### Курсовая работа

**Специфика творческого мышления Содержание**

**Введение** ……………………………………………………………2

**Глава I**

**Специфика творческого мышления и педагогические**

**концепции его развития** ………………………………………………...5

**1.1.** Творческое мышление как разновидность мышления человека в современной науке ………………………………………………………………….5

**1.2.** Интерпретация как форма художественной деятельности

личности ……………………………………………………………………………22

Выводы ………………………………………………………………………27

**Глава II**

**Развитие креативности средствами интерпретации** ………28

**2.1.** Организация экспериментального исследования ……………………28

**2.2.** Диагностика творческого мышления студентов-филологов ……….32

**2.3.** Развитие творческого мышления студентов-филологов в

процессе интерпретации художественного произведения ……………………...35

Выводы ………………………………………………………………………45 **Заключение** ………………………………………………………………………..45

**Библиографический список** ………………………………………………47

**Приложение**

**Введение**

На современном этапе развития высшего образования происходит переосмысление роли ценности приобретаемых студентами знаний, поскольку современному обществу необходим творческий специалист, способный самостоятельно ориентироваться в стремительном потоке научно-технической информации, умеющий критически мыслить, вырабатывать и защищать свою точку зрения.

Современная действительность выдвигает особые требования, как к содержанию литературного образования, так и к формам, способам, методам обучения. Чтобы развивать творческое мышление студентов-филологов, необходимо обратить внимание на такие формы работы на семинарах, которые были бы направлены на формирование способностей к самостоятельному постижению смысла художественного произведения.

**Целью исследования** является создание модели развития креативности студентов в процессе интерпретирования художественного произведения.

**Объект исследования** – динамика развития творческого мышления

**Предмет исследования** – принципы, формы и методы, направленные на развитие творческого мышления студентов-филологов в процессе интерпретирования драматических произведений.

**Гипотеза исследования:**

Процесс развития творческого мышления студентов-филологов будет протекать более эффективно, если:

- теоретико-литературные и историко-культурные знания обобщены и творчески применяются в интерпретационной деятельности студентов-филологов;

- система заданий рассчитана на развитие творческого потенциала студентов в процессе интерпретирования художественного произведения, она позволяет сочетать субъективно-интуитивный и рационально-логический пути постижения художественного текста;

- в ходе интерпретирования будет реализован исследовательский и дивергентный методы, последний направлен на развитие у студента умения выходить в процессе решения учебно-творческих задач за рамки сложившихся стереотипов на различных уровнях рассмотрения художественного произведения. Это, в свою очередь, способствует активизации творческого мышления и его непосредственному развитию.

**Задачи исследования:**

1. рассмотреть современные концепции творчества и творческого мышления и выявить наиболее эффективные подходы к развитию креативности;

2. изучить состояние проблемы интерпретации художественного произведения в философии, литературоведении, в методике преподавания литературы, разработать методику развития креативности студентов в процессе интерпретации художественного произведения;

3. провести эмпирическое исследование, описать результаты, сделать выводы.

**Теоретико-методологическую основу составили:**

- принцип единства теории и практики;

- концепции креативности Дж. Гилфорда, Э.П. Торранса;

- идеи эстетической герменевтики об интерпретации литературных произведений;

- исследования крупнейших учёных, в которых обозначены основные детерминанты творческого мышления;

В процессе работы были использованы различные **методы исследования**:

- аналитический;

- эмпирический: наблюдение, эксперимент;

- методы математической обработки результатов эксперимента.

**Теоретическая значимость** исследования:

- разработана модель развития творческого мышления студентов-филологов в процессе интерпретирования художественного произведения;

- доказана положительная роль интерпретации в процессе развития творческого мышления;

- разработана и экспериментально проверена эффективность методики, направленной на развитие креативности студентов-филологов.

**Практическая значимость работы:**

- обозначены конкретные направления оптимизации процесса развития творческого мышления студентов-филологов в процессе интерпретации художественного произведения;

- результаты исследования могут быть использованы при составлении авторских программ, пособий и рекомендаций.

**Базой исследования** явился филологический факультет Ставропольского государственного университета, в качестве испытуемых выступали студенты 3 курса специальности «Филология».

**Структура работы:**

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения и приложения.

Во **введении** даются методологические обоснования работе.

**В первой главе** рассматривается специфика творческого мышления и педагогические концепции его развития, а также интерпретация как форма художественной деятельности личности.

**Вторая глава** содержит педагогический эксперимент по рассмотрению динамики развития творческого мышления посредством интерпретирования.

В **заключении** даётся обоснование целесообразности проведения подобного рода эксперимента.

**Приложение** содержит сводные данные, таблицы, тесты, которые были использованы для диагностики необходимых параметров и критериев.

**Глава I**

**Специфика творческого мышления и педагогические концепции его развития**

На сегодняшний день проблема творчества тщательно изучена в педагогике и психологии, поэтому, рассмотрение интерпретации проблем креативности в отечественной и зарубежной психологии целесообразно вынести в **Приложение** (13).

**1.1. Творческое мышление как разновидность мышления**

**человека в современной науке**

Для педагогики и системы образования принципиальное значение имеет развитие творческого мышления современного специалиста-педагога как ведущего субъекта культуры в деле социального и духовного воспроизводства общества.

Основной дидактической проблемой, встающей перед преподавателем при организации образовательного процесса в вузе, выступает обучение приемам и навыкам творческой деятельности, что предполагает наличие специального инструментария. Большие возможности в этом плане заложены в гуманитарном цикле предметов профессиональной подготовки студентов педвуза, которые по своему содержанию и построению направлены на формирование понятийно-образно-практической структуры творческого мышления студентов.

Среди существующих технологий и форм подготовки в качестве наиболее продуктивных в деле развития творческого мышления студентов выступают проблемно-поисковые, исследовательские и коллективно-групповые технологии подготовки. Большие возможности в деле развития творческого мышления несёт в себе широкое и раннее применение исследовательской деятельности студентов. Она обеспечивает подготовку творчески мыслящих специалистов, имеющих навыки научной деятельности, самостоятельного анализа возможностей использования достижений науки и передового опыта, навыки практического участия в работе научных коллективов.

Мышление как процесс интеллектуальной деятельности имеет сложное строение, зависящее от множества факторов, учитывая которые, необходимо развивать творческую составляющую интеллектуальных способностей.

Индивидуальные достижения, в том числе и творческие, определяются уровнем общего интеллекта, т.е. высокий интеллект является необходимым условием для творческих достижений, но не достаточным, достижение творческого предела будет зависеть от ряда других качеств личности (мотивации, компетентности, работоспособности).

Для развития творческого мышления необходимо, но не достаточно высокое интеллектуальное развитие, определённый объём знаний, уровень интеллектуальных способностей, наследственные и врождённые задатки. Следовательно, направленность обучения на развитие интеллектуальных способностей, увеличение объёма знаний (полученных максимально самостоятельно) является необходимой задачей преподавателя высшей школы.

Исследование творческого мышления – достаточно сложная проблема, предполагающая решение важнейших методологических вопросов природы творчества, источников развития творческого мышления, соотношения в этом процессе биологического и социального, объективного и субъективного, индивидуального и общественного и т.п. Сложность проблемы заключается в том, что внутренняя сущность явления недоступна непосредственному исследованию. Поэтому, несмотря на многовековую историю изучения, творческое мышление остаётся недостаточно исследованным.

Подробно рассмотрим творческое мышление, определим его особенности.

В настоящее время наблюдается высокий темп развития науки и техники, создания думающих машин, на которые перекладываются всё более сложные функции, подающиеся формализации. Это освобождает человека для творческой деятельности. В соответствии с этим резко возрастают требования к творческому мышлению, которое позволяет человеку ставить новые проблемы, новые решения в условиях неопределенности, множества выборов, делать открытия, не вытекающие непосредственно из уже имеющихся знаний. Эта сторона мыслительной деятельности имеет свои специфические особенности, без знания которых нельзя повысить её эффективность.

В специальных исследованиях (Асмолова А.Г., Бернштейна С.М., Варламовой Е.П., Глотовой Г.А., Данильченко В.М., Канн-Калик В.А., Никандрова П.Д. и др.) содержится ряд синонимов понятия «творческое мышление»: творчество, новаторство, творческие способности, продуктивная деятельность, творческая познавательная деятельность, творческая деятельность, эвристическая деятельность, творческий стиль мышления, творческий потенциал, креативность и др. При внимательном рассмотрении каждого из них оказывается, что они действительно несут в себе почти одно и то же содержание, хотя и имеются различия по критериям: единство, но не тождество; процесс, но не результат; общее, но не частное. При этом обнаруживается, что даже в одно и то же из названных понятий вкладывается иногда самый различный смысл в зависимости от задач исследования, предмета науки, позиции автора и т.п.

Не вникая в детали терминологических дискуссий, постараемся определиться в отношении содержания понятия «творческое мышление» с позиций предмета педагогики высшей школы, т.е. ответить на вопрос, что нам предстоит развивать в процессе обучения студентов. В этой связи представляется целесообразным обратиться к сути родового понятия «мышление», понимание которого имеет методологическое значение для дальнейших рассуждений.

