

КРЕАТИВНОСТЬ И МЕТОДЫ ЕЕ ДИАГНОСТИКИ

Т.В. Шальнева

Рассмотрено определение креативности и ее диагностика с помощью тестов Д. Гилфорда, Е.П. Торанса и С. Медника

The definition of creativity and its diagnostics with the help of tests of D.Gilford, E.P. Torans and S.Mednik is considered.

По мнению израильского психотерапевта и педагога Эрика Ландау слово «креативность» происходит от латинского «creare», что означает порождать, создавать, творить. Уже согласно этому, креативность есть процесс, который развивается и который хранит в себе происхождение и цель.

Хотя креативность существует столько же, сколько и само человечество, этот феномен, особенно последние пять столетий, относили только к изящным искусствам, приписывали только гению, чему-то необыкновенному, и окружали при этом мистическим нимбом.

Одновременно возник вопрос, как выделить креативного индивида в массе людей, выявить признаки, свойственные его личности. Через абстракцию и обобщение искали подход к этим признакам у других индивидов, чтобы научиться с ними общаться. Была открыта многосторонность креативности: существует столько ее видов, сколько видов человеческой деятельности, столько же аспектов, сколько имеет человеческая природа (физический, психический, интеллектуальный, социальный, эмоциональный т.д.), и они присутствуют на всех возрастных ступенях и во всех культурах. Эти виды и аспекты различаются по степени и уровню; непрерывность следует искать не в продукте креативности, а в самом креативном процессе. Креативный процесс начали анализировать, сравнивать его с другими мыслительными процессами, и обнаружили, что он аналогичен мышлению при решении проблем [1].

Феномен креативности понимается наукой по-разному, в зависимости от того, что оказывается в центре рассмотрения: креативная личность, креативный продукт или креативный процесс.

Творческие личности предпочитают многоплановость и многосторонность. Они переживают более дифференцировано и широко, более независимы в своих суждениях, самоуверенны и доминантны, сопротивляются подавлению и ограничению. Они открыты, с большим чувством юмора, любопытны, чутки и поэтому меньше склонны к предубеждениям. В своем мышлении они отличаются богатой фантазией, гибкостью и оригинальностью, тщательно разрабатывают свои идеи.

Эти свойства в большей или меньшей мере заложены в каждом из нас, но не каждый осмеливается их реализовать, поскольку часто эти задатки глубоко скрыты под привычками и предрассудками, боязнь потерпеть неудачу или не быть принятым обществом.

К личностному аспекту исследования креативности принадлежит также проблема мотивации.

Креативный продукт – это сторона креативности, часто определяется через достигнутый результат, и это достижение оценивается по тому, насколько востребованным является продукт творчества.

Гилфорд (1959) различает два вида креативных продуктов: осязаемые, признанные культурой, и психологические, которые создаются не только гениями, бывают не обязательно осязаемыми, но могут также быть идеями выраженными или только мыслимыми [2].

Различают индивидуальную и общественную креативность. Индивидуальная креативность черпает себя из мира опыта отдельного человека, общественная креативность направляет взор на всю культуру.

Исследователи рассматривают сегодня креативность как решение проблем, поскольку каждая ситуация, связанная с принятием решения, требует от человека креативного мышления. Он работает с имеющейся

информацией, привлекает свой прежний опыт, комбинирует его в новые структуры, которые в их новых конфигурациях помогают решить проблему.

Сегодня в креативном процессе (как и в процессе решения проблемы) различают четыре фазы:

1) подготовительная фаза с установлением проблемы и сбором материала;

2) инкубационная фаза, в которой имеющееся знание сталкивается с проблемой и собранным материалом, образуя новые отношения;

3) фаза понимания, в которой приходит решение;

4) фаза проверки, в которой испытывается и проверяется, действительно ли понимание является новым, релевантно ли оно проблеме, расширяет ли оно индивидуальные рамки и применимо ли оно [3].

Каждая из этих фаз приводит индивида в определенное психическое состояние, которое переживается как напряжение, разочарование, радость и в конечной фазе как концентрация.

Важнейшие предпосылки развития креативности – свобода и уверенность. Человек должен чувствовать, что его принимают таким, каков он есть, и что он свободно может проявлять свои дарования в любой ситуации, не теряя уверенности.

Дальнейшей предпосылкой является ободрение. Вполне очевидно, что окружение, не подбадривающее ребенка, не способствует развитию креативности, что только открытая доброжелательная реакция может побуждать к креативному поведению.

Среди многочисленных препятствующих факторов чаще всего указывается конформизм с окружением. Расхождение между врожденной способностью к креативности и некреативным отношением, обусловленным конформизмом, можно все же уменьшить через направленное воспитание креативного мышления.

Мыслить креативно означает, прежде всего, не критически, «отложив оценку», воспринимать информацию и лишь затем ее взвешивать. Такой

способ мышления через обучение развивается в установку, которую можно применить в каждой жизненной сфере.

Креативное поведение – это процесс общения, при котором индивид имеет дело со своим окружением (внешнее побуждение) и с самим собой (активизация собственных способностей как ответ на внешнее побуждение), процесс, который продолжается всю нашу жизнь.

