

УДК 316.346.32-053.6

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ  
СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ**

© 2010 г.

*А.А. Попель*

Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексева

a\_popel@mail.ru

*Поступила в редакцию 01.12.2009*

Проанализированы существующие представления о факторах и условиях развития социальной креативности, систематизированы данные об условиях развития творческого и коммуникативного потенциалов личности. Также рассмотрены особенности микрогруппового климата, положительно влияющие на развитие социальной креативности личности. Особое внимание уделяется учету психологических особенностей студенческого возраста. Рассмотрены личностные и профессиональные качества преподавателя как носителя креативной среды.

*Ключевые слова:* социальная креативность, условия развития, сензитивный возраст, профессиональные и личностные качества преподавателя.

Современные исследования по проблеме креативности личности убедительно показывают, что для ее развития необходимо создание определенных условий – прежде всего особой, творческой среды (И.А. Зимняя, Д.В. Чернилевский, М.С. Егорова, А.В. Морозов, В.Н. Дружинин и др.).

Особая важность среды обусловлена прежде всего тем, что, согласно данным современных генетических исследований, креативность, в отличие от интеллекта, в большей степени зависит от средовых факторов [1, 2].

Необходимость создания особой, творческой среды отмечается также в работах А. Монтуори, А. Персер [3], Б. Филипчак [4], К. Крое [5]; Х. Грин [6], Т.М. Амабайл [7], Д. Турнипсид [8], Р.В. Сервис, Дж.Л. Букхольдт [9] и др.

Основное назначение творческой среды – максимально способствовать генерированию, анализу (осмыслению) и практическому применению новых, не встречавшихся ранее идей. Она способна легко «распахнуть дверь» новым идеям, органично ассимилируя их с прошлым опытом субъекта творчества и, тем самым, повышая уровень его творческой продуктивности.

В работах отечественных и зарубежных авторов представлены некоторые основные характеристики творческой среды. Прежде всего это *неопределенность*, выступающая мощным стимулом поиска собственных моделей решения творческой задачи, а не принятия готовых образцов.

Следующая характеристика среды – *многовариативность* – обеспечивает возможность их

нахождения. Также отмечают такую характеристику среды, как *нерегламентируемость* поведения субъекта творчества. *Предметная обогащенность* среды требует учета большого количества малопредсказуемых переменных, что делает процесс нахождения правильного решения более трудным.

Такая характеристика среды, как *свобода выбора*, призвана предоставить каждому участнику коллективного или индивидуального творчества свободу деятельности во всех ее проявлениях [10].

Однако А. Монтуори и А. Персер, проведя тщательный анализ современных исследований о роли среды в развитии творчества, пришли к несколько иному выводу о том, что она является своеобразным источником вдохновения *независимо* от того, является ли она позитивной или негативной [3]. Особая роль в развитии творческой среды играет высокая внутренняя мотивация творческой личности [10].

В отечественной и зарубежной психологии и педагогике мотивация деятельности и творчества исследуется в работах Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, В.Г. Асеева, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, А. Маслоу, М. Аргайл, Х. Мюррея и др. Исследования показывают, что основой подобной внутренней мотивации, по разным данным, может выступать желание человека добиться успеха, славы, одобрения, просто позитивной оценки со стороны окружающих [11, 5, 12, 13, 14].

Следует, однако, учитывать и тот факт, что степень мотивированности субъекта имеет тен-

денцию резко снижаться при отсутствии положительного отклика со стороны преподавателя [15]. Следовательно, одной из приоритетных задач преподавателя является нахождение индивидуальных мотиваторов для каждого обучающегося и построение на их основе такой модели внутригруппового климата, которая способствовала бы их постоянной активизации [16].

Предметом особого интереса являются также тестовые методики оценки творческой среды. Одной из них является «Опросник креативного климата» (Creative Climate Questionnaire) Г. Эквалла [17, 18], в котором выделены следующие его критерии: мотивация, свобода выбора, открытость другим, доступный временной ресурс, юмор, степень конфликтогенности, отношение к предлагаемой идее, реакция на альтернативу, готовность к риску.

Важным психологическим условием, влияющим на развитие социальной креативности студентов, является модель творческого поведения педагога, преподавателя. Этот фактор может быть включен в число условий, составляющих творческую среду.

В процессе преобразования потенциальной креативности в реальную В.А. Просецкий, например, выделяет несколько этапов: 1) подражание образцу (копирование); 2) творческое подражание; 3) репродуктивное (подражательное) творчество; 4) подлинное творчество (созидание).

Очевидно, что трансформация «первичной» креативности в подлинное творчество на большинстве этапов неизбежно опирается на модель творческого поведения педагога, что подчеркивает ту ответственность, которая возлагается на преподавателя как организатора и носителя творческой среды.

Вопрос о личностно-профессиональных характеристиках педагога и уровне его профессионального мастерства как учителя, воспитателя и организатора творческого развития учащихся достаточно полно проработан в психолого-педагогической литературе. Как отмечает Е.А. Климов, приоритетными характеристиками педагога могут выступить: умение ладить с людьми в целом, хорошее самочувствие в работе с людьми, способность ставить себя на место другого человека, понимать намерения, настроения других, хорошо разбираться во взаимоотношениях с людьми, развитая потребность в общении [19].

По мнению Н.Ф. Вишняковой, педагог также должен быть хорошим психологом (а в некотором смысле и психотерапевтом): он должен уметь слушать, быть позитивно настроен-

ным по отношению к студенту, уметь сопереживать [20].

А.К. Маркова отмечает такие профессиональные качества педагога, как педагогическая эрудиция, целеполагание, интуиция, мышление, импровизация, наблюдательность, оптимизм, находчивость, предвидение и рефлексия [21].

Наиболее полный и глубокий анализ профессионально-коммуникативных свойств и способностей педагога, обеспечивающих оптимальные условия для развития креативности учащихся и творческого потенциала личности в целом, представлен в многочисленных работах по психологии педагогического общения (А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалев, А.А. Леонтьев, В.В. Рыжов и др.). В исследованиях самого последнего времени поставлен вопрос о *профессионализме* педагогического общения как особом уровне развития коммуникативной компетентности педагога (В.В. Рыжов, С.И. Зинин [22]).

В данном контексте, на наш взгляд, уместно обратиться к работе Дж. Чэмберс (Chambers, 1972) [по 23]. Особая роль в развитии способности к творчеству, по мнению автора, принадлежит индивидуальной поддержке инициатив студента преподавателем. Не менее важную роль играют такие характеристики личности преподавателя, как самодостаточность, лидерский потенциал, интроверсия.

Данный вопрос нашел дальнейшее отражение в работе Е.Л. Вестби и В.Л. Доусон «Креативность: счастье или слезы в обучении?» [25]. Авторы также указывают на такие значимые для развития креативности характеристики педагога, как открытость новым идеям и желание исследовать новое.

Одним из наиболее противоречивых в креативной педагогике является вопрос о роли и месте контроля в процессе творчества. Решение подобной противоречивой ситуации мы находим в работе Дж. Баркер [11]. Как отмечает автор, оптимальную творческую среду отличают отсутствие именно *жесткого, непосредственного* контроля (в противовес контролю «направляющему») и каких-либо норм поведения, регламентирующих ее. Наставник творчества лишь определяет границы творчества, в которых предстоит творить креативной личности, выбор же средств и методов достижения поставленной цели находится полностью за последней. Особое внимание уделяется также лидерскому поведению наставника [25, 26, 5, 27].

В современной психолого-педагогической литературе особые дискуссии вызывает также вопрос о возможности искусственного стиму-

лирования креативного мышления учащихся. С одной стороны, ряд исследователей [7, 28] крайне негативно относятся к применению любых внешних мотиваторов для стимулирования креативности, т.к. большинство людей склонно интерпретировать любые попытки влияния извне как жесткий контроль. С другой стороны, в ряде работ Р. Эйзенбергер [29–30] отмечается позитивное влияние одобрения, поощрения на творческий процесс. Д. Харрингтон [31] также обнаружил, что мотивирующие инструкции явились мощным стимулятором творчества у креативных людей, однако снижали его в группе менее творческих субъектов.

Р. Стернберг попытался объединить эти диаметрально противоположные точки зрения в разработанной им теории предпочтения стилей мышления и умственной саморегуляции [32, 33]. По аналогии с законодательной, судебной и исполнительной ветвями власти он выделяет аналогичные стили мышления.

В рамках своей «инвестиционной теории креативности» Р. Стернберг и Т. Любарт предположили, что самым лучшим для развития творческих способностей является «законодательный» стиль мышления [34, 35]. В данном случае внешняя мотивация будет расцениваться как фактор, катализирующий активацию творческого потенциала личности. Человек с иными стилями мышления будет, напротив, расценивать такие инструкции как контролирующие или даже затрудняющие его деятельность [36, 33].

К сожалению, данный принцип далеко не всегда применяется на практике. Преподаватель выступает как непререкаемый авторитет, который излагает «абсолютные истины» и пресекает любые попытки со стороны студентов поставить данные истины под сомнение, подвергнуть их критическому переосмыслению. В результате вуз выпускает специалиста, «чей догматический ум не любит противоречий, потому что не любит нерешенных вопросов, не любит самостоятельного умственного труда, а любит пользоваться плодами чужого умственного труда; это духовный тунеядец-потребитель, а не творец-работник. Таких, увы, наша школа выпускает еще немало» [37, с. 293–294].

Рассматривая роль педагога, мы также обращаем особое внимание на исключительную значимость сотрудничества педагога и ученика в контексте совместной творческой деятельности.

Особо стоит отметить такую характеристику профессиональной деятельности педагога, как стиль педагогического руководства.

В отечественной психолого-педагогической литературе представлены различные классификации стилей педагогической деятельности (Г.М. Андреева, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, А.К. Маркова, А.Я. Никонова). Наиболее часто выделяются три их основные разновидности: авторитарный стиль, демократический и либеральный, или, как его еще называют, непоследовательно-противоречивый [38, 39].

В современной зарубежной литературе существует несколько иная классификация стилей руководства, которая косвенно коррелирует с моделью отечественной психологии. Рассматривая процесс обучения с позиций образовательного менеджмента и отождествляя труд преподавателя с лидерской деятельностью, исследователи выделяют два основных типа лидерского поведения – трансформационный и транзакционный [40, 41, 42, 43].

Оптимальным стилем в контексте данной работы для нас выступает демократический, реализуемый на уровне диалога и сотрудничества, поскольку он наиболее активно способствует созданию творческой атмосферы и активизации творческого потенциала учащихся. В этом смысле педагогика сотрудничества ближе всего стоит к педагогике творчества (Д.Б. Богоявленская, А.Б. Добрович, Е.Н. Ильин, А.М. Матюшкин, В.Ф. Шаталов и др.). Учитель, строящий педагогическое взаимодействие в русле демократического стиля, привлекает учащихся к выработке собственных гипотез и принятию решений; стремится, чтобы каждый отвечал за свои действия и принятое решение. Он всячески поощряет конструктивные проявления творческой мысли, способствует наиболее полному раскрытию творческого потенциала своих воспитанников. Такой учитель охотно предоставляет каждому право на выражение собственной точки зрения, активно использует юмор для стимуляции познавательной деятельности учащихся.

Обобщая многочисленные исследования профессионально важных качеств учителя, можно выделить следующие личностные черты, стимулирующие развитие творческого потенциала учащихся:

- 1) открытость к отличным от собственных взглядам и суждениям, гибкость и терпимость;
- 2) эмпатия, восприимчивость, способность создавать атмосферу эмоционального комфорта;
- 3) аутентичность поведения, т.е. способность предъявлять группе подлинные эмоции и переживания;
- 4) энтузиазм и оптимизм, вера в способности учеников к изменению и развитию;

5) уравновешенность, терпимость к фрустрации и неопределенности, высокий уровень саморегуляции;

6) уверенность в себе, позитивное самоотношение, адекватная самооценка;

7) богатое воображение, интуиция;

8) высокий уровень интеллекта [44, с. 7].

При этом развитию *социальной креативности* в наибольшей мере могут способствовать действенная эмпатия, безусловное позитивное отношение (в том числе к себе) и конгруэнтность.

Под *эмпатией* понимается умение, используемое на основе сознательного выбора в ситуации, когда другой хочет расти, учиться и развиваться, а мы хотим содействовать ему в этом развитии или росте через следование «за» и «вместе» с другим – без оценки и советов – в то время как этот другой движется по пути переживаний (опыта) [45, с. 52].

Под *конгруэнтностью* мы понимаем искренность поведения человека: он ничего не изображает, не создает видимости; напротив, он предельно открыт. Такая атмосфера создает безопасный контекст отношений, в котором каждый участник группы может исследовать свое внутреннее «Я».