**Мышление** – процесс сознательного отражения действительности в таких её свойствах, связях и отношениях, в которые включаются и недоступные непосредственному чувственному восприятию объекта [23].

Мышление рассматривается как трёхуровневая иерархическая структура [27; с. 148 - 149]:

1) интуиция как познание абстрактных объектов безотностительно их связи с другими абстрактными объектами;

2) рассудок – познание конкретных систем без учёта их взаимосвязи с другими системами абстрактных объектов;

3) разум – познание конкретных систем абстрактных объектов с учётом их взаимосвязей с другими системами абстрактных объектов и универсумом абстрактных систем в целом.

Мышление представляет собой активную целенаправленную деятельность, в процессе которой осуществляется переработка имеющейся и вновь поступающей информации, отчленение внешних, случайных, второстепенных её элементов от основных, внутренних, отражающих сущность исследуемых ситуаций, раскрываются закономерные связи между ними. Мышление не может быть продуктивным без опоры на прошлый опыт, и в то же время оно предполагает выход за его пределы, открытие новых знаний, благодаря чему расширяется фонд их и тем самым увеличивается возможность решения всё новых и новых, более сложных задач.

В мышлении как в процессе обобщенного и опосредованного познания действительности в диалектически противоречивом единстве сплетены его продуктивные и репродуктивные компоненты, причем удельный вес их в конкретной мыслительной деятельности может быть различным. Под влиянием всевозрастающих требований жизни к творческому её компоненту возникла необходимость выделить особые виды мышления − творческое (продуктивное) и репродуктивное.

Особенности протекания мышления коррелируют с особенностями его развития: наглядно-действенным характером; непосредственным опрерированием с вещами; обобщением вещей и их свойств; предметным характером; перестройкой процессов; целенаправленной мыследеятельностью; способностью к абстрактно-логическому мышлению [41; с. 65 - 82].

В научной и учебной литературе принято выделять операции мышления – анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, классификация, систематизация, обобщение, конкретизация. Наряду с этим, в литературе [26] различают конкретные формы мышления (понятие, осуждение, умозаключение, аналогия). Выделяют также определенные виды мышления – наглядно-образное (непосредственное включенное в деятельность), образное (осуществляющееся на основе образов, представлений того, что человек воспринимал раньше), отвлеченное (совершающееся на основе отвлечённых понятий, которые образно не представляются). Наконец, различают способы мышления – индукция, дедукция, традукция.

Современные исследователи классифицирую виды мышления по разным основаниям:

|  |
| --- |
| ВИДЫ МЫШЛЕНИЯ |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| По форме |  | По характеру решаемых  задач |  | По степени  развернутости |  | По степени  развернутости |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| наглядно-действенное;  наглядно-образное;  абстрактно-логическое |  | теоретическое  практическое |  | дискурсивное  интуитивное |  | репродуктивное  ***творческое*** |

Творческое (или продуктивное) мышление, исходя из этой схемы, понимается как мышление на основе творческого воображения.

Следует отметить, что в советской литературе встречаются возражения против выделения таких видов, поскольку любой процесс мышления продуктивен, «мышление всегда, хотя бы в минимальной степени есть *искание* *и открытие существенного нового* (по отношению к исходным, вообще предыдущим стадиям познавательной деятельности конкретного вида)» [5; с. 73]. Однако, большинство психологов, изучающих мышление, считают целесообразным выделение этих видов (Болконский П.П., Эсаулов А.Ф., Менчипская Н.А., Пономарев Я.А., Пушкин В.Н. и др.).

Анализируя литературу, мы ставили перед собой задачу выяснить, как крупнейшие представители психологических теорий определяют понятие творческое мышление.

Так, Я.А. Пономарёв считает, что творческое мышление – это нейтральное психологическое звено творческой деятельности (процесса творчества) [38; с. 99].

А. Рошка [42; с. 1] под творческим мышлением подразумевает такую форму мышления, которая составляет *часть* процесса творчества, результаты которого отличаются оригинальностью и социальной значимостью.

А. Матейко пишет [30; с. 9.]: «Исходная *точка* всякого творчества – лёгкость образования неожиданных ассоциаций». Последние, как известно, образуются в мышлении: в его процессе и результате.

В.В. Серебрянников и М.И. Ясюков [44; с. 37] раскрывают творчество как определённое содержание в процессах мышления и деятельности в самом творчестве. Вместе с тем, можно встретить публикации, в которых творчество полностью отождествляется с творческим мышлением [11; 34; 35 и др.].

В аспекте стоящей перед нами проблемы нас интересовал вопрос о том, каковы те признаки, на основе которых исследователи раскрывали специфику мышления. Анализ зарубежной литературы показал, что в любом случае, когда речь шла о мышлении, говорилось о возникновении нового, но характер этого нового, источники его в различных теориях указывались неидентичные.

Идеи о творческом характере мышления человека, о его специфике, взаимоотношениях с другими процессами, с памятью, интеллектом, вниманием, о закономерностях его развития разрабатывались в исследованиях многих советских психологов (Ананьев Б.Г., Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Костюк Г.С., Леонтьев А.Н., Теплов Б.М. и др.). Широкое обобщение положений о сущности и специфике мышления было осуществлено Рубинштейном С.Л. «В процессе мышления на более творческом его этапе объект вступает в новые связи и отношения, проявляясь в новых свойствах и качествах, из него как бы «вычерпывается» все новое содержание» [43].

В трудах русских психологов продуктивность выступает как наиболее характерная, специфическая черта мышления, отличающая его от других психических процессов, и в то же время рассматривается противоречивая связь её с репродукцией.

Основание деления мышления на продуктивное и репродуктивное – степень новизны для субъекта полученных в процессе решения знаний. В литературе данные компоненты мыслительной деятельности называют по-разному. Как синонимы к понятию продуктивного мышления употребляют термины: творческое мышление, инверсионное, эвристическое, креативное, латеральное. Однако, определив результат творческой деятельности как объективно или субъективно новый, в дальнейшем будем употреблять понятие творческое мышление. *Мы применяем термин творческое мышление как высшую степень продуктивного мышления*.

Для зарубежной психологии типичен односторонний подход к характеристике мышления. Как процесс репродуктивный мышление рассматривали ассоциативисты (Гербарт И., Рибо Т.), бихевиористы (Скиннер Б., Торндайк Э.). Мышление выступает как объединение и перекомбинация сходных элементов, в результате чего не возникает ничего принципиально нового. С позиции механического материализма мышление есть репродукция сформированных ранее моторных навыков, внешних двигательных актов, в учебном процессе связь между внешними стимулами и реакциями на них формируются путем механических проб или подражания. В репродуктивных теориях мышления новое выступало как результат усложнения или перекомбинации на основе, главным образом, сходства имеющихся знаний, не рассматриваются внутренние процессы. Само решение задачи протекает на основе либо механических проб и ошибок с последующим закреплением случайно найденного верного решения, либо актуализация определенной системы ранее сформированных операций.

Гельштат-психологи в исследованиях мышления широко использовали задачи, при решении которых у испытуемых возникал конфликт между имеющимися знаниями и требованиями задачи, и они вынуждены были преодолевать барьер прошлого опыта, вследствие чего сам процесс поисков неизвестного выступал особенно явно. Благодаря этому ученые получили весьма ценный материал об особенностях мыслительной деятельности. Например, Дункер К. считал необходимым осмысленно варьировать соответствующие свойства ситуации под углом зрения той цели, к которой стремимся. Это стремление входит в собственную сущность возникновения решения, находимого мышлением с помощью эвристических методов мышления. Найденное решение «опосредуется рядом промежуточных переформулировок задачи, эти переформулировки (стадии решения) опосредованы эвристическими процессами» [40, с. 157]. Секей Л. специально останавливается на вопросе о соотношении мышления и знаний, им указывается следующая взаимосвязь:

1) существование исходного знания.

2) в процессе продуктивного мышления часть знаний реорганизуется.

3) реорганизация выступает главным образом в мыслительном объекте.

4) преобразование не обнаруживается интроспективно, выступает как молниеносная догадка [40; с. 354].

Характеризуя репродуктивное мышление, автор отмечает, что оно предполагает воспроизведение процессов, имевших место в прошлом, допускает в них некоторые незначительные видоизменения. В процессах продуктивного (творческого) мышления знания выступают как а) исходный пункт, б) средство, в) результат мышления, в результате создаётся новое, не встречающееся прежде в индивидуальном опыте, причём проблемное обучение «даёт больше шансов для последующего творческого применения знаний».

Творческое мышление характеризуется высокой степенью новизны получаемого на его основе продукта, его оригинальностью. Это мышление появляется тогда, когда человек, попытавшись решить задачу на основе её формально-логического анализа с прямым использованием ему известных способов, убеждается в бесплодности таких попыток и у него возникает потребность в новых знаниях, которые позволяют решить проблему: эта потребность и обеспечивает высокую активность решающего проблему субъекта. Осознание самой потребности говорит о создании у человека проблемной ситуации.