Креативное мышление – собственный продукт, и поэтому оно так ценно. Нет никаких логических методов для создания новых идей или логической реконструкции креативного процесса. Ведь каждое открытие содержит иррациональный момент или креативную интуицию. Креативное мышление требует смелости встретиться со своими чувствами и признать свои страхи.

Исследование креативности возникло из критики обычных способов измерения интеллекта, которые не включают в себя определенные черты, присущие креативности. Высокий интеллект – одно из условий креативности, которая в определенной мере зависит от интеллекта. Креативность можно сопоставлять с интеллектом не как противоположность, а как расширение существующих понятий интеллекта [4].

Интеллект определяется как способность собирать данные и использовать их в различных ситуациях. Креативность основана на этой способности и дополняет ее, поскольку она создает новые отношения между полученными данными.

Интеллект способствует приспособлению изученного к различным ситуациям. Креативность не довольствуется приспособлением. Она стремится реализовать весь имеющийся потенциал в соответствии с ситуацией. Коэффициент интеллекта, который многие десятилетия был единственным масштабом для оценки одаренности, был поставлен под сомнения исследованиями Гарднера, Штернберга и Фельдмана. Он слишком ограничен, чтобы охватить многосторонность одаренности и

таланта. Но креативность не приравнивается к коэффициенту интеллекта; она идет дальше него. Она рассматривается как нечто специфическое, особенное, как, например, математическое или социальное дарование, а не как общий, подобный интеллекту, фактор.

Есть много талантов и дарований, которые не показывают высокого интеллекта. Качества, вносящие важный вклад в общество, такие, как мужество, воображение, вдохновение, обновление, не представлены в коэффициенте интеллектуального развития. Креативность, напротив, является фактором, без которого даже высокоинтеллектуальный человек не может сделать ничего нового, интересного.

Ш.Фельдман рассматривает креативность как результат взаимодействия личности, культурной и социальной системы: во-первых, область созидания, знания с ее правилами и символами, во-вторых, личность, которая вносит новое в эту область, и, в-третьих, круг экспертов, которые могут анализировать и оценивать это новое.

Креативность изменяет какую-либо область благодаря тому новому, что вносит личность. Для этого креативная личность нуждается в сотрудничестве с обществом, в признании культурных агентов из этой области, так как, согласно Ш. Фельдман, самый креативно одаренный человек не способен к социальной и культурной оценке своей собственной креативности. Он справедливо считает, что должно быть сделано многое для воспитания таких экспертов, которые обладают креативностью, а не только хорошими знаниями.

Высокий коэффициент интеллекта еще не предполагает дальнейшей креативности. Неоднократно указывалось, что для креативности высокий коэффициент интеллекта (больше 120) менее значителен, чем личностные и мотивационные факторы. Креативные люди проявляют себя, скорее, через свою неординарную личность, чем через особенный коэффициент интеллекта [5].

Для оценки креативности разработаны специальные тесты, наиболее известные из которых – тесты Гилфорда, Торранса и Медника.

В соответствии с кубической моделью структуры интеллекта Дж. Гилфорд разработал систему образных и вербальных тестов, или «открытых» задач, для оценки творческих способностей, основанных на выделении специальных факторов. К ним относятся:

- факторы дивергентной продуктивности, которые описывают основные свойства «мышления в разных направлениях» — это различные виды «беглости» и гибкости мысли, разработанности и оригинальности (всего 16 способностей);

- оценивающее мышление, или фактор чувствительность к проблемам, «открытость» новому опыту. В тесте «Приборы» испытуемый должен предложить возможные варианты усовершенствования обычного применения таких приборов, как телефон, тостер и др. В тесте «Видение проблемы» необходимо перечислить проблемы, которые могут возникнуть в связи с обычными предметами, такими, как свеча, дерево и др.;

- конвергентный фактор – семантическое переопределение или переформулировка проблемы. Например, в тесте «Целостное преобразование» испытуемый должен выбрать один из пяти предложенных предметов, которые можно использовать с заданной целью, например, зажечь огонь с помощью одного из объектов: капуста, рыба, часы, пружина и трубка. Ответ: часы [5].

Время выполнения тестов ограничено, они используются для детей начиная с 10 лет и для взрослых. Приступая к выполнению тестов, очень важно вызвать у детей интерес к заданиям, высокую мотивацию к их выполнению, ориентируя на создание множества необычных способов решения проблем. Несмотря на отсутствие отечественной адаптации всех тестов Дж. Гилфорда на дивергентное мышление, система факторов-тестов, определяющих творческие способности, имеет теоретическое значение, так как дает представление целостного видения степени развития умственного

творческого потенциала, развернутый «профиль» показателей способностей. Вопросы надежности, валидности и трудности стандартизации тестов обсуждаются в специальной литературе.

