и психологии.

Задачи проекта:

- популяризация деятельности органа студенческого самоуправления ИПП;
- стимулирование заинтересованности академических групп, студентов к участию в культурно-массовой деятельности ИПП;
- объединение усилий администрации и Координационного совета ИПП для стимулирования творческой активности студентов;
- разработка новых технологий и способов привлечения и стимулирования студентов к участию в деятельности Координационного совета.

Механизмы реализации проекта:

Формами мотивации и привлечения активистов к деятельности органа ученического или студенческого самоуправления в Институте педагогики и психологии являются:

1. Творческие открытия семестров «Студ-старт»

Это встреча всех студентов Института в неформальной обстановке для обсуждения в творческой форме предстоящих мероприятий в Институте педагогики и психологии и университете.

Основные задачи:

- информирование студентов о деятельности Института и вуза на начавшийся семестр;
- привлечение студентов ИПП к участию в деятельности творческих объединений;
- популяризация деятельности органа студенческого самоуправления ИПП;

2. Видео-реклама

Подразумевает публикацию в официальной группе ИПП «Вконтакте» видеороликов от руководителей творческих объединений с рекламой деятельности, основных достижениях и перспективах работы сообщества.

Целью создания и трансляции видеоматериалов о работе творческих объединений является реклама и привлечение студентов ИПП к активному участию в деятельности объединений, проявление и развитие творческих способностей студентов, увеличение качественных показателей работы творческого сообщества.

3. Интерактивная Доска Почета в официальной группе ИПП «Вконтакте»

Интерактивная Доска Почета является одной из форм создания ситуации успеха у студентов в любом виде деятельности как на уровне института и университета, так и за его пределами. Занесение на Доску Почета служит не только популяризации деятельности конкретных лиц, но и элементом в системе морального стимулирования.

Основной целью создания электронной доски почета является:

- поощрение студентов за достигнутые значительные успехи в учебе, спорте, творческой деятельности, общественной жизни института, в социально-значимых делах;

– стимулирование заинтересованности студентов к участию в студенческом самоуправлении;

– мотивация студентов к повышению результативности своей деятельности;

Интерактивная доска почета служит ярким показателем заслуг и успехов студентов, мотивирует их на дальнейшее самосовершенствование своей деятельности.

4. Клуб настольных игр «Студень»

В рамках этого клуба студенты, желающие интересно провести свободное время, собираются раз в неделю для совместной игры. В процессе игр они обсуждают предстоящие дела Института, делятся впечатлениями, обмениваются опытом. Такая необычная форма работы позволяет выявить лидеров среди студентов, а также раскрыть и развить сильные стороны личности.

Основная цель клуба: формирование позитивного психолого-педагогического климата в коллективе активистов.

Через такую простую форму, как групповая настольная игра, можно стимулировать коллективообразование, создавать условия для неформального общения, обмена мыслями, генерации идей. Кроме того, студенты младших курсов проявляют интерес и внимание к кулуарным встречам актива, что позволяет привлекать их к активной деятельности Координационного совета. Совместные встречи служат улучшению качества досуга студентов, стимулируют их к созидательной деятельности, создают доверительную атмосферу среди студентов разных курсов и направлений подготовки.

5. Творческое объединение «Тут все»

Цель деятельности объединения: создание условий для развития творческих, коммуникативных и организаторских способностей студентов.

Формами проведения является кулуарная гостиная, малые формы работы, массовые просмотры студентами своих выступлений, обсуждение итогов культурно-массовой деятельности как в Институте, так и за его пределами. Планирование дальнейших направлений работ.

Совместная деятельность студентов в неформальной обстановке помогает быстрее адаптироваться к особенностям воспитания в вузе, познакомиться со студентами старших курсов и потенциальными активистами, мотивирует студентов к участию в деятельности Координационного совета.