Нахождение искомого предполагает открытие не известных субъекту признаков, существенных для решения проблемы отношений, закономерных связей между признаками, тех способов, с помощью которых они могут быть найдены. Человек вынужден действовать в условиях неопределённости, намечать и проверять ряд возможных решений, осуществлять выбор между ними, подчас не имея к тому достаточных оснований. Он ищет ключ к решению на основе выдвижения гипотез и их проверки, т.е. способы опираются на известное предвидение того, что может быть получено в результате преобразований. Существенную роль в этом играют обобщения, позволяющие сокращать количество той информации, на основе анализа которой человек приходит к открытию новых знаний, уменьшать число проводимых при этом операций, шагов к достижению цели. Для того чтобы интуитивно найденные новые знания имели действенную силу, были широко использованы на практике, необходимо осознание не только результата, но и процесса поисков, ключа к решению, ход интуитивного поиска получает адекватное отображение в слове.

**Творческое мышление** - есть процесс образования новых систем связей, свойств личности, её интеллектуальных способностей, характеризующихся динамичностью и системностью. Творческое мышление характеризуется новизной своего продукта, своеобразием процесса получения, существенным влиянием на уровень развития, осуществляет движение к новым знаниям. Качественными показателями будут гибкость, экономичность, последовательность, оригинальность, беглость.

Выделяя в творческом мышлении его имманентные, неосознаваемые компоненты, отдельные исследователи нашли экспериментальные приёмы, позволяющие выявить некоторые особенности этих компонентов. Узнадзе Д.Н., Элиава Н.Л. установили, что большое влияние на решение проблемы может оказать наличие установки, т.е. внутреннего неосознаваемого состояния готовности к действию, определяющей специфику всей осуществляемой мыслительной деятельности. Пономарёв Я.А. выявил ряд закономерностей влияния вспомогательных задач на решение проблем. Интуитивные решения подразумевают построение психологических моделей, моделирование условий творческой деятельности, то есть действия, соотносимые с подлинным творчеством.

Жариков Е.С. [14; с. 156] приводит следующие характеристические черты творческого мышления:

1) эвристичность – способность решать задачи, требующие открытия закономерностей, свойств, отношений;

2) креативность – умение создавать новые вещи и новые методы;

3) мобильность – способность переходить в смежные сферы науки, решать комплексные проблемы;

4) независимость – способность противостоять сложившимся в науке традициям и взглядам, мешающим получению принципиально нового знания;

5) экспрезентность – умение видеть перспективу изучаемого объекта на основе ограниченной информации о предмете рассмотрения, предсказывать его будущее состояние, строить гипотезы о его прошлых состояниях;

6) системность – способность охватывать объект как целое;

7) разумность – способность диалектически отрицать старые системы знаний, мешающие качественному изменению науки;

8) открытость – способность принимать и преломлять любые идеи;

9) антиномичность – видеть единство противоположенностей или исключающих друг друга определений предмета;

10) способность к обобщению материала, позволяющая подниматься от эмпирической конкретности к выводам об общих свойствах.

Лук А.Н. указывает [28]: зоркость в поисках; способ кодирования информации нервной системой (зрительно-пространственный, словесный, акустически-образный, буквенный, цифровой); способность к свёртыванию мыслительных операций; свёртывание длинной цепи рассуждений и замена их одной обобщающей операцией; экономное символическое обозначение понятий и отношение между ними как важнейшее условие продуктивного мышления; способность к переносу; боковое мышление; цельность восприятия окружающего, умение оторваться от логического рассмотрения фактов, рассматривая их в более широком плане, увидеть новое; готовность памяти; сближение понятий; гибкость мышления; способность быстро и легко переходить от одного класса понятий к другой, далёкой от первого по содержанию; способность к оценочным действиям, выбор из многих альтернатив до её проверки; лёгкость генерирования идей; беглость мысли; способность к доведению до конца, способность к доработке деталей, к совершенствованию первоначального замысла.

***Описание характерологических качеств творческой личности*** предпринималось и такими учёными, как А.В. Барабанщикова, Афанасьев В.В., Буш Г.Я, Варламова Е.П., Морозов М.Н., Паховамова Т.И. и т.д.

Процессуальные черты или содержание опыта творческой деятельности в обучении приводятся следующие [24; с. 12] :

1) самостоятельное осуществление ближнего и дальнего, внутрисистемного и межсистемного переноса знаний и умений в новую ситуацию;

2) видение новой проблемы в традиционной ситуации, постановка новых вопросов или видение новых проблем в традиционной ситуации выступает как важнейший элемент творческого мышления;

3) видение структуры объекта;

4) видение новой функции объекта в отличии от традиционной;

5) учёт альтернатив при решении проблемы;

6) комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности при решении новой проблемы;

7) отбрасывание всего известного и создание принципиально нового подхода (способа, объяснения).

Таким образом, в педагогике можно выделить два основных направления раскрытия сущности творческого мышления через описательные модели – описание процессуальных черт творческой деятельности и характерологических качеств творческой личности. Однако сегодня вопрос состоит не в выборе той или иной модели, а в доказательстве взаимозависимости процессуального и личностного аспектов мышления [38]. Отсюда следует, что описательные модели творческого мышления должны содержать как процессуальные, так и личностные его характеристики.

Представленный выше спектр взглядов на сущность понятий «творчество» и «творческое мышление» показывает, что в науке пока нет однозначного их толкования. Такая ситуация, по нашему мнению, в значительной мере определяется не только глобальностью и сложностью проблемы, но и разнонаправленностью подходов к её исследованию.

Обучение в вузе можно рассматривать как своеобразный технологический процесс развития творческого мышления, формирования активной, инициативной личности, умеющей при опоре на фундаментальные научные знания глубоко анализировать и принимать обоснованные решения при выполнении своих функциональных обязанностей.

Выделяя обучение как один из средовых факторов развития творческого мышления студентов, остановимся подробнее на его роли и месте среди всех остальных формирующих влияний. При этом определим собственные возможности развивающего обучения, границы этих возможностей.

Большинство представителей зарубежной педагогической мысли нередко отрицают существенное влияние обучения на развитие мышления. Само интеллектуальное развитие толкуется ими как вполне самостоятельный процесс, протекающий согласно внутренним закономерностям, не зависящим от обучения. Обучение в данном случае рассматривается как условие приспособления педагогического к интеллектуальному развитию обучаемого. Иначе говоря, педагогический процесс как бы следует за развитием. В основе такого подхода лежит утверждение о преобладающей роли наследственности в интеллектуальном развитии (Г. Айзенк, К. Джексон). Наряду с указанной, имеется другая точка зрения. Она заключается в том, что все виды и формы психики – от элементарных сенсорных реакций до творческого поведения – представляет собой последовательно усложняющиеся виды адаптации индивида. Творческое же мышление, выступая формой поведения, поддается тренировке, обучению (Ф. Бартлетт, Ю. Мальцман и др.).

Итак, в одном виде случае интеллектуальное развитие представленное как процесс, подчиненный природным законам, в другом – как процесс, подчиняющийся законам тренировки вне всякой связи с внутренними закономерностями интеллектуального развития.

В отечественной педагогике уже в 30-е гг. была предложена система обучения, ориентированная на всестороннее развитие личности. Основной тезис её состоял в том, что интеллектуальное развитие человека, как и его общее развитие, опосредовано обучением. Наиболее развернуто эта идея представлена во взглядах Л.С. Выготского и трудах его учеников. Л.С. Выготский утверждал [9; с. 450], что правильно организованное обучение ведёт за собой умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд процессов, которые без обучения вообще сделались бы невозможными. При этом он подчёркивал, что обучение есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития не природных, но исторических особенностей человека. Если суммировать основные идеи концепции, то они сводятся к следующим положениям:

1) обучение ведёт за собой развитие творческого мышления;

2) обучение учитывает психофизиологические возможности интеллектуального развития и опережает его в пределах «зоны ближайшего развития»;

3) процессы обучения и развития творческого мышления протекают в тесном диалектическом единстве: обучение включает сам процесс интеллектуального развития, а не надстраивается над ним;

4) развитие творческого мышления прочно связано с всесторонним развитием личности и выступает как форма присвоения исторически выработанного «стиля мышления».

На основе этих идей в педагогике активно развивается концепция развивающего обучения, которая имеет множество оттенков, подходов, но суть её сводится к тому, что это обучение, обеспечивая полноценное усвоение знаний, формирует учебную деятельность и, тем самым, непосредственно влияет на умственное развитие (Давыдов В.В., Калмыкова З.И., Якиманская И.С. и др.).

В педагогике высшей школы укоренилось положение, согласно которому развитие выступает одним из слагаемых подготовки студентов. При этом развитие понимается как целеустремлённый процесс функционального совершенствования умственной деятельности студентов в соответствии с требованиями их будущей профессии и условиями работы [4]. Оно выражается в формировании у студентов способности анализировать, синтезировать, обобщать, конкретизировать, абстрагировать, то есть всего того, что составляет основу творческого мышления. Иными словами, под развитием подразумевается целенаправленный процесс формирования у студентов структуры творческого мышления, влекущий за собой развитие интеллектуального потенциала личности.