Комплексный подход к пониманию социальной креативности как системы мотивационных, интеллектуальных, эмоциональных, волевых, ценностных и нравственных характеристик личности предполагает, что *развитие* социальной креативности – это процесс, направленный на все стороны личности, на *целостную* личность (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, Н.С. Лейтес, А. Маслоу, А.А. Мелик-Пашаев, Я.А. Пономарев, К. Роджерс, Б.М. Теплов, В.С. Юркевич, Е.Л. Яковлева и др.). Это означает, что ориентация учебно-воспитательного процесса на развитие целостной личности является одним из главнейших условий становления и развития социальной креативности студента. Важным условием при этом является учет специфики студенческого возраста и особенностей личностного развития на этом возрастном этапе жизни.

В своем развитии креативность как общая творческая способность человека проходит ряд этапов, которые наиболее полно представлены в работе В.Н. Дружинина [1] с указанием соответствующих им возрастных рамок.

*Во-первых*, отмечается развитие неспециализированной креативности как общей творческой способности. Сензитивным периодом является возраст 3–5 лет. Основным механизмом развития креативности является подражание значи-

мому взрослому, который выступает для ребенка в качестве креативного образца.

*Во-вторых*, выделяется развитие на основе первого типа специализированной креативности, которая связана с определенной сферой деятельности. Во временных рамках данному этапу соответствует период, возможно, от 13 до 20 лет (подростковый и юношеский возраст). Особую значимость приобретает наличие профессионального образца, поддержка семьи и сверстников.

*В-третьих*, в возрасте от 23 до 27 лет наблюдается стабилизация уровня развития социально-перцептивных способностей личности.

Исходя из этих данных, можно предполагать, что студенческий возраст, хронологические границы которого лежат в пределах от 18 до 24 лет, является наиболее благоприятным для развития *социальной креативности*.

Многочисленные исследования по психологии студенческого возраста (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.А. Реан, Е.И. Степанова, П.А. Просецкий, Е.М. Никире-ев, В.А. Слостенин, В.А. Якунин и др.) убеждают в том, что это – исключительно важный период в развитии личности человека, поскольку именно в это время происходит окончательное закрепление ее психологического облика.

Значимость развития социальной креативности на данном возрастном этапе определяется прежде всего развитием у студентов основных социогенных потенциалов человека: активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и пр. «Понимание ценности другого человека как условие самой жизни, ее многозначности и неповторимости, – отмечает Г.С. Абрамова, – делает людей этого возраста более зоркими к восприятию своих собственных переживаний и переживаний других людей. Это понимание и переживание его ценности происходит через осознанное освоение знаний о человеке, не только общих философских, но и конкретно-психологических знаний о самом себе, о другом конкретном человеке» [46, с. 516].

Это также время приобретения профессии, определенного социального статуса, овладение полным комплексом социальных функций взрослого человека, развитие новой взрослой идентичности, принятие ответственности за собственную жизнь и т.д., что приводит к развитию социальной зрелости [47, с. 39]. В целом, это время социально-личностного и ценностно-

смыслового самоопределения, предполагающего активное определение собственной позиции относительно общественно выработанной системы ценностей и выяснение на этой основе смысла собственного существования (М.Р. Гинзбург).

Актуальность развития социальной креативности студентов обусловлена особенностями сферы межличностного общения в студенческом возрасте, на который приходится один из пиков развития коммуникативного потенциала (В.В. Рыжов, О.В. Хухлаева и др.), значительными изменениями в системе общения студентов с родителями, а также рядом негативных тенденций возраста, обусловленных следующими факторами:

1. Социальные факторы, являющиеся следствием глобальной невротизации населения планеты вообще.

2. Психологические факторы, которые связаны с взаимоотношениями человека в различных микрогруппах (отношения в семье, психологическая несовместимость между членами группы, проживающими в общежитии, взаимоотношения в учебном коллективе).

3. Психолого-педагогические причины невротизации у студентов отмечаются в 40% случаев. К их числу относятся преимущественно адаптационные трудности (В. Буйлова, Г. Куропова, Н. Сенаторова [48]).

