

DOI: 10.17689/psy-2014.1.3

УДК 378.124:159.9

**Психологический анализ феномена креативного мышления у студентов,
будущих психологов**

© 2014 Ледовских Ирина Александровна

кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая психология»
Пензенского государственного университета, г. Пенза sitra@inbox.ru

Аннотация. В статье рассматриваются практические проблемы креативного мышления. Исследуются отечественные и зарубежные подходы к понятию креативного мышления. Рассматриваются современные точки зрения на креативность как процесс.

Ключевые слова: креативное мышление, креативность, экстернальность, интернальность.

**Psychological analysis of thinking out of the box phenomenon
of the students who are future psychologists**

© 2014 Ledovskih Irina Alersandrovna,

Candidate of Psychological Sciences, assistant professor at the “General psychology”
department of Penza State University (Penza), sitra@inbox.ru

Annotation: This article reviews practical problems of thinking out of the box. Russian and foreign approaches to the concept of thinking out of the box are being studied. Modern points of view regarding creativity as a process are being reviewed.

Keywords: thinking out of the box, creativity, externality, internality.

В формировании креативного мышления накоплен достаточно начительный опыт в течение многих десятилетий как зарубежными, так и отечественными психологами и педагогами.

Так, например, для развития креативного мышления А. Осборн предлагает следующие этапы организации поискового учебного процесса, который заключается в проблематизации деятельности учащихся: постановка проблемы, ее формулировка с различных позиций; поиск фактов для лучшего понимания проблемы и возможностей решения; поиск идей при активизации сферы бессознательного; поиск решения, при котором

высказанные идеи подвергаются анализу, оценке, а для воплощения разработки выбираются лучшие; поиск признания найденного решения окружающими. Как отмечает М. В. Кларин (1995), в этих шагах заложены важные представления о природе творческой деятельности и, соответственно, о пути ее стимулирования в обучении. Он приводит ряд моделей, построенных на принципах проблемно-поискового метода обучения (поисковые модели по Бейеру, Джойсу, Нельсону, Зухману, Голдмарку, Швабу, Микаэлису и др.) [Кларин, 1995].

В начале 60-х гг., в качестве одного из видов творческой деятельности в процессе обучения широко рекомендовалось использовать эвристические приемы решения задач и проблем. Их использование предполагает стимулирование креативного мышления индивида.

По мнению большинства авторов, креативное мышление сопряжено с продуктивностью работы воображения. По утверждению А. Эйнштейн «слова, написанные или произнесенные, не играют, видимо, ни малейшей роли в механизме моего мышления. Психическими элементами мышления являются более или менее ясные образы, которые "по желанию" могут быть воспроизведены и скомбинированы. Ассоциативная игра образов не является случайной и хаотической, она направляется теми логическими связями, которые я ищу и устанавливаю в процессе исследования». Развитие воображения и формирование на его основе таких черт как гибкость и оригинальность мышления связывается с применением следующих приемов и методов преподавания: использование в рассказе образов и стимулирование учащихся к тому же (рекомендуют все исследователи); развитие пространственного мышления: учащимся предлагается все, о чем они говорят, представлять «объемно»; ассоциирование себя с изучаемым объектом; использование дидактических игр, в том числе игр с элементами «невозможного»; использование аналогий (рекомендуют все исследователи); использование метода брейнсторминга – «мозгового штурма»; использование

синектики – метода групповой генерации идей в сочетании с метафорическим стилем мышления.

Таким образом, развитие креативного мышления требует определенной направленности педагогического процесса и реализуется через навыки творческой деятельности обучающихся при создании определенных условий.

К этим условиям относят: создание ситуаций незавершенности или открытости, в отличие от жестко заданных и строго контролируемых; разрешение и поощрение множества вопросов; создание и разработка приемов, стратегий, инструментов, предметов для последующей деятельности; стимулирование ответственности и независимости; акцент на собственных разработках, наблюдениях, обобщениях; билингвистический опыт, создающий различные взгляды на мир; внимание со стороны родителей, окружающих.

В своих исследованиях Р. Драйвер и Б. Белл предлагает следующие требования к учебному процессу, направленному на развитие креативности: побуждать учащихся формулировать имеющиеся у них идеи и представления, высказывать их в явном виде; сталкивать учащихся с явлениями, которые входят в противоречие с имеющимися представлениями; побуждать учащихся выдвигать альтернативные объяснения, предположения, догадки; давать учащимся возможность исследовать свои предположения в свободной обