

УДК 159.955.1

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.П. Иванова

Представлено экспериментальное исследование невербальной креативности студентов как способности "порождения" нового, оригинального продукта; дается описание некоторых творческих заданий для развития креативности.

Ключевые слова: креативность; невербальная креативность; творчество; творческие задания.

THE DEVELOPMENT OF STUDENT CREATIVITY IN EDUCATIONAL-PROFESSIONAL ACTIVITIES

V.P. Ivanova

The experimental study of non-verbal creativity as the ability of generating a new original product is represented; the description of the creative tasks for the development of creativity is given.

Keywords: creativity; non-verbal creativity; creation; creative tasks.

В студенческие годы идет становление творческой личности будущего специалиста в личностно-ценной учебно-профессиональной деятельности, основная задача которой сделать рост и самосовершенствование целью дальнейшего личного и профессионального развития. Важную роль в развитии творческой личности играет креативность.

Креативность как глубинное свойство личности выражается в оригинальном видении проблемы. Оно позволяет выйти за пределы непосредственной ситуации или имеющихся знаний [1; 2]. Для развития креативности необходима разнородная среда, среда с высокой степенью неопределенности и низкой степенью регламентации поведения, поскольку это стимулирует личность к поиску собственных путей, подходов. Ориентация, опора на готовые образцы, напротив, тормозит развитие творчества.

Креативность (способность к творчеству) понимается Я.А. Пономаревым как интеллектуальная активность и сензитивность к побочным продуктам своей деятельности. Важным для творческого человека представляются именно побочные результаты, а для нетворческого – результаты по достижению цели, а не новизна [3]. Творческий процесс, по мнению В.Н. Дружинина, является реальностью, возникающей и завершающейся спонтанно [4].

В отечественной психологии нашли отражение не только общие вопросы креативности, творчества (В.С. Библер, 1990; Д.Б. Богоявленская, 2002; В.Н. Дружинин, 2007; Я.А. Пономарев, 1983, 1988; В.Н. Пушкин, 1967; В.С. Семенов, 1991 и др.), но и вопросы развития творчества и творческих компонентов в учебной деятельности (О.Л. Берак, 1985; М. Вертгеймер, 1987; В.В. Гагай, 2004; О.Г. Берестова, И.А. Дубинина, 2006; А.А. Брудный, 2010).

В учебном процессе решение проблем, задач характеризуется как творческое, если оно удовлетворяет одному или большему числу следующих условий: продукт мыслительной деятельности обладает новизной и ценностью; мыслительный процесс также отличается новизной, требует преобразования или отказа от ранее принятых идей; характеризуется наличием сильной мотивации и устойчивости; поставленная первоначально проблема смутна и плохо определена, так что одной из задач является формулирование самой проблемы [5]. Поскольку творческий процесс определяется как некий выход за пределы (ситуации либо имеющихся знаний) и как личностное свойство (творчество), выражающееся в оригинальном видении проблемы, поэтому для его развития, согласно исследованиям Д.Б. Богоявленской (1983) и А.М. Ма-

Таблица 1 – Средние показатели результата в группах по тесту Торренса

Шкала	“Психологи” (n=60)		“Экономисты” (n=60)		U	p
	M±m	σ	M±m	σ		
Беглость	9,98±0,02	0,13	9,73±0,07	0,45	890	0,0001
Гибкость	8,88±0,12	0,94	7,58±0,14	0,90	415,5	0,0001
Оригинальность	6,13±0,34	2,62	5,40±0,33	2,06	989,5	0,135

тюшкина (1982), необходимо не прямое формирующее воздействие.

Цель статьи заключается в исследовании уровня креативности как некоторой способности студентов к “порождению” нового, оригинального продукта в условиях минимальной вербализации (невербальное творческое мышление), а также в разработке системы творческих заданий, связанных с непрямым формирующим воздействием.

Методика. В качестве методики использовалась “Диагностика невербальной креативности. Краткий вариант теста Торренса” (в адаптации А.Н. Воронина, 1994). Тест заключается в дополнении недорисованных картинок. Время выполнения задания 10 минут [4, с. 283–287]. В данном исследовании тест Торренса позволил детально рассмотреть компоненты невербальной креативности испытуемых (беглость, гибкость, оригинальность). Особенностью выполнения данного теста является то, что результаты выполнения теста адресованы не к логическим формам мышления, а непосредственно к образному его содержанию, и смысл графического изображения оказывается психологически достаточно сложным, поскольку здесь в единой форме представлены и образ, и отношение человека к миру, и опыт переживания субъекта.