6. Поощрение активных участников имиджевой продукцией ИПП

Одним из немаловажных факторов мотивации студентов к работе органов студенческого самоуправления является поощрение и стимулирование студентов имиджевой продукцией Института педагогики и психологии. Именно это позволяет сформировать корпоративный дух студентов. Происходит популяризация статуса Института педагогики и психологии, в свою очередь, это позволяет увеличивать приток активистов из числа первокурсников.

7. Выездные сборы студенческого актива

Целью проведения сборов студенческого актива является создание развивающей среды для раскрытия творческого потенциала, организаторских способностей, коммуникативных навыков личности через включение студентов различные виды творческой деятельности.

Основные задачи сбора студенческого актива:

- формирование навыков критического мышления, целеполагания, разработки социальных проектов, конструктивного поведения в конфликтах, коммуникативных и креативных умений;
- развитие навыков самоорганизации, самостоятельности, самовоспитания, самоуправления, самоанализа;
- воспитание ответственности и активной социальной позиции;
- формирование положительного мотивационно-ценностного отношения студентов к социально-значимой деятельности Института педагогики и психологии;
- анализ и планирование деятельности Координационного совета.

Предполагаемые результаты проекта:

- увеличение количества студентов-членов Координационного совета;
- создание новых творческих объединений и клубов по интересам;
- привлечение большего числа студентов к активной жизненной позиции;
- увеличение значимости роли Координационного совета в вузе;
- улучшение качества работы структурных подразделений Координационного совета.

Критерии эффективности реализации проекта:

Качественные:

- повышение качества работы творческих объединений ИПП;
- увеличение значимости Координационного совета;
- расширение кругозора и эрудиции студентов;
- формирование и развитие организаторского опыта студентов;

Количественные:

- увеличение количества студентов, демонстрирующих успехи в учебной и внеаудиторной деятельности;
- расширение состава Координационного совета (новые члены объединений);
- увеличение количества студентов-участников конкурсов и грантов.

Карточка проекта

Марафон Социальных Акций «МарСАход»

Номинация Конкурса
Добровольчество
Название
Марафон Социальных Акций «МарСАход»
Краткая аннотация.
<p>Проект «Марафон Социальных Акций «МарСАход» - это возможность переключить внимание студентов-волонтеров на действительно значимые проблемы нашего общества, повысить популярность социально-ориентированной добровольческой помощи.</p> <p>«МарСАход» проложит траекторию добрых дел в студенческой среде.</p> <p>В нем примут участие студенческие группы Костромского госуниверситета. Каждая группа, записавшаяся на марафон, должна будет в течение 2 месяцев провести 3 социальные акции, направленные на: а) нужды вуза; б) нужды микрорайона; в) нужды социального или образовательного учреждения. Содержание социальных акций и своих благополучателей группа определяет самостоятельно. За каждую социальную акцию студенческая группа получает баллы (в зависимости от масштабности и значимости).</p> <p>По условиям марафона группа, не успевающая провести 3 акции, записывает видео-обращение, в котором рассказывает о не проведенной акции. Тогда любая другая студенческая группа может сделать это за них, заработав дополнительные баллы</p>
<p>Описание проблемы, решению/снижению остроты которой посвящен проект</p> <p>Актуальность проекта для молодежи</p>
<p>2018 год стал годом волонтера в России. С тех пор государство стало уделять достаточное внимание развитию добровольческого движения в нашей стране.</p> <p>Но, по нашему мнению, виден перекос интересов добровольцев на событийное волонтерство. Большинство молодых людей вступают в добровольческие организации, преследуя одну выгоду – участие в масштабном мероприятии международного или всероссийского характера. Так, в молодежной среде появилась «мода на волонтерство» и большинство ее участников считают, что обязательными атрибутами добровольческой помощи являются фотографии со знаменитостями, концерты популярных музыкальных групп и дорогостоящая волонтерская форма. Многие уже не задумываются о первоначальном смысле такой деятельности.</p> <p>О правильности нашей точки зрения говорит игнорирование социально-ориентированных акций большинством членов волонтерских организаций. В личных беседах студенты признаются, что, вступая в организацию, они планировали участвовать в форумах, акциях по возложению цветов и т.д., а не посещать, например, дом-интернат для престарелых и инвалидов.</p> <p>Наш проект – это попытка вернуть «моду» на социально-значимое волонтерство. Мы проведем марафон социальных акций, инициированных самими студентами, а значит, интересным именно им. Кроме того, игрофикация марафона «МарСАход», наполнение его соответствующей атрибутикой и ярким информационным контентом, позволит повысить привлекательность проекта среди студентов</p>
Основные целевые группы
<p>Участники проекта – студенты ФГБОУ ВО «КГУ».</p> <p>Благополучатели социальных акций:</p> <ul style="list-style-type: none"> – студенты, преподаватели и сотрудники КГУ; – жители неблагоустроенных микрорайонов; – обучающиеся образовательных организаций, воспитанники и клиенты учреждений