В отличие от заданий Дж. Гилфорда наибольшую популярность в нашей стране приобрели Миннесотские тесты творческого мышления, разработанные Е.П. Торрансом (МТТМ). Создавая специальные программы стимуляции креативности, Е.П. Торранс подбирал задачи таким образом, чтобы они оказывались чувствительными к основным творческим операциям (обостренное восприятие недостающих элементов, ощущение трудностей, поиск решений в разных направлениях, формулирование гипотез относительно недостающих элементов, проверка и перепроверка гипотез, возможность их усовершенствования и сообщение результатов. Его тесты в миниатюре воспроизводят целостный творческий акт. Широкое применение эти тесты нашли в практике образования во всем мире. Они используются при диагностическом исследовании развития одаренности ребенка; при разработке индивидуальных программ обучения в школе; при оценке эффективности традиционных и новаторских программ обучения; при разработке тренингов по креативности.

Несколько иная концепция лежит в основе разработанного С. Медником теста РАТ (тест отдаленных ассоциаций). Он полагает, что в процессе творчества присутствует как конвергентная, так и дивергентная составляющие, точнее, деление познавательного акта на эти составляющие описывает его неадекватно.

По мнению С. Медника, чем из более отдаленных областей взяты элементы проблемы, тем более креативным является процесс решения. Тем самым дивергенция заменяется актуализацией отдаленных зон смыслового пространства. Но, вместе с тем, синтез элементов может быть нетворческим и стереотипным, например, соединение черт лошади и человека актуализирует образ кентавра, а не образ человека с головой лошади.

Творческое решение отклоняется от стереотипного: суть творчества, по С. Меднику, не в особенности операции, а в способности преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза и, как было отмечено ранее, в широте поля ассоциаций.

В основе теста RAT лежат следующие предположения С. Медника:

1. Носители языка привыкают употреблять слова в определенно ассоциативной связи с другими словами. В каждой культуре и каждой эпохе эти привычки уникальны.

2. Креативный мыслительный процесс является формированием новых ассоциаций по смыслу.

3. Величина отдаленности ассоциаций испытуемого от стереотипа измеряет его креативность.

4. В каждой культуре существуют свои стереотипы, поэтому шаблонные и оригинальные ответы определяются для каждой выборки.

5. Уникальность выполнения теста RAT определяют ассоциативная беглость (измеряется числом ассоциаций на стимул), организация индивидуальных ассоциаций (измеряется числом ассоциативных ответов), особенности селективного процесса (отбор оригинальных ассоциаций из общего числа связей). Важную роль играет беглость генерации гипотез и вербальная беглость.

6. Механизм решения теста RAT аналогичен решению любых других мыслительных задач [4].

Проблема повышения прогностической ценности психолого-педагогических тестов традиционно решается путем повышения их валидности и надежности (например, использование «батареи» тестов вместо отдельных субтестов), применения комплексных оценивающих процедур, включающих и другие методы диагностического обследования: анализ эффективности освоения детьми развивающих программ обучения; экспертное оценивание учащихся учителями, воспитателями, родителями; оценка продуктов деятельности и результатов конкурсов и олимпиад.

Другой подход к диагностике одаренности предлагается в работах Л.С. Выготского по проблемам возрастного развития ребенка. Задачу диагностики составляет «... определение не созревших на сегодняшний день, но находящихся в периоде созревания процессов. Эта задача решается нахождением зоны ближайшего развития ...». П.Я. Гальперин считает, «исследуя, то, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня» [6]. Однако эта научная идея, воплотившись в методе планомерного формирования умственных действий и понятий, не вышла за пределы экспериментальных лабораторий в решении практических задач диагностики развития. Безусловно, переход от фиксирования только реального уровня развития и интерпретации количественных оценок к применению более трудоемких диагностических формирующих процедур, раскрывающих как достоинства, так и недостатки развивающегося интеллекта, выявляющих внутренние психологические причины (барьеры), которые мешают ребенку быть креативным, высоко интеллектуальным и иметь высокие достижения, требует определенных усилий со стороны педагогов - практиков. Но это направление в исследовании диагностики динамик развития одаренности старшеклассников снимает проблему соотношения диагноза и прогноза и открывает путь к культурному преобразованию «слабости в силу, а недостатков в способности» [7].

Тесты креативности можно условно проранжировать по шкале «регламентированность - свобода» поведения испытуемого в ходе тестирования. Очевидно, на полюсе регламентированности окажутся групповые тесты скоростного интеллекта с закрытым ответом.

В тестах Д. Гилфорда и Е.П. Торранса существуют лимиты времени и фиксированы виды операций, но «смягчено» общение с исследователем (в тестах Торранса) — исследование проводится в форме игры, и, наконец, предусмотрено неограниченное множество ответов испытуемого: любой

оригинальный ответ принимается. Креативность проявляется в той мере, в которой ситуация является менее «жесткой» с точки зрения ограничительных требований к деятельности испытуемого.

Литература:

1. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. – М., 1993.
2. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.
3. Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка. / Пер. с нем. А.П. Голубева. – М., 2002.
4. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. – М., 1992.
5. Савенков А.И. Одаренный ребенок в массовой школе. – М., 2001.
6. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии. – 1999. – № 2.
7. Психология и педагогика одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. – М., 2000.