Выборка: студенты дневного отделения вузов г. Бишкека в количестве 120 человек в возрасте от 18 до 22 лет, различных специальностей (психологи – n=60 и экономисты – n=60).

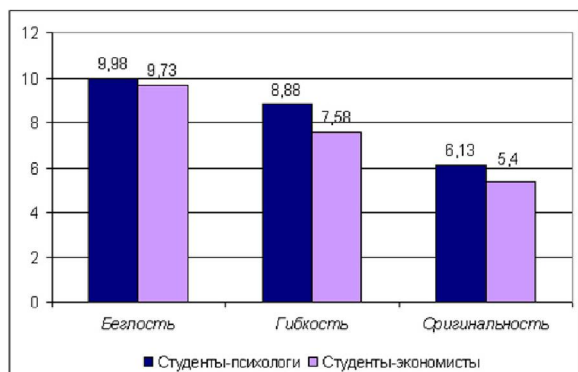


Рисунок 1 – Сравнение средних значений показателей в группах по тесту Торренса

В качестве гипотезы выступило предположение о том, что среди многих других качеств, необходимых в профессии психолога, важное место занимает креативность как способность выходить за пределы ситуации, у студентов-экономистов с их прагматической направленностью креативность менее выражена.

Результаты и их обсуждение. Сравнительный анализ средних значений по шкалам теста показывает (таблица 1), что студенты-психологи в целом демонстрируют более высокие результаты по сравнению со студентами-экономистами по всем шкалам: *беглость* (M=9,98 и M=9,73), *гибкость* (M=8,88 и M=7,58), *оригинальность* (M=6,13 и M=5,40).

У студентов-психологов обнаруживается больше творческих способностей, чем у студентов-экономистов. Об этом свидетельствуют более высокие значения показателей по всем шкалам. Однако различия на достоверном уровне обнаружены только по шкалам беглость (U=890; p<0,0001) и гибкость (U=415,5; p<0,0001). Наглядно различия представлены на рисунке 1.

По мнению В.Н. Дружинина [4], такие люди обладают открытостью ума, высокой толерантностью к неразрешимым и неопределенным ситуациям, конструктивной активностью в этих ситуациях. Следовательно, студенты-психологи способны к порождению большого числа идей и большего их разнообразия, чем студенты-экономисты, они более продуктивны в своей деятельности. Переходя от одного аспекта проблемы к другому, студенты-психологи используют разнообразные стратегии решения проблем, подходят с разных позиций. Действительно, задачи, которые решает психолог, имеют открытую структуру, когда при одном и том же запросе или похожей ситуации проблема всегда решается по-разному. Творческие задачи возникают тогда, когда ситуации нестандартны, уникальны, а они в деятельности психолога постоянны и требуют от представителей этой профессии находчивости, изобретательности, интеллектуальной инициативы.

Их характеризует увлеченность в разных сферах жизни, в том числе и в учебной, и научной деятельности. Научно-исследовательская практика (которой нет у экономистов), курсовые работы (теоретические и экспериментальные), представляющие собой

мини-исследования, выступление на конференциях, участие в различных проектах (иногда и международных), работа в различных общественных международных организациях – все это требует от студентов-психологов творческой активности.

Для развития креативности психологов нами были разработаны специальные творческие задания. Проверка их эффективности осуществлялась на протяжении трех лет (3–5 курсы), охват студентов составил 198 человек: 76 студентов составили экспериментальную группу, 112 – контрольную. Результаты подводились по окончании учебного года.

Виды творческих работ достаточно многообразны, включают как текущие, так и долгосрочные задания. Назовем основные, используемые в нашей работе со студентами-психологами [6; 7].

1. *Сопоставление позиций разных авторов по какой-то проблеме*, выявление сходства и различий в подходах. Такой вид творческой работы применялся на семинарских занятиях, в контрольных и курсовых работах на младших курсах, пока не требовалось проведение экспериментального исследования. Так, сравнение психоанализа З. Фрейда и Э. Эриксона, или когнитивизма Ж. Пиаже и Л.С. Выготского требуют больше творческих усилий, чем простой пересказ их идей. Такие задания рассматриваются как подготовка студентов к выполнению теоретической части научного исследования в дальнейшем. Особо важным “открытием” здесь будет обнаружение противоположных (или сходных) взглядов в различных источниках или у разных авторов, что позволяет сформулировать собственную позицию как гипотезу теоретического исследования.