социальной защиты населения
Основная цель
Популяризация добровольческой социально-значимой деятельности в студенческой среде путем проведения марафона из 30 социальных акций в течение марта-апреля 2021 года
Задачи проекта
<ol style="list-style-type: none"> 1. Привлечь студентов к участию в марафоне. 2. Составить план проведения марафона. 3. Провести запланированные социальные акции. 4. Подвести итоги марафона
Механизмы реализации
<ol style="list-style-type: none"> 1. Информирование о запуске марафона «МарСАход» в социальных сетях. 2. Презентация проекта на студенческих собраниях. 3. Сбор запросов на социальные акции от общественности. 4. Сбор заявок от студенческих групп с запланированными акциями, выдача участникам имиджевой продукции. 5. Проведение социальных акций студенческими группами. 6. Освещение хода реализации проекта (публикация в социальных сетях краткой информации и фото-отчета о каждой акции, а также нанесение геолокации продвижения «МарСАхода» по Костромской области). 7. Торжественное мероприятие с подведением итогов марафона и награждением самых активных студенческих групп
Количественные показатели
<p>Проведение мероприятий проекта:</p> <ul style="list-style-type: none"> – проведение 4 студенческих собраний по презентации проекта; – проведение свыше 30 социальных акций; <p>Вовлеченность в проект:</p> <ul style="list-style-type: none"> – в студенческих собраниях примут участие более 300 человек; – привлечение в проект более 15 социальных партнеров; – включение в марафон около 15 студенческих групп; – участие в марафоне свыше 150 человек; <p>Публикации:</p> <ul style="list-style-type: none"> – публикация 3 рекламных постов о старте проекта в социальных сетях; – публикация 30 постов в социальных сетях о ходе реализации проекта; – публикация видео-ролика об итогах марафона; <p>Информационный охват:</p> <ul style="list-style-type: none"> – информирование о старте проекта через социальные сети более 1500 человек; – информационный охват в социальных сетях свыше 3000 человек
Качественные показатели
<ul style="list-style-type: none"> – повышение интереса студентов к добровольческой деятельности и проблемам нуждающихся в регионе; – знакомство участников с социальными проблемами региона и отдельных категорий людей в частности; – приобретение участниками опыта установления контактов с социальными партнерами и планирования социальных акций; – знакомство студентов-волонтеров с особенностями проведения социальных-ориентированных акций; – повышение популярности социально-ориентированной волонтерской деятельности среди студентов на 30% (по итогам опроса)
Мультипликативность и дальнейшая реализация проекта
В случае успешной реализации марафона студенты-участники станут ценным активом для волонтерских отрядов. Кроме того, между студенческими группами и жителями

микрорайонов города/клиентами социальных учреждений/воспитанниками образовательных учреждений установятся личные контакты. Благодаря этому, проведенные студентами акции могут стать ежеквартальными или ежегодными.