Теоретическое положение о возможности управляемого развития творческого мышления студентов в процессе обучения базируется на результатах экспериментальных исследований. Было показано, что обучение достигает развивающего эффекта при опоре на определенные закономерности развития интеллектуальных качеств обучающихся. Кроме того, обнаружена зависимость этого процесса от сформированности активного и глубокого интереса к умственной деятельности, от постоянно возрастающих интеллектуальных нагрузок, от сочетаний эмоционального и рационального познаний, от активной самостоятельной работы и осознания обучаемым своей умственной деятельности. Эти закономерности нашли преломление в принципах развивающего обучения: активности, обучения на высоком уровне трудности, эмоциональной насыщенности, осознания и саморегуляции своей умственной деятельности.

Результаты экспериментальных исследований показали, что в основу его должны быть положены объективные закономерности интеллектуального развития, которые наиболее полно проявляются при соблюдении следующих условий:

- развитие творческого мышления должно выступать объективно и субъективно значимой целью как для обучающего, так и для обучаемых;

- при развитии творческого мышления необходимо осуществлять единство процессуального и личностного подходов, т.к. интеллектуальное развитие студента тесно связано с его жизненными планами и опытом;

- преподаватель должен владеть приёмами управления развитием интеллектуальных качеств студентов, знать критерии оценки уровня их развития, уметь гибко корректировать данный процесс по мере необходимости;

- студент должен чётко представлять пути и способы развития у себя необходимых качеств и творческого мышления в целом, постепенно овладевать «самооценочными» интеллектуальными умениями, осознанно концентрировать усилия на развитии сильных сторон и преодолении слабых сторон умственной деятельности;

- студент достигает высокой эффективности развивающего обучения, если он владеет методикой целенаправленного создания познавательных противоречий. Одной из форм управления интеллектуальным развитием является создание в процессе обучения проблемных ситуаций;

- процесс становления гибкого мышления должен идти по мере перехода от решения проблемных задач под руководством преподавателя к самостоятельному поиску противоречивых сторон явлений, нахождению проблемных ситуаций и их разрешению;

- для эффективного решения познавательных задач высокого уровня трудности студент должен последовательно и осознанно овладевать системой приёмов умственной деятельности;

- управление данным процессом со стороны преподавателя целесообразно осуществлять путём демонстрации образов, акцентирования внимания на рефлексивной сфере мышления, анализа удачных и неудачных ходов решения задач, создания атмосферы, стимулирующей творчество;

- управление интеллектуальным развитием следует осуществлять и через сферу постоянного повышения уровня познавательной трудности решаемых задач, обобщения изучаемого материала и закрепления его в памяти обучаемых на уровне законов, принципов, функциональных систем;

- одним из условий оптимизации управления развитием интеллектуальных качеств должен быть активный обмен информацией между преподавателем и студентом, предоставление ему возможности проявить себя в роли исследователя при решении учебных, научно-исследовательских и профессиональных задач;

- результатом обучения должна быть развитая способность творчески подходить не только к решению теоретических проблем, но и задач практического толка.

**1.2. Интерпретация как форма художественной деятельности личности**

Характеристика читательской интерпретации литературного произведения различается в зависимости от рассмотрения её в двух аспектах: как особой формы познания и как элемента художественной деятельности личности. Согласно первой, интерпретация является результатом процесса понимания. Понимание интерпретации литературного произведения – как изучения или трактовки, т.е. перевода на язык понятий смысла произведения – оказалось наиболее приемлемо для литературоведения. В.Е. Хализев писал: «Термину «интерпретация» в современной науке принадлежит почетная роль. Этим словом чаще всего обозначается особая познавательная деятельность: не столько обретение (получение, рождение) знания из незнания, сколько перевод ранее имевшихся научных «смыслов» (научных, мировоззренческих, художественных) на иной язык: их воплощение в новой системе средств (т.е. переоформление)» [47; с. 50].

«Литературоведческая интерпретация – это отнюдь не констатирование субъективных впечатлений от текстов, текстовых и внетекстовых. Она являет собой синтез целостно-интуитивного, миросозерцательно-активного постижения – и собственно исследования, требующего определенной сетки понятий. Профессиональный долг интерпретатора-литературоведа – освободить свои субъективные реакции от индивидуального произвола, прокорректировать собственный читательский опыт опытом исследовательским» [47; с. 62].

По мнению С.А. Васильева – «задача интерпретации состоит прежде всего в том, чтобы овладеть самыми глубинными пластами смысла произведения, понять как можно адекватнее замысел автора, сопоставить его с тем смысловым целым, которое находят в произведении его читатели и представить в явном, эксплицитном виде всё то, что автор постарался замаскировать, скрыть, чего он не хотел или не мог сказать прямо, чего он не договорил» [7; с. 107].

Учёные осуществляют разработку понятия интерпретация как художественной деятельности. Интерпретация художественного произведения направлена на освоение обобщенно-художественного смысла произведения. «Смысл произведения искусства является продуктом всех творческих факторов, участвующих в создании произведения, впечатлений, интуиции, фантазии, вкуса, – а также мышления» [13; с. 100]. Выделяют вопрос о «степени свободы» читательской интерпретации. С одной стороны, интерпретация направлена на объективно существующий смысл художественного произведения. С другой стороны, понимание смысла, как оно представлено в свете неклассической философии, отличается неопределённостью.

Интерпретация субъективна и по механизму, и по характеру конечного результата. Читательская интерпретация включает в себя такие характеристики: она есть конкретизация, актуализация читателем произведения, вариация его. Она определяется особенностями взаимодействия индивидуальности читателя и творческой индивидуальности писателя. Интерпретацию, рассматриваемую как элемент художественной деятельности, тесно связывают с процессом восприятия. «Интерпретация в искусстве (в предельно широком значении) рассматривается как толкование произведения в процессе его восприятия» [13а; с. 97].

Прежде всего, для читательской интерпретации имеет значение представление о двух уровнях литературного произведения – уровне высказывания и уровня образа действительности в произведении как особого внутреннего мира произведения, обладающего цельностью, построенного по особым законам организации пространства и времени, этическим, эстетическим и другим законам [25]. Но если литературоведение изучает, характеризует «структуры произведения как художественной реальности» [36; с. 5], то читатель осваивает эту реальность в процессе восприятия произведения. В теории восприятия сегодня выделяют два разнонаправленных процесса: субъективирования и объективирования. Субъективирование связывают с «входом» читателя в художественную реальность произведения, его переживанием. Этот путь освоения мира произведения считают основным. Этому процессу сопутствует объективирование. « …Реципиент делает себя, свои переживания, содержание произведения искусства предметом своего познания, следовательно, объективирует всё это, смотрит на всё со стороны, осмысляет, сопоставляет происходящее, отдаёт себе отчёт в том, что перед ним художественное произведение, а не реальная действительность» [33; с. 185].

Внимание к интерпретации как внутреннему духовному явлению, связано с попытками социологов изучать формы проявления интерпретации. «Результат творчества зрителя – воссозданная в воображении воспринимающего определенная интерпретация художественного произведения – недоступен изучению социолога» [18; с. 154].

С.С. Гусев выделил обыденную и научную интерпретацию. «Обыденная интерпретация может осуществляться средствами естественных и искусственных языков, в том числе языка науки (научное описание, объяснение, истолкование) и языка искусства (художественное, объяснение, истолкование). Область применения обыденной интерпретации практически безгранична» [12; с. 58]. Именно к этой широкой группе автор, по всей видимости, относит интерпретацию профессиональную. С другой стороны, имеется тенденция не разъединения, а объединения интерпретации профессионалов и дилетантов по механизму и функциям в художественной деятельности. Исследователи видят в читательской интерпретации родственность литературоведческой, интерпретации критика по роду деятельности, чтению.

Мы рассматриваем интерпретацию литературного произведения читателями с тех позиций, которые вырабатываются в рамках эстетической герменевтики, т.е. как форму художественной деятельности личности. Согласно этому, интерпретацией называют процесс постижения обобщенно-художественного смысла произведения искусства, а также результат этого процесса. Качество интерпретации есть прямое следствие процесса интерпретирования; процесс интерпретирования осуществляется интуитивно и подсознательно, при условии вхождения читателя в художественный мир произведения, вживания в него, переживания и сопереживания. Средство воздействия на качество интерпретаций – влияние на процесс интерпретирования.

Литературоведы и критики интерпретируют произведения с последующим переводом освоенных смыслов на язык понятий, создают «толкование». Профессиональные интерпретации отличаются от непрофессиональных изначальной установкой *на обязательную объективизацию их и большею ролью анализа как способа проверки и обогащения первоначальных впечатлений*.

Использование модели деятельности интерпретаторов-профессионалов в читательской интерпретации активизирует и обогащает её, но на этапах становления и развития читательской интерпретации возможно только в искусственных условиях организации и направления читательской деятельности, такая ситуация создаётся в вузе, в процессе изучения литературы под руководством преподавателя.