Задания, связанные с сопоставлением, сравнением позиций – достаточно простой, но важный этап в развитии творчества, поскольку сравнение (метафора) открывает путь к созданию творческого продукта. Оно представляется необходимой составной частью творческого мышления вообще и основной инвенции – той единицей нерасчлененной продукции интеллектуальной культуры, которая предшествует раздвоению творчества на искусство и науку. Использование способности индивида сравнивать дает возможность погружения в сущность человеческого интеллекта. Это связано не только с художественной, но и с научной стороной его деятельности. На уровне инвенции они не расчленены, а в скрытом виде эта фаза интеллектуальной деятельности продолжает существовать и на новых, последующих фазах работы интеллекта [8].

2. Более сложный, на наш взгляд, вид творческих заданий – *преобразование усвоенных знаний в практические рекомендации*. Многим студентам даже на III курсе такая работа кажется сверхтрудной. Психологически эту сложность можно охарак-

теризовать, по В.В. Давыдову, как “восхождение от абстрактного к конкретному” [9]. Эмпирические, комплексные обобщения позволяют осуществлять синтез уникальных существенных характеристик, присущих разным сторонам объекта и условий деятельности [10, с. 201]. Практические эмпирические обобщения, в отличие от теоретических, отражают не только свойства исследуемого объекта. Они также отражают характеристики взаимодействия исследователя с ситуацией, куда включаются условия и средства действия, а также некоторые характеристики самого субъекта. Это больше соответствует современному фундаментальному общенаучному положению о неустранимом влиянии исследователя на объект изучения, чем представлению о возможности выделения теоретической сущности объекта в “чистом виде” [11].

В учебно-профессиональной деятельности студентов теоретическое обобщение (отражение закономерных устойчивых свойств) постепенно уступает свое место эмпирическим обобщениям (отражение многоаспектности и динамики изучаемых объектов). Теоретические знания проще, там выражены преимущественно однолинейные логические связи. В конкретном применении знаний приходится учитывать много других моментов и, в частности, восприятие научных знаний теми, кому их хочет адресовать студент-психолог. Это – родители, подростки, воспитатели, учителя, управленцы, организаторы политических выборов, рекламодатели и т. д. Примером таких заданий было составление рекомендаций типа: советы родителям о том, как приучить к послушанию ребенка в период кризиса трех лет, советы воспитателям о том, как успокоить плачущего малыша двух-трех лет, как развить сюжетную игру, как обеспечить контакт с подростком, как подростку развить свою память, как в семье готовить ребенка к школе и т. д. – по возрастной психологии; как создать эффективную команду, изменить социально-психологический климат в организации, рекомендации по бесконфликтному общению – в психологии управления и т. д. Каждый преподаватель может в рамках своей дисциплины найти такие творческие задания, ориентирующие студентов на применение на практике полученных знаний.

Наблюдаются случаи, когда студенты или пересказывают теоретические положения, или решают проблему на основе житейского опыта. Чтобы совершилось “восхождение от абстрактного к конкретному”, нужны контроль и помощь преподавателя, дополнительная литература по проблеме. Рекомендации – заключительный этап научного исследования, и навык их составления надо отрабатывать уже при изучении теоретического материала.

3. Еще одно направление – *коллективная разработка проблемы в социально значимом аспекте*. На старших курсах студенты уже могут готовить такие контрольные работы, которые станут учебным пособием для последующих курсов. Это может быть краткое изложение дисциплины, по которой мало пособий, когда 1–2 студента излагают каждую главу по нескольким источникам или схематическое выражение отдельных тем, что вместе может составить пособие – лекционный курс “в схемах и комментариях”. Каждая схема или таблица готовится студентами к соответствующему семинару, а в результате получается обобщенный материал, пособие. Активизировать их усилия можно состязательным стимулом: лучшая схема будет включена в печатное пособие (по выбору группы). Предстоящая публикация усиливает ответственность за исполнение.

4. Курсовые и дипломные работы давно принято считать мини-исследованиями. Но даже если научная новизна их незначительна, огромное значение имеет *изложение и оформление материала в рамках научных требований*. Особую трудность для исследователей даже на уровне подготовки диссертаций представляет *методологическая разработка проблемы*: ее актуальность, степень изученности, объект, предмет, гипотеза, методологическая база, научная значимость. Навыки такого методологического осмысления темы вырабатываются при подготовке курсовых и дипломных работ. Если кафедра ориентирует на эти теоретические аспекты, студент вместе с руководителем формулирует их, докладывает и обсуждает в процессе подготовки к защите. В результате у него создается теоретическое, методологическое видение проблемы, выступающее необходимым условием проведения научной работы.