Проект, продемонстрировав свою эффективность может быть внесен в ежегодный план воспитательной работы вуза и получать ресурсное обеспечение от администрации вуза, партнеров и грантовых конкурсов.

Освещать опыт реализации проекта «МарСАход» команда проекта планирует через участие в научно-практических конференциях, круглых стола, молодежных образовательных форумах регионального, окружного и всероссийского уровней

Партнеры проекта и собственный вклад

ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» на безвозмездной основе предоставит помещения для студенческих собраний и итогового торжественного мероприятия, а также необходимую аппаратуру.

Преподаватели кафедр Института педагогики и психологии окажут учебно-методическую помощь, проведя в рамках учебной дисциплины «Организация проектной деятельности» факультатив по созданию социальных акций.

Кураторы учебных групп окажут содействие в информировании и мотивации студентов на участие в марафоне.

МБУ города Костромы «Молодежный комплекс «Пале»» и ОГБУ «Молодежный центр «Кострома» готовы оказать информационное сопровождение проекта, разместив информацию в своих социальных сетях.

ГКУ КО «Ченцовский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей», ОГБУЗ «Центр специализированной помощи по профилактике и борьбе с инфекционными заболеваниями», Костромское отделение благотворительного фонда «Старость в радость» готовы сформировать запросы на волонтерскую помощь

Информационное сопровождение проекта

Ключевые шаги в реализации проекта будут размещены на официальном сайте Костромского госуниверситета <https://ksu.edu.ru/>

Актуальные новости будут размещаться в официальных группах сети «ВКонтакте»:

https://vk.com/kostroma_university - группа Костромского государственного университета (5,5 тыс. подписчиков)

<https://vk.com/molpolksu> - Молодёжная политика КГУ (2 тыс. просмотров в день)

<https://vk.com/ippnews> - группа Института педагогики и психологии КГУ (2,5 тыс. подписчиков)

Видеосюжет об итогах проекта будет размещен на ютуб-канале Медиа-центра КГУ

https://www.youtube.com/channel/UCDvBgAgMvmw4nJMWjhS0CJg?view_as=subscriber

Карточка проекта

Зона творческой активности молодежи «КЛУБок»

Название проекта
Зона творческой активности молодежи «КЛУБок»
Краткая аннотация
<p>Зона творческой активности молодежи «КЛУБок» - коворкинг для лидеров общественных и студенческих объединений, руководителей подростковых и молодежных клубов, организаций, активистов студенческих сообществ.</p> <p>Основная идея проекта - создание и развитие сети неформальных молодежных объединений. Это коммуникационная зона для открытого взаимодействия молодежи.</p> <p>Проект представляет собой цикл событий, направленных на развитие социокультурной среды, взаимодействия и общения молодежи друг с другом, создания максимального количества возможностей для самореализации юношей и девушек. Проект способствует вовлечению молодежи в проектную, событийную жизнедеятельность, формированию социальной активности и поддержке молодежных инициатив.</p> <p>Событийность проекта:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Инструктивные сборы личностного роста и развития студенческого самоуправления; 2. Кейс-кластер «Бинго»; 3. Клуб выходного дня; 4. Конкурс социально-ориентированных проектов. 5. Смотр молодежного самоуправления среди действующих объединений, клубов
Актуальность проекта для молодежи
<p>Актуальность проекта обусловлена отсутствием в г. Кострома коворкинг-зоны, доступной для молодежи. На данный момент в городе функционируют всего 3 аналогичных зоны, которые ориентированы на бизнес-сообщество и общественные организации. Поэтому существует острая потребность в организации такой площадки для различных категорий молодежи. В кампусе Костромского государственного университета располагается отремонтированное помещение, которое может быть использовано в качестве коворкинг-зоны</p>
Основные целевые группы
<p>Представители студенческих клубов, объединений, студий КГУ. Обучающиеся образовательных организаций Костромской области Специалисты учреждений молодежной сферы, представители молодежных общественных организаций</p>
Основная цель
Создание единой площадки для развития сети молодежных объединений различной направленности посредством организации коворкинг-зоны для студенческой молодежи
Задачи проекта
<ul style="list-style-type: none"> - формирование коворкинг-зоны как фактора развития социокультурной среды для молодежи; - формирование у студентов установки на активное включение в общественную жизнь образовательных организаций, города и области; - вовлечение большого количества молодых людей в деятельность студенческого самоуправления и молодежных сообществ; - обмен позитивными практиками развития клубного движения в молодежной среде
Методы реализации
<ol style="list-style-type: none"> 1. Инструктивные сборы личностного роста и развития студенческого самоуправления. Для участия в сборах приглашаются студенты, члены общественных молодежных