Осознание интерпретации как методической проблемы шло различно на разных этапах исторического развития методики. Отдельные аспекты интерпретации рассматривали на фоне сложившегося представления о ведущей роли анализа в общении читателя с литературным произведением. Соотношение анализа и интерпретации как методологических подходов к произведению характеризует весь путь становления и развития проблемы интерпретации в методике преподавания литературоведческих дисциплин. В процессе развития проблемы интерпретации читателем литературного произведения формировались способы педагогического воздействия, направленные на длительное стимулирование интерпретационных процессов, обеспечивающих развитие интерпретации личностью литературного произведения.

Осмысляя задачи преподавания словесности, И.В. Харциев во главу угла ставил **развитие творческого мышления** читателя, и потому находил в читательской деятельности черты интерпретации: «Чтение поэтического произведения, его понимание… есть своего рода воссоздание его по-своему из запаса своих собственных впечатлений, переживаний, есть создание каждый раз нового поэтического образа» [39; с. 440]. В.П. Харциев считал возможной вживаемость в текст произведения через поэтические особенности самого текста, которые ведут к вживаемости в творческую лабораторию писателя, а смысл произведения искусства приравнивал содержанию намерений автора. Одно и то же произведение различными лицами будет воспринято различно, т.к. у каждого из них с данным произведением будут соединяться индивидуальные идеи, обусловленные индивидуальными свойствами сознания личности.

Движение к иному осознанию значимости интерпретации связано с разработкой проблемы литературного развития и читательского восприятия. Н.Д. Молдавская, изучая литературное развитие, поставила проблему понимания читателем литературного произведения на высоком (интерпретационном) уровне [32].

**Выводы:**

Таким образом, мы установили, что интерпретация осуществляется подсознательно и интуитивно, как результат вживания, переноса читателя во внутренний мир произведения, переживания особых эмоциональных состояний (то есть субъективированного восприятия). Интерпретация является формой художественной деятельности.

Несмотря на то, что появилось обилие работ, предлагающих преподавателю гуманитарного факультета разнообразные формы творческих заданий, в практике обучения литературоведению по-прежнему отмечается преобладание репродуктивных форм деятельности, односторонность подхода к организации восприятия и понимания художественной литературы:

- нацеленность на анализ содержания сюжетных линий и обсуждение некоторых нравственных проблем, освещённых писателем без учёта художественной специфики текста;

- отсутствие системы работы, активизирующей переживания и воображения студентов, без чего невозможно полноценное осмысление художественного произведения.

Именно поэтому просто необходимо преподавателю использовать те или иные типы интерпретационной деятельности.

**Глава II**

**Развитие креативности средствами интерпретации**

**2.1. Организация экспериментального исследования**

Для проверки выдвинутой нами гипотезы об эффективности интерпретационной деятельности для развития креативности студентов было организовано экспериментальное исследование.

Исследованием (2006 – 2007 гг.) было охвачено 40 студентов-филологов одного курса. В качестве экспериментальной группы выступали 20 студентов, семинарские занятия которых были направлены на интерпретацию художественных произведений в ходе их изучения. В качестве контрольной группы – 20 студентов, на занятиях у которых подобная практика отсутствовала.

Первоначально был произведён подбор методик и отбор испытуемых для дальнейшего исследования динамики развития творческого мышления студентов-филологов. В эксперименте использовался набор тестов по выявлению коэффициента интеллектуальности (IQ) Г.Ю. Айзенка, креативные тесты П. Торранса и Ф. Вильямса (модифицированный Е.Е. Туник).

В современной науке общение читателя с литературным произведением принято рассматривать как целостное явление – интерпретацию. Современная действительность выдвигает особые требования, как к содержанию литературного образования, так и к формам, способам, методам обучения. Вуз призван не только дать студентам определённый объем и систему знаний, но и научить их творчески мыслить, самостоятельно приобретать и пополнять эти знания. Чтобы добиться такого восприятия и развить на этой основе творческое мышление студентов, необходимо обратить внимание на такие формы работы на семинарах, которые были бы направлены на формирование способностей к самостоятельному постижению смысла художественного произведения.

## На первом этапе эксперимента проводится диагностика знаний, умений и навыков студентов-филологов в области литературы. Данный вид диагностики проводится членами экспертной комиссии посредством фронтального опроса студентов и выявления соответствия их знаний о предмете основным требованиям.

Теоретические основы экспертной оценки в педагогическом процессе, классификация видов экспертиз, применяемых на всех уровнях российской образовательной системы, само определение понятия **педагогической экспертизы** изложены профессором В.С. Черепановым [49].

Классический подход к данной проблеме предполагает осуществление экспертной оценки в виде процедуры, состоящей из нескольких этапов:

1-й этап – определение предмета педагогической экспертизы;

2-й этап – отбор экспертов;

3-й этап – осуществление экспертной оценки педагогического объекта;

4-й этап – качественная или количественная оценка суждений, формальная обработка результатов индивидуальных мнений с помощью математической статистики и представление отчёта в виде рекомендаций, графиков, таблиц.

Педагогической экспертизой называется совокупность процедур, необходимых для получения коллективного мнения в форме экспертного суждения (или оценки) о педагогическом объекте (явлении или процессе).

На каждом из этапов педагогической экспертизы может быть применён один из экспертных методов или их комбинация. Например, на **этапе отбора экспертов**, могут применяться следующие методы отбора экспертов:

* *метод взаимных рекомендаций*. Среди кандидатов в эксперты распространяется анкета со сведениями о них: место работы, должность, ученая степень или звание, количество публикаций по данной тематике, число привлечений к экспертной работе данного специалиста;
* *метод самооценки***.** Распространяется анкета со следующими показателями: знание учебного плана, знание рабочей программы, учебного материала, методики его изложения, степень знакомства с другими дисциплинами, умение организовывать внеклассную работу по предмету и т.п.;
* *метод аргументированности*. Распространяется анкета со следующими показателями: опыт работы в школе (вузе, НИИ), наличие собственных научных или методических работ по проблеме, регулярность  знакомства с периодической и монографической литературой, опыт участия в экспертизе и т.п.;
* *метод анкетных данных*. Распространяется анкета со следующими показателями: стаж работы кандидата в эксперты, количество его научных публикаций, ученая степень и т.п.;

Далее, на **этапе осуществления экспертной оценки** педагогического объекта, могут применяться *методы отбора базовых понятий, умений, навыков* с использованием экспертных методов.

Например, организаторы экспертного исследования предлагают группе ведущих экспертов ответить на поставленные вопросы с использованием разновидности научно-методического инструментария (бланки, анкеты, опросники).

В случае если экспертную оценку осуществляет один эксперт, экспертиза называется индивидуальной экспертной оценкой и является частным случаем экспертного метода.

Широкое распространение в педагогической практике, также и в системе дополнительного профессионального педагогического образования получил метод групповых экспертных оценок.

В основе метода групповых экспертных оценок лежат следующие утверждения. Во-первых, экспертная оценка основывается на способности эксперта давать информацию – оценку в условиях неопределенности. Во-вторых, считается, что когда оценку дает не один, а несколько экспертов, то истинное значение исследуемой характеристики находится внутри диапазона оценок отдельных экспертов, то есть обобщенное коллективное мнение более достоверно. В-третьих, отбор экспертов, процедура общения с ними и обработка полученных экспертных оценок проводятся по определенному алгоритму. Затем, отобранные и подготовленные эксперты действуют в соответствии с разработанными правилами.

Характерными особенностями методов экспертных оценок и моделей их реализации как инструмента научного решения сложных неформализуемых педагогических проблем являются:

* *во-первых*, научно обоснованная организация всех этапов экспертизы, обеспечивающая эффективность работы на каждом из этапов,
* *во-вторых*, применение количественных методов, как при организации экспертизы, так и при оценке суждений экспертов на основе формальной обработки результатов их мнений.

Цель организации работы педагогической экспертной комиссии – проведение экспертизы, позволяющей получить **объективное** и **достоверное** экспертное мнение.

Для проведения педагогического эксперимента был осуществлён отбор пяти членов экспертной группы с соблюдением всех вышеизложенных принципов отбора экспертной комиссии. Установлено, что данная экспертная группа состоит из высококвалифицированных специалистов-литературоведов, способных дать оптимально объективную оценку студентам-филологам по экспериментируемым параметрам. В рамках данного эксперимента мы используем метод групповых экспертных оценок.

## Основные требования к знаниям, умениям и навыкам студентов-филологов, необходимых для интерпретации художественного произведения, предъявляемые экспертной комиссией

**• развитые** представления о специфике литературы в ряду дру­гих искусств; культуры читательского восприятия художест­венного текста, понимание авторской позиции, исторической и эстетической обусловленности литературного процесса; определенный читательский интерес, художественный вку­с;

**• освоение** текстов художественных произведений в единстве формы и содержания, историко-литературных сведений и тео­ретико-литературных понятий; наличие общих представле­ний об историко-литературном процессе и его основных зако­номерностях, о множественности литературно-художествен­ных стилей;

*• умение анализировать лите­ратурное произведение как художественное целое в его ис­торико-литературной обусловленности и культурном контек­сте с использованием понятийного языка литературоведения; способность к выявлению взаимообусловленности элементов формы и со­держания литературного произведения; владение техникой сравнительно-сопоставительного анализа различных литера­турных произведений и их научных, критических и художест­венных интерпретаций; определение и использование необходимых источников, включая работу с книгой, поиск информации в библиотеке, в ресурсах Интернета и др.*

**2.2. Диагностика творческого мышления студентов-филологов**

При опросе были отмечены экспертной комиссией те студенты-филологи, которые смогли полноценно реализовать на практике данные требования. Именно эти студенты являются обладателями тех знаний, умений и навыков, которые необходимы для интерпретации художественного произведения. В связи с тем, что в настоящем исследовании производится сравнительный анализ, необходимо участие двух выборок.