Ежегодно для студентов старших курсов (4–5 курсов) проводится методологическая конференция (организаторы и участники – сами студенты), где выявляются современные проблемы науки, осмысливаются функционирующие в культуре идеи, рассматриваются классические, неклассические и постнеклассические подходы к исследованию той или иной проблемы. Это расширяет кругозор студентов и воспитывает их культуру мышления.

5. В последние годы в учебные планы университетов введены *научно-исследовательские практики* как часть, аспект прежних видов практики или отдельный ее вид. В отведенные для этого сжатые сроки нельзя провести глубокое исследование, но можно использовать их для отработки навыков постановки эксперимента, а именно обоснование основных его частей: диагностика – выделение группы риска – гипотеза – коррекция – контроль результатов. Дефицит

времени вынуждает проводить исследования группами по 4–5 человек, тем самым у студентов создается навык работы в группе. Но самое важное в этой практике – развитие *умения увидеть проблему в жизни, у конкретных людей, в конкретной группе, организации, на производстве*, сформулировать гипотезу и проверить ее в коррекционной программе. Познание реальности путем реального же взаимодействия с ней (а не только путем теоретической работы с ее абстрактными моделями) никогда не потеряет своего фундаментального значения и останется принципиально незаменимым методом при любом уровне теоретического знания.

Итоговые результаты, подводимые в конце учебного года, показали, что существовала определенная динамика участия студентов в творческих мероприятиях: в научно-исследовательской деятельности принимало участие 23,9 % (3 курс), 52,3 % (4 курс), 89,5 % (5 курс) студентов экспериментальной группы и прирост составил 65,6 %, в то время как в контрольной группе он составил 29,7 % ($\varphi^* = 4,761$; $p < 0,001$); использование творческих мероприятий во время различных практик, прирост в ЭГ составил 61,5 %, в КГ – 42,4 % ($\varphi^* = 2,615$; $p < 0,01$); в СРС ЭГ – 47,3 %, в КГ – 21,7 % ($\varphi^* = 3,704$; $p < 0,001$). Меньше всего такой прирост составил в аудиторной, учебной деятельности: в ЭГ – 32,5 %, в КГ – 23,1 % ($\varphi^* = 0,557$; $p < 0,05$).

Таким образом, учебный процесс университета позволяет уже в период обучения сформировать у студентов основные умения, необходимые для проведения научного исследования: теоретический анализ подходов в решении проблемы и обнаружение противоречий, составление практических рекомендаций на основе изученной теории, методологическое оформление работы, выделение и решение практических проблем. Решение творческих задач способствует становлению творчества как особой формы интеллектуальной активности, что оказывается важнейшей предпосылкой, противостоящей адаптационным и деструктивным нарушениям личности.

Литература

1. *Богоявленская Д.Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. Ростов: Изд-во Ростовского ун-та, 1983. 176 с.
2. *Матюшкин А.М.* Одаренные и талантливые дети / А.М. Матюшкин, Д.А. Снек // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 88–97.
3. *Пономарев Я.А.* Психология творчества / Я.А. Пономарев. М.: Наука, 1976. 302 с.
4. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007. 368 с.

5. Ньюэлл Л. Моделирование мышления человека с помощью электронно-вычислительной машины / Л. Ньюэлл, Дж.С. Шоу, Г.А. Саймон // Психология мышления: хрестоматия по общей психологии / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 126–138.
6. Палагина Н.Н. Творческие задания в подготовке студентов-психологов / Н.Н. Палагина // Организация самостоятельной работы в высшей и средней школе: теория и практика: материалы междууниверситетского науч.-метод. конф. Бишкек, 2000. С. 39–44.
7. Палагина Н.Н. Высшее образование – введение в науку / Н.Н. Палагина, В.П. Иванова // Единое образовательное пространство XXI века: материалы Междунар. конф. Бишкек, 2003. С. 98–107.
8. Брудный А.А. Пространство возможностей: Введение в исследование реальности / А.А. Брудный. Бишкек: Илим, 1999. 388 с.
9. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. М.: Педагогика, 1972. 423 с.
10. Завалишина Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления: Экспериментально-теоретическое исследование / Д.Н. Завалишина. М.: Наука, 1985. 222 с.
11. Малахова С.И. Связь уровня интеллекта с обучаемостью в высшей школе / С.И. Малахова // Труды СГУ. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. 2006. Вып. 99. С. 79–90.