организаций. Предполагается организация сборов на базе коворкинга на этапе реализации проекта (выходные дни, зона коворкинга). В зависимости от потребности молодых людей сборы личностного роста можно проводить в течение всего учебного года, меняя их тематику.

2. Кейс-кластер «Бинго» - цикл интерактивных занятий для студенческого актива, молодежных объединений и клубов, основной идеей которого является развитие soft-компетенций юношей и девушек. Занятия проводят представители власти, культуры, руководители бизнеса, общественные деятели, авторы успешных стартапов. Кроме того, занятия могут проводить представители существующих студенческих объединений, авторы собственных проектов, студенты-участники крупных всероссийских форумов и конкурсов.

3. Клуб выходного дня — неформальное общение молодежи по различной тематике исходя из их запроса/предложения. Студенты самостоятельно заявляют тематику выходного дня в чек-листе и приглашают участников на мероприятие (кино-клуб, мастер-класс, круглый стол, игротека и др.).

4. Конкурс социально-ориентированных проектов — предполагает обучающий курс по проектированию, результатом которого станет создание и реализация авторских проектов (индивидуальных и групповых). Конкурс позволит наметить новые траектории развития внеаудиторной работы со студентами, поощрить молодых людей, активно участвующих в проектной деятельности города и региона. В студенческом сообществе есть потребность создания проектного клуба, участниками которого станут обучающиеся, занимающиеся проектной деятельностью.

5. Смотр молодежного самоуправления – конкурсная программа для существующих студенческих клубов, объединений студий образовательных организаций Костромской области. Конкурс организуется с целью развития органов студенческого самоуправления, привлечение обучающихся к управлению в образовательных организациях

Количественные показатели

количество молодых людей, охваченных мероприятиями проекта – не менее 1000
количество членов студенческих клубных объединений - не менее 300;
количество проектов, мероприятий, разработанных молодежными сообществами – не менее 100;
количество событий, инициированных студентами – не менее 30
количество реализуемых региональных проектов студенческих клубов и объединений – не менее 3

Качественные показатели

личностный и профессиональный рост студенческой молодежи
развитие сети взаимодействия молодежных объединений, клубов с органами власти, общественными структурами;
развитие социокультурной среды университета путем создания отдельной специально оборудованной зоны для студенческих клубов
укрепление статуса органов студенческого самоуправления образовательных организаций
повышение качества досуговой и просветительской деятельности молодежи

Партнеры проекта и собственный вклад

Организационная поддержка будет оказана ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» в части административного сопровождения проекта, софинансирования. Университетом выделено помещение для организации коворкинг-центра деятельности студенческих объединений.

Организационная поддержка будет оказана Комитетом по делам молодежи Костромской области, Департаментом образования и науки Костромской области, учреждениями молодежной сферы, общественными организациями, направлениями деятельности которых является развитие молодежных клубных движений

Приложение Н.