Таблица отражает сводные данные оценок экспертной комиссии (оценивание студентов по каждому критерию проходила по пятибалльной системе) двух групп студентов (А – экспериментальная группа и Б – контрольная группа) одного курса на констатирующем этапе эксперимента (см. **Приложение**. Таблица 1, 2). Как видим, средний уровень развития знаний, умений и навыков экспериментальной и контрольной групп приблизительно на одном уровне. Подобный результат закономерен, так как группы в течение всего периода обучения в вузе получали единый комплекс теоретико-практического материала. Индивидуальные особенности студентов в данном эксперименте не рассматриваются, поскольку основополагающими выступают групповые показатели по исследуемым критериям.



**Рис. 1**

**Результаты экспертной оценки знаний, умений и навыков студентов**

**экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента.**

В рамках данного педагогического эксперимента целесообразно провести диагностику личностной креативности, с целью выявления уровня самооценки творческих личностных качеств испытуемых. Посредством тестирования студентам предлагается произвести оценку индивидуальных творческих качеств по четырём параметрам: любознательность, воображение, сложность, склонность к риску.

Результаты по показателям теста творческих личностных характеристик по методике Вильямса, модифицированной Туник, отражены в таблице:

**Таблица 1**

**Средние показатели творческих личностных характеристик студентов на констатирующем этапе эксперимента**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Средние значения | Любознательность | Воображение | Сложность | Склонность к риску | Суммарный  результат |
| **Контрольная**  **группа** | 14 | 13 | 14 | 13,5 | 54,5 |
| **Экспериментальная**  **группа** | 17 | 14,3 | 16,6 | 14 | 61,9 |

Анализируя структурный профиль средних значений контрольной и экспериментальной групп, отметим, что он имеет однородный характер. Данные, полученные посредством тестирования, подтвердили оценки экспертной комиссии – в экспериментальной группе наблюдается незначительное превалирование по диагностируемым параметрам.

Для дальнейшей диагностики необходимо выявить уровень интеллектуального развития студентов экспериментальной и контрольной групп. В нашем исследовании мы используем вербальный тест интеллекта Г. Айзенка (IQ), основанного на многофакторной теории интеллекта. Диагностика проводилась между студентами тех же групп по адаптированному варианту теста (см. сводную Таблицу 3 в **Приложении**). Проведённая диагностика показала, что средний показатель уровня IQ студентов экспериментальной группы несколько выше (в числовом отношении этот показатель равен 103), чем в контрольной (где средний показатель коэффициента интеллектуальности группы равен 101) (см. **рис. 4**). Однако, подобного рода расхождения в рамках данного исследования незначительны.

Завершающий этап первичной диагностики заключается в проведении Теста креативности Торранса (сокращённый вариант). Данный тест позволяет диагностировать творческую одарённость испытуемых студентов по нескольким параметрам (а именно – беглость, гибкость, оригинальность и разработанность) на момент начала эксперимента. Показатель «беглость» определялся как количество вариантов ответов. Гибкость оценивалась по количеству использованных категорий ответов. Оригинальность – число ответов с необычным употреблением понятия. Разработанность – наличие дополнительных значимых деталей.

**Таблица 2**

**Сводная таблица основных показателей креативности контрольной и экспериментальной групп**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Ср. знач. показателей | **Беглость** | **Гибкость** | **Оригинальность** | **Разработанность** |
| **Контрольная группа** | 9, 85 | 8,9 | 0,5 | 5,35 |
| **Экспериментальная группа** | 10 | 8,95 | 0,95 | 6,55 |

Проведённый эксперимент показал, что уровень развития творческого мышления студентов экспериментальной и контрольной групп находятся на среднем уровне. То есть, на лицо явная необходимость использования методов и средств в обучении, стимулирующих развитие креативности студентов.

**2.3. Развитие творческого мышления студентов-филологов в процессе интерпретации художественного произведения**

На втором этапе эксперимента экспертной комиссией было отобрано одно художественное произведение для интерпретирования студентами (драма А.Н. Островского «Гроза»). При выборе данного текста комиссия руководствовалась его соответствием основным критериям, предъявляемым педагогической этикой к художественным произведениям.

**Основными критериями отбора художественных произве­дений для интерпретации** являются их высокая художественная ценность, гуманистическая направленность, позитивное влияние на личность студента, соответствие задачам его развития и возрастным особенностям, а также культурно-исторические традиции и богатый опыт отечественного образования.

**Особенности интерпретирования драматического произведения**

Двигателем действия в драме является драматический конфликт. Конфликт в разных пьесах проявляется по-разному: он может развиваться в открытой борьбе персонажей, или это может быть внутреннее течение пьесы, «подводное» (как и в интерпретируемой нами драме).

Интерпретируя драму, читатель остаётся наедине с мыслями и идеями героев, являясь при этом как бы участником диалогов персонажей. Роль интерпретирования в драме велика, ведь автор не может выражать свою позицию через психологическую характеристику, словесный пейзаж, лирические отступления и т.д. Б.О. Корман выделяет два способа выражения авторского сознания в драматическом произведении: сюжетно-композиционный (через расположение и соотношение частей произведения) и словесный (через речи действующих лиц, ремарки) [19].

Намерения художника выявляются в замысле, результатом которого является художественное произведение. У читателя они вызываются эстетическим объектом и обусловливаются его автором, то есть творческий процесс предшествует восприятию и выступает его необходимым условием. Само же художественное восприятие проявляется в образном отражении действительности, в работе развитого творческого мышления. В нашей психике формируются ассоциативные звенья, связанные с особенностями индивидуального опыта. Поэтому для всех читателей содержание произведения по-разному конкретизируется в сознании каждого из них и органически входит в их внутренний мир личный мир, в их собственное отношение к действительности.

Студенты должны уметь выявлять не только авторскую концепцию драматического произведения, художественное своеобразие данной драмы, но одновременно соотнести своё индивидуальное отношение с объективным звучанием литературного текста.

Психологи, занимающиеся исследованием воображения, утверждают, что различие между воображением и мышлением относительно. Результатом работы воображения является образ, а результатом мышления – силлогизмы, т.е. выраженные в словах суждения и понятия. Рождение тех и других происходит в мысленном разложении исходных суждений и представлений на составные части и последующем их соединении в новых сочетаниях – в непрерывном анализе и синтезе.

Трудности при интерпретации драмы заключаются в том, что действия в драме совершаются в настоящем времени, создаётся как бы эффект «присутствия», участия читателя в событиях. Необходимо, чтобы студент хорошо представлял себе время, в котором происходило действие, данную историческую эпоху. Для этого важно иметь развитое творческое мышление, умение анализировать и обобщать. Останавливаясь на вопросе о развитии творческого мышления студентов при изучении драматических произведений, следует отметить, что при изучении драматического произведения на семинарских занятиях необходимо работать над развитием дивергентного мышления с установкой на «видение», что объясняется спецификой данного литературного рода.

После рассмотрения особенностей в интерпретации драмы необходимо сказать и о тех видах деятельности на семинарских занятиях, которые активизируют читательскую интерпретацию.

Эффективность любой интерпретации определяется спецификой объекта (произведения) и особенностями субъекта (студента). Только выявив характерное для субъекта и объекта, можно говорить об осуществлении интерпретации и её влиянии на развитие творческого мышления. Для драмы наиболее характерным является её изначальная адаптированность к постановке.

Несомненно, что органическое включение в анализ драматических произведений ролевых игр будет способствовать развитию творческого мышления.

В рамках **первого семинарского занятия** также необходимо рассмотреть историю создания драмы, соотнести с историко-культурным фоном, вычленить события, основные конфликтные факты (произвести анализ вслед за автором), проинтерпретировать основные образы, характеры (обсудить обстоятельства, внутренние мотивы действий героев), учитывая детали, быт (своеобразный проблемно-тематический анализ) (см. **Приложение**. План-проект).

**Второе семинарское занятие** необходимо посвятить обсуждению основной идеи пьесы, художественно-выразительных средств (тема занятия - «Театр Островского»). Необходимо остановиться на индивидуальной интерпретации образов пьесы студентами и предложить им по-своему продумать финал. Эти семинарские занятия позволять студентам проникнуть в проблематику драмы, глубже уяснить основной конфликт, а тем самым, ярче проинтерпретировать. Следующее занятие целесообразно посвятить репетированию ключевых сцен, выбранных студентами и подготавливаемые ими для постановки.