Таким образом, проделанный нами анализ позволяет выделить следующие основные социально-психологические условия развития социальной креативности студентов:

– направленность психологической подготовки на целостную личность студента – будущего специалиста в совокупности мотивационных, интеллектуальных, эмоциональных, волевых и ценностно-смысловых характеристик; важным условием при этом является учет главнейших возрастно-психологических особенностей студентов;

– создание в учебной формирующей работе со студентами предметно обогащенной, нежестко регламентированной, многовариативной коммуникативно-творческой среды, которая бы предоставляла обучаемому максимальные возможности свободы выбора;

– важнейшим фактором создания творческой среды является личность педагога, система профессионально важных качеств которого (стиль общения и преподавания, профессионализм общения, эмпатийные способности, конгруэнтность, необходимый уровень социальной креативности и др.) является катализатором творческого развития студентов;

– организация инновационной учебной деятельности, включающей активное использование социально-психологического тренинга и коммуникативно-ориентированных деловых игр;

– обеспечение взаимосвязанной когнитивной, мотивационной, рефлексивной, операциональной, ценностно-смысловой и духовно-нравственной подготовки студентов в рамках специальной программы целенаправленного формирования социальной креативности.

#### *Список литературы*

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999. 368 с.
2. Егорова М.С. Сопоставление дивергентных и конвергентных особенностей когнитивной сферы детей (возрастной и генетический анализ) // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 36–46.
3. Montuori A., Purser A.E. Deconstructing the lone genius myth: Toward a contextual view of creativity // Journal of Humanistic Psychology. 1995. Vol. 35. P. 69–112.
4. Filipczak B. It takes all kinds: Creativity in the work force // Training. 1997. Vol. 34. P. 32–39.
5. Krohe K. Managing creativity // Across the Board. 1996. Vol. 33. P. 16–21.
6. Green H. How creative minds work // Campaign. September 20, 1996. P. 22–23.
7. Amabile T.M., Conti H., Lazenby J., Herron M. Creative environment at work // Academy of Management Journal. 1996. Vol. 36. P. 1154–1184.
8. Turnipseed D. The relationship between the social environment of organizations and the climate for innovation and creativity // Creativity and Innovation Management. 1994. Vol. 3. P. 184–195.
9. Service R.W., Boockholdt J.R. Factors leading to innovation: A study of managers' perspectives // Creativity Research Journal. 1998. Vol. 11. P. 295–307.
10. Greenberg E. Creativity, autonomy and evaluation of creative work: Artistic workers in organizations // Journal of Creative Behavior. 1992. Vol. 4. P. 25–36.
11. Barker J. Bright lights // Sales & Marketing Management. 1995. Vol. 147. P. 524–527.
12. Majaro S. Strategy search and creativity: The key to corporate renewal // European Management Journal. 1992. Vol. 10. P. 230–238.
13. Oldham G.R., Cummings A. Employee creativity: Personal and contextual factors at work // Academy of Management Journal. 1996. Vol. 39. P. 607–634.
14. Stein M.I. Creativity is people // Leadership and Organizational Development Journal. 1991. Vol. 12. P. 4–10.
15. Caudron S. Strategies for managing creative workers // Personnel Journal. 1994. Vol. 73 (12). P. 104–113.
16. Jalan A., Kleiner B.H. New developments in developing creativity // Journal of Managerial Psychology. 1995. Vol. 10. P. 20–23.