Статистические данные об уровне сформированности социальной креативности (СКр) контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп на контрольном этапе

Критерии сформированности СКр:	группы	Мин. знач.	Макс. знач.	Среднее	Стд. отклонение	Асимметрия		Эксцесс	
		Стат.	Стат.	Стат.	Стат.	Стат.	Стд. ошибка	Стат.	Стд. ошибка
мотивационно-ценностный	КГ	1,00	5,00	2,89	0,98	0,05	0,26	-0,67	0,51
	ЭГ	1,00	5,00	3,13	1,06	-0,36	0,32	-0,28	0,63
когнитивный	КГ	1,00	5,00	2,93	1,02	0,14	0,26	-0,54	0,51
	ЭГ	1,70	5,00	3,30	0,88	0,36	0,32	-0,30	0,63
коммуникативный	КГ	1,00	4,70	2,88	0,95	0,16	0,26	-0,65	0,51
	ЭГ	1,30	5,00	3,24	0,93	-0,29	0,32	-0,11	0,63
эмоциональный	КГ	1,00	5,00	2,95	1,03	0,08	0,26	-0,66	0,51
	ЭГ	1,00	5,00	3,36	1,11	-0,17	0,32	-0,72	0,63
поведенческий	КГ	1,00	4,70	2,79	0,95	0,04	0,26	-0,82	0,51
	ЭГ	1,00	5,00	3,31	0,97	-0,47	0,32	-0,21	0,63
рефлексивный	КГ	1,00	5,00	2,79	0,91	0,05	0,26	-0,70	0,51
	ЭГ	1,30	5,00	3,38	0,92	-0,14	0,32	-0,47	0,63
Общее значение	КГ	1,78	4,13	2,89	0,60	0,54	0,26	-0,35	0,51
	ЭГ	2,10	4,60	3,40	0,62	-0,39	0,32	-0,49	0,63

Таблица сопряженности уровней сформированности социальной креативности (СКр) контрольной группы (КГ) на констатирующем и контрольном этапах

		Количество респондентов на контрольном этапе(чел.):				
		Уровни сформированности СКр			n общее	
		ПР	ИЗ	АТ		
Количество респондентов на констатирующем этапе (чел.):	Уровни сформированности СКр	ПР	28	1	0	29
		ИЗ	2	42	2	46
		АТ	0	1	10	11
	n общее		30	44	12	86

Примечание: ПР – пассивно-ригидный уровень; ИЗ – избирательный уровень; АТ – активно-творческий уровень.

Динамика уровня сформированности социальной креативности студентов контрольной группы (КГ)

Критерии сформированности СКр	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	Количество респондентов (%)			Ср. балл	Количество респондентов (%)			Ср. балл
	ПР	ИЗ	АТ		ПР	ИЗ	АТ	
мотивационно-ценностный	36	50	14	2,9	33,7	52,3	14	2,9
когнитивный	23,3	60,4	16,3	3,2	24,4	57	18,6	3,3
коммуникативный	38,4	50	11,6	2,6	34,9	50	15,1	2,9
эмоциональный	27,9	54,7	17,4	3	24,4	58,2	17,4	3
поведенческий	46,5	45,4	8,1	2,3	47,7	41,8	10,5	2,8
рефлексивный	38,4	50	11,6	2,8	37,2	51,2	11,6	2,8
<i>Общее значение СКр</i>	<i>35,1</i>	<i>51,7</i>	<i>13,2</i>	<i>2,8</i>	<i>33,7</i>	<i>51,8</i>	<i>14,5</i>	<i>2,9</i>

Примечание: ПР – пассивно-ригидный уровень; ИЗ – избирательный уровень; АТ – активно-творческий уровень.

Таблица сопряженности уровней сформированности социальной креативности (СКр) экспериментальной группы (ЭГ) на констатирующем и контрольном этапах

		Количество респондентов на контрольном этапе(чел.):				
		Уровни сформированности СКр			n общее	
		ПР	ИЗ	АТ		
Количество респондентов на констатирующем этапе (чел.):	Уровни сформированности СКр	ПР	9	6	5	20
		ИЗ	0	24	5	29
		АТ	0	1	6	7
	n общее		9	31	16	56

Примечание: ПР – пассивно-ригидный уровень; ИЗ – избирательный уровень; АТ – активно-творческий уровень.