Читатель, следуя за авторским воображением, испытывает, по мнению ряда исследователей (М. Арнаудов, Е. Добринская, М. Марков, Б. Успенская и др.), «игровое (ролевое) самочувствие». Он мысленно переносится в иной – художественный – мир, созданный волей художника. В этом мире читатель занимает определенную позицию, играет определённую роль. Он может вслед за автором стать наблюдателем-сочувствующим, сопереживающим героям. Может перенести своё «я» в образ героя, формируемый в его сознании кодовыми средствами произведения, или на позицию автора.

Один из видов деятельности, в которой отражается «ролевое самочувствие» читателя – инсценирование литературных произведений. Литературоведческая наука признаёт инсценировки особым литературным жанром. Инсценировки – пьесы представляют собой самостоятельные драматические произведения, составленные из диалогов, сопровождающиеся ремарками.

Сценическая трансформация литературного текста – творческий процесс освоения произведения одного вида искусства другим. Он требует глубокого знания природы и свойств литературы, тщательного, тонкого анализа литературной основы будущей инсценировки, понимания не только логики действия, но и пафоса, идеи, авторской позиции, выраженной в произведении. Неудачи инсценирования связаны именно с неверным прочтением художественного текста, с искажением авторской мысли.

Творческие ассоциации, художественное интерпретаторство – явления, обоснованные природой художественного восприятия, законами воздействия на личность. «Внутренняя мысль, особенно когда эта мысль творческая, охотно использует другие системы знаков, более гибкие и менее стандартные, чем речь, и которые оставляют больше свободы, подвижности творческой мысли» [52; с. 46].

Одной из основных педагогических задач, стоящих перед преподавателем в вузе – создать эмпирическую основу понимания специфики литературы как вида искусства, заложить основы творческого мышления. Все эти задачи требуют глубокой многосторонней работы над образно-эмоциональным пластом произведений. Именно к нему и обращена, прежде всего, сценически-игровая деятельность.

Сценически-игровая деятельность нацелена на внутреннее, глубинное, интуитивное исследование психологии персонажа, познание внутреннего мира человека через собственные ощущения и действия. Она основана на самостоятельной творческой активности, поиске и даёт большие возможности в развитие интерпретационных способностей.

Активная работа воссоздающего воображения приводит читателя на новую ступеньку восприятия. «В этом случае деятельность воссоздающего воображения доплетается с деятельностью творческого мышления» [23; с. 5].

Зрительно-звуковые образы литературного спектакля обогащают опыт студентов и подталкивают их к собственному творчеству. Спектакль фиксирует в своих деталях оценку интерпретацию произведения.

Сценические-игровые приёмы можно классифицировать по ряду признаков, однако, основополагающими в рамках нашего исследования являются классификации *по направленности на развитие специальных способностей*: художественно-исполнительских (инсценировка, театр одного актёра), художественно-изобразительных (эскиз декораций, афиша, оформление спектакля), литературно-творческих (написание диалога, афиши, ремарок, инсценирование эпизодов, режиссёрский комментарий к спектаклю).

*Данный тип интерпретационной деятельности (сценически-игровая деятельность):*

- организует последовательность восприятия художественного произведения в соответствии с логикой его развития;

- способствует формированию основ читательских умений через собственный творческий опыт деятельности на основе текста художественного произведения;

- способствует развитию творческого мышления посредством самореализации в творческой деятельности;

- готовит к восприятию драматического произведения;

- расширяет представления о смежных с литературой видах искусства.

Современный психолог И.С. Кон подчёркивает, что главное, к чему мы должны стремится на занятиях по литературе, активизируя художественное восприятие, это развивать дивергентное мышление. Именно такое мышление, которое предполагает, что на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов. Такое мышление стимулирует и активизирует творческие возможности каждого [17].

В ходе анализа драмы А.Н. Островского «Гроза», используя ролевую игру, мы объединяли студентов в творческие группы. Создание творческих групп позволяет дифференцировано подойти к возможностям студентов, выявить их потенциальные способности. К тому же, деление всех студентов на творческие группы помогает включить в активную работу всех. При этом, следует иметь в виду, что каждый студент наделён особыми субъективными способностями, своим складом мышления, индивидуальной психологической организацией.

**Основные принципы ролевой игры**

**На третьем этапе –** третьем семинарском занятии – в группе организуются четыре творческие группы: режиссёров, актёров, критиков, художников. Каждая из групп выполняет специальные задания.

**На четвёртом этапе** – четвёртом семинарском занятии – организуется несколько творческих групп. В состав каждой группы входят: режиссёр, критик, художник, несколько актёров. Именно данное занятие направлено на выявление уровня воздействия интерпретации на развитие креативности. Данную игру оценивают члены экспертной комиссии.

Творческая группа режиссёров интерпретирует говорящие фамилии, мельчайшие детали, замысел автора с целью глубокого проникновения в психологию героев; выделяют ключевые сцены, при этом, обосновывая свой выбор. Эта деятельность прямо способствует развитию творческого мышления студентов-филологов.

Творческая группа художников описывают воображаемые декорации, готовят эскизы костюмов, выделяют акцентные детали, которые определённым образом характеризуют черты героев. Из этих данных можно выявить уровень усвоения студентами культурно-исторических доминант времени действия пьесы.



*Илья Глазунов.* Катерина.

Иллюстрация к драме А. Островского "Гроза". 1972

Задача творческой группы актёров заключается в восстановлении из текста (документально-биографических сведений) предыстории героев, их внешнего облика, в осмыслении характеров героев в процессе работы над ролью, выразительное чтение с выделением основных смысловых акцентов посредством художественного интонирования речи.

Студенты творческой группы критиков дают характеристику работе трём предшествующим группам, пишут небольшие рецензии. Здесь студенты могут проявить свои знания по истории критики, использовать литературоведческую терминологию, способствуют созданию дискуссии на семинаре. Данная форма работы активизирует и развивает творческое мышление студентов, помогает ввести в творческую лабораторию писателя.

Эффективность использования форм интерпретационной деятельности проверялась в форме повторной оценки испытуемых действующей экспертной группой. Отметим, что повторная диагностика проводилась как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Отметим рост средних показателей данных в экспериментальной группе, при этом данные испытуемых контрольной группы остались приблизительно в рамках тех же средних показателей.



**Рис. 3**



**Результаты экспертной оценки знаний, умений и навыков студентов**

**экспериментальной и контрольной групп на завершающем этапе эксперимента.**

Далее эксперимент был направлен на вторичную диагностику коэффициента интеллектуальности испытуемых с целью выявления определённой динамики. В результате были получены следующие результаты: 105 IQ в контрольной группе и 111 IQ - в экспериментальной. Возросший уровень IQ экспериментальной группы (со 103 IQ на констатирующем этапе эксперимента) говорит об эффективности проведённого педагогического эксперимента. Нижеприведённая диаграмма наглядно продемонстрирует цифровые показатели:



**1**- констатирующий этап эксперимента **2**- завершающий этап эксперимента

**Рис. 4**

**Средние данные по уровню IQ студентов**

Повторная диагностика уровня самооценки творческих личностных качеств испытуемых выявила следующее:

**Таблица 3**

**Средние показатели личностной креативности студентов на завершающем этапе эксперимента**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Средние значения | Любознательность | Воображение | Сложность | Склонность к риску | Суммарный  результат |
| **Контрольная**  **группа** | 15,2 | 14 | 15 | 14 | 58,2 |
| **Экспериментальная**  **группа** | 18,5 | 23 | 19 | 24 | 84,5 |

Анализ динамики развития креативности на основе показателей теста личностных характеристик выявил следующее: в экспериментальной группе произошел достоверный сдвиг по показателям воображения и рискованности. Изменение показателя интегральной сложности отметим как тенденцию к увеличению. Полученные данные соответствуют установленным в современных исследованиях фактам, согласно которым именно воображение интенсивно развивается посредством интерпретационной деятельности. Интерес также представляет увеличение показателя рискованности. Склонность к риску проявляется как смелость в защите собственных идей. Как желание действовать в неконструктивных условиях. Вероятно, эти две составляющие показателя рискованности и объясняют количественный его рост.

В контрольной группе наблюдаем следующее. За тот же период сдвиг по показателям любознательности, сложности, воображения не значим. Показатели творческого мышления соответствуют невысокой норме. Эти показатели тесно коррелируют с данными экспертной оценки и свидетельствуют об адекватной оценке своих творческих возможностей со стороны представителей контрольной группы.

На завершающем этапе диагностики проводилось тестирование испытуемых по основным показателям креативности, аналогичного констатирующему этапу эксперимента.

**Таблица 4**

**Сводная таблица основных показателей креативности контрольной и экспериментальной групп на завершающем этапе эксперимента**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Ср. знач. показателей | **Беглость** | **Гибкость** | **Оригинальность** | **Разработанность** |
| **Контрольная группа** | 10 | 8,9 | 0,55 | 6,55 |
| **Экспериментальная группа** | 10 | 9,65 | 2,35 | 8,95 |

Анализ данных эксперимента определил значимые различия между двумя выборками по показателям креативности в пользу экспериментальной группы. Анализ динамики креативности студентов-филологов, планомерно развивающих свои интерпретационные способности, показал следующее. В экспериментальной группе выявлен достоверный сдвиг по показателям оригинальности и разработанности. Изменение показателей гибкости отметим как тенденцию к увеличению.