17. Ekvall G. Organizational conditionals and levels of creativity // *Creativity and innovation management*. 1997. Vol. 6. P. 195–205.
18. Ekvall G., Britz A. Perceptions of the best and worst climates for creativity: preliminary validation evidence for Situational Outlook Questionnaire // *Creativity Research Journal*. 2001. Vol. 13. No. 2. P. 171–184.
19. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: Учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению и специальности «Психология». М.: Изд-во МГУ, 1995. 222 с.
20. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология // *Психология высшего образования*. Минск, 1996. 300 с.
21. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1993. 190 с.
22. Рыжов В.В., Зинин С.И. Профессионализм общения и эмпатийные способности личности // *Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования*. Сб. науч. трудов / Под ред. В.В. Рыжова. Вып. 2. Нижний Новгород, 2002.
23. Edwards M.S. The technology paradox: efficiency versus creativity // *Creativity Research Journal*. 2000–2001. Vol. 13. No. 2. P. 221–228.
24. Westby E.L., Dawson V.L. Creativity: Asset or burden in the classroom? // *Creativity Research Journal*. 1995. Vol. 8. P. 1–10.
25. Amabile T.M. How to kill creativity // *Harvard Business Review*. 1998. Vol. 76. P. 77–87.
26. Amabile T.M., Grysiewicz N.D. The creative environment scales: Work Environment Inventory // *Creativity Research Journal*. 1989. Vol. 2. P. 231–253.
27. Mullen X. Creative management of right – brain types // *Advertising Age*. 1995. Vol. 66. P. 15–16.
28. Lepper R., Hodell M. Intrinsic motivation in the classroom // *Research on motivation in education*. 1989. Vol. 3. P. 73–105.
29. Eysenberger R., Armeli S. Can salient reward increase creative performance without reducing intrinsic creative interest? // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1997. Vol. 72. P. 652–663.
30. Eysenberger R., Armeli S., Pretz J. Can the promise of reward increase creativity? // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. Vol. 74. P. 704–714.
31. Harrington D.M. Effects of explicit instructions to «be creative» on the psychological meaning of divergent thinking test scores // *Journal of personality*. 1975. Vol. 43. P. 434–454.
32. Grigorenko E.L., Sternberg R.J. Styles of thinking, abilities, and academic performance // *Exceptional Children*. 1997. Vol. 63. P. 295–312.
33. O'Hara L.A., Sternberg R.J. It does not hurt to ask: effects of instructions to be creative, practical or analytical on essay – writing performance and their interaction with students' thinking styles // *Creativity Research Journal*. 2000–2001. Vol. 13. P. 197–210.
34. Практический интеллект / Р.Дж. Стернберг, Дж.Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
35. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности // *Психологический журнал*. 1998. Том 19. № 2. С. 144–161.
36. Elliot A.J., Harackiewicz J.M. Goal setting, achievement orientation, and intrinsic motivation: a mediational analysis // *Journal of personality and social psychology*. 1994. Vol. 66. P. 968–980.
37. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить! / *Хрестоматия по педагогической психологии: Учебное пособие для студентов / Состав. и авторы ввд. очерков А.И. Красило, А.П. Новгородцева*. М.: Международная педагогическая академия, 1995. С. 284–312.
38. Рыжов В.В. Иноязычные способности: Учебное пособие. Нижний Новгород, 2001. 192 с.
39. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога. Нижний Новгород, 1994. 182 с.
40. Howell J.M., Avolio B.J. Transformational leadership, transactional leadership, locus of control and support for innovation: key predictors of consolidated business unit performance // *Journal of Applied Psychology*. 1993. Vol. 78. P. 891–902.
41. Jung I. Transformational and transactional leadership and their effects on creativity in groups // *Creativity Research Journal*. 2000–2001. Vol. 13. No. 2. P. 185–195.
42. Waldman D.A., Bass B.M., Yammarino F.J. Adding to contingent – reward behavior: The augmenting effect of charismatic leadership // *Group and Organization Studies*. 1990. Vol. 15. P. 381–394.
43. Yammarino F.J., Spangler W.D., Bass B.M. Transformational leadership and performance: A longitudinal investigation // *Leadership Quarterly*. 1993. Vol. 4. P. 81–102.
44. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // *Вопросы психологии*. 1989. № 6.
45. Колпачников В.В. Человеко-центрированный подход в практике психологического консультирования персонала организаций // *Вопросы психологии*. 2000. № 3. С. 49–57.
46. Абрамова Г.С. Возрастная психология. Учебное пособие для вузов. М.: Академич. Проект, 2000; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 624 с.
47. Хухлаева О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: Учеб. пособие для студ. высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.
48. Буйлов В., Куропова Г., Сенаторова Н. Нервно-психическое состояние студентов как валеологическая проблема // *Высшее образование в России*. 1996. № 2. С. 65–73.

**SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CONDITIONS TO DEVELOP SOCIAL CREATIVITY  
THROUGH PROFESSIONAL HIGHER LEARNING**

*A.A. Popel*

The article analyses up-to-date data on factors and conditions to develop social creativity as well as categorizes data on conditions for creative and communicative potentials of a human. It also focuses on peculiarities of climate in small groups which favorably affect development of social creativity. Special attention is given to psychological profile of student age. The article also deals with personal and professional traits of an educator being a core element in starting and maintaining creative environment.

*Keywords:* social creativity, conditions for development, sensitive age, professional and personal traits of an educator.