Динамика уровня сформированности социальной креативности студентов экспериментальной группы (ЭГ)

Критерии сформированности СКр	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	Количество респондентов (%)			Ср. балл	Количество респондентов (%)			Ср. балл
	ПР	ИЗ	АТ		ПР	ИЗ	АТ	
мотивационно-ценностный	35,7	50	14,3	2,8	17,9	58,9	23,2	3,1
когнитивный	23,2	60,7	16,1	3,3	8,9	67,9	23,2	3,3
коммуникативный	39,3	50	10,7	2,4	16,1	55,3	28,6	3,2
эмоциональный	28,6	53,5	17,9	3	10,7	57,2	32,1	3,4
поведенческий	46,4	46,5	7,1	2,3	21,4	46,5	32,1	3,3
рефлексивный	39,3	50	10,7	2,8	14,3	57,1	28,6	3,4
<i>Общее значение СКр</i>	<i>35,4</i>	<i>51,8</i>	<i>12,8</i>	<i>2,8</i>	<i>14,9</i>	<i>57,1</i>	<i>28</i>	<i>3,4</i>

Примечание: ПР – пассивно-ригидный уровень; ИЗ – избирательный уровень; АТ – активно-творческий уровень.

**Сравнение уровней сформированности социальной креативности (СКр) у
контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ) на
контрольном этапе по χ^2 Пирсона**

Критерии сформированности СКр	Группы КГ (n=86) ЭГ (n=56)	Количество респондентов (%):			χ^2 Пирсона	
		Уровни сформированности СКр				
		ПР	ИЗ	АТ	Значение	Асимпт. значимость
мотивационно-ценностный	КГ	34,88	51,16	13,96	5,52	0,06
	ЭГ	17,86	58,93	23,21		
когнитивный	КГ	30,23	51,17	18,60	4,74	0,09
	ЭГ	14,29	62,50	23,21		
коммуникативный	КГ	34,88	50,00	15,12	7,56	0,02
	ЭГ	16,07	55,36	28,57		
эмоциональный	КГ	32,56	50,00	17,44	5,24	0,07
	ЭГ	19,64	48,22	32,14		
поведенческий	КГ	40,70	45,35	13,95	13,60	0,00
	ЭГ	14,29	53,57	32,14		
рефлексивный	КГ	38,30	50,00	11,70	12,46	0,00
	ЭГ	14,29	57,14	28,57		
Общее значение СКр	КГ	34,88	51,17	13,95	8,16	0,02
	ЭГ	16,07	55,36	28,57		

Примечание: ПР – пассивно-ригидный уровень; ИЗ – избирательный уровень; АТ – активно-творческий уровень.

**Анкета определения имеющихся у студентов представлений о качествах,
необходимых для успешной профессиональной и социальной
самореализации**

Цель: определение значимости для студентов черт и способностей, характеризующих социальную креативность, в контексте представлений об успешной самореализации в профессии.

Уважаемый участник! Перед тобой шесть незаконченных предложений, касающихся качеств и способностей людей. Необходимо продолжить каждое из них, написав то, что ты считаешь правильным.

Эта анкета подготовлена не для оценки твоих знаний, нам важно узнать твое искреннее мнение.

1. Человек с развитой социальной креативностью знает: _____

2. Человек с развитой социальной креативностью умеет: _____

3. Человек с развитой социальной креативностью ведет себя (как?):

4. Чтобы быть конкурентноспособным в современном обществе, надо уметь: _____

5. Успешных людей, на которых я хотел бы равняться объединяют такие черты (качества), как: _____

6. Я многого добьюсь, если: _____