Таким образом, в ходе экспериментальной части исследования было установлено, что ролевая игра оказала позитивное влияние на развитие интерпретационных способностей студентов-филологов, что в свою очередь повлекло за собой закономерное развитие творческого мышления у испытуемых экспериментальной группы.

Экспериментальным путём было выявлено, что педагогическая деятельность, направленная на развитие интерпретационных способностей студентов, эффективно формирует профессиональные качества будущего специалиста-филолога, повышает общий интеллектуальный уровень. Диагностика двух академических групп студентов показала, что креативность студентов стала выше в экспериментальной группе, поскольку с ними проводилась планомерная подготовка, направленная на формирование и развитие творческого мышления (использование инсценирования драматического произведения посредством ролевой игры).

**Выводы:** Сценически-игровая деятельность, ролевая игра – особый вид интерпретационной деятельности, активизирующий творческое мышление. С её помощью студенты могут аналитически усваивать содержание текстов, проникнуть в психологию героев, уяснить авторский замысел, особенности стиля произведения и его жанровую специфику. Активное использование интерпретационной деятельности на семинарских занятиях способствует грамотному воспитанию профессиональных навыков будущих специалистов-филологов.

**Заключение**

Интерпретация читателем художественной литературы воспринимается нами в русле положений эстетической герменевтики, как метод и результат понимания обобщенно-художественного смысла литературного произведения. Интерпретация осуществляется подсознательно и интуитивно, как результат вживания, переноса читателя во внутренний мир произведения, переживания особых эмоциональных состояний (то есть субъективированного восприятия). Интерпретация является формой художественной деятельности.

Не смотря на то, что появилось обилие методических рекомендаций и методологических разработок, предлагающих преподавателям разнообразные формы творческих заданий, направленных на активизацию интерпретирования в вузовской практике по-прежнему отмечается преобладание репродуктивных форм деятельности, односторонность подхода к организации восприятия и понимания художественной литературы. Причины подобных явлений кроются в традициях логико-содержательного анализа драматического произведения и сложности организации интерпретационной деятельности на семинарах, в недостаточной разработке вопросов методики организации интерпретационной деятельности игрового характера.

Назрела необходимость в создании таких форм работы, которые стимулировали бы процесс интерпретирования, тем самым активизировались бы творческое мышление студентов. Такими формами, на наш взгляд, являются различные способы «претворения» литературного произведения в другие виды художественного творчества, например, обоснование и частичное воплощение в жизнь той или иной интерпретации драматического произведения (сценически-игровая деятельность, ролевые игры).

Родовые особенности произведения, его жанровая специфика, авторская индивидуальность диктует варианты и принципы сочетаний различных путей интерпретирования, методы и приёмы, позволяющие глубже постигать идейно-художественные особенности произведения.

Использование на семинарах по изучению драматических произведений ролевой игры, сценически-игровой деятельности, их комбинаций, способствует постоянному взаимодействию старых и новых знаний, их закреплению и углублению, сочетании чувственного и логического в мыслительной деятельности, развитию творческого мышления. Назрела необходимость в создании методической типологии интерпретирования деятельности студентов и последующего её наполнения формами выражения и технологическим инструментарием, обеспечивающим её доступную реализацию.

Исследование актуально и имеет следующие перспективы для развития:

- методическое насыщение и реализация различных форм работы, активизирующих развитие творческого мышления студентов-филологов посредством интерпретирования художественного произведения

- различные варианты путей интерпретирования художественного произведения в зависимости от его родовой принадлежности.

**Библиографический список:**

1. *Адамар Ж.* Исследование процесса изобретения в области математики. – М.: Советское радио, 1970. – 152.
2. *Айзенк Г.Ю.* Проверьте свои интеллектуальные способности. – Рига, 1992.
3. *Андреев В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 238 с.
4. *Борисенко Н.М.* Психолого-педагогические основы развития творческой индивидуальности будущего специалиста-педагога: Дисс. …канд. пед. Наук. – Ставрополь, 1998. – 208 с.
5. *Быков В.В.* Методы науки. – М.: Знание, 1974. – 145 с.
6. *Вайцвайг П.* Десять заповедей творческой личности. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – 187 с.
7. *Васильев С.А.* Синтез смысла при создании и понимании текста / АНУССР, Ин-т философии. – Киев, 1988, с. 107.
8. *Верткин И.М.* Бороться и искать… О качествах творческой личности. Сб.: Нить в лабиринте. – Петрозаводск: Карелия, 1988. – 214 с.
9. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. – М., 1956.
10. *Выгодский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
11. *Глотова Г.А.* Творчески одарённая личность, проблемы и метод исследования. Уч. пос. – Екатеринбург: УрГУ, 1992. – 128 с.
12. *Гусев С.С., Тульчинский Г.Л.* Проблема понимания в философии: Философско-гносеологический анализ. – М., 1985.
13. *Ермаш Г.Л.*  Искусство как творчество. – М., Искусство, 1972; 100.

13а. *Иванов В.П.* Человеческая деятельность – познание – искусство. – Киев,

1977.

1. *Жариков Е.С., Золотов А.Б.* Как приблизить час открытий: Введение в психологию научного труда. – Кишинев, 1990. – 324 с.
2. *Ивин А.Л.* Искусство правильно мыслить. – М.: Просвещение, 1990. – 237 с.
3. *Калмыкова З.И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
4. *Кон И.С.* Социология личности. – М., 1968.
5. *Конев В.А.*  Социальное бытие искусства. – Саратов, 1975.
6. *Корман Б.О.* Избранные труды по истории и теории литературы. – Ижевск, 1992
7. *Коршунов А.М.* Творчество и социальное познание. – М: МГУ, 1981.
8. *Крысько В.Г.* Психология и педагогика в схемах и таблицах. – М.: АСТ, 2000. – С. 110
9. *Кудрявцев Т.В.* Психология технического мышления (процессы и способы решения технических задач). – М.: педагогика, 1975. – 303 с.
10. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
11. *Лернер И.Я.* Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 94 с.
12. *Лихачёв Д.С.* Литература – реальность – литература. – Л., 1981.
13. Логика / Под ред. Д.П. Горского, П.В. Таванца. – М.: Гос. Изд-во политлитературы, 1956. – 280 с.
14. Логический словарь: ДЕФОРТ/ Под ред. А.А. Ивина и др. – М.: Мысль, 1994. – с. 148 – 149.
15. *Лук А.Н.* Мышление и творчество. – М.: Политиздат., 1976. – 144 с.
16. *Лук А.Н.* Юмор, остроумие, творчество. – М.: Искусство, 1977. – 138 с.
17. *Матейко А.* Условия творческого труда. – М.: Мир, 1970.
18. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 270 с.
19. *Молдавская Н.Д.* Воспитание читателя в школе. Самостоятельная работа над текстом художественного произведения как одно из условий литературного развития старшеклассников. – М., 1968. – 127 с.
20. *Панпурин В.А.* Внутренний мир личности и искусство: к определению сущности природы искусства / Науч. ред. А.Ф. Еремеев. – Свердловск, 1990; с. 185.
21. *Пигров К.С.* Творчество и современность. – Л.: Знание, 1982.
22. *Поздняков В.Л.* Развитие индивидуальности. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 88 с.
23. *Поляков М.Я.* В мире идей и образов: Историческая поэтика и теория жанров. – М., 1983.
24. *Пономарёв Я.А.* Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 302 с.
25. *Пономарёв Я.А.* Психология творчества и педагогика. – М., 1976.
26. *Пресняков О.П.* А.А. Потебня и русское литературоведение конца 19 – начала 20 в./ Науч. ред. А.В. Чичерин. – Саратов, 1978.
27. Психология мышления: Сб. пер. с нем. и англ. – М.: Прогресс, 1965. – 532 с.
28. *Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И.* Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2000.
29. *Рошка А.* Творческое мышление. Пути его определения и развития. – М.: Наука, 1971.
30. *Рубинштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 556 с.
31. *Серебрянников В.В., Ясюков М.И.* Инициатива и творчество в военном деле. – М., 1976.
32. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 384 с.
33. *Taylor C.W.* The nature of creative process/ Creativity/ Smith P. (Ed.). – N. Y.: Hastings House. 1959. – p. 51 – 82.
34. *Хализев В.Е.* Драма как явление искусства. – М.: Искусство, 1978.
35. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.: Барс: Томск: Изд-во Том. ун-та, 1997. – 371 с.
36. *Черепанов В.С.* Экспертные оценки в педагогических исследованиях. М., 1989.
37. *Шадриков В.Д.* Способности человека. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: ППО МОДЭК, 1997. – 288 с.
38. *Шумилин А.Т.* Проблемы теории творчества: Моногр. – М.: Высш. шк., 1989. – 143 с.
39. *Якобсон П.Я.* Психология художественного восприятия. – М., 1964.

**Источники тестовых заданий:**

1. Тест креативности Торранса (сокращённый адаптированный вариант) // *Столяренко Л.Д.* Основы психологии. Практикум. – М., 2005. – С. 153 – 170.
2. http://vsetesti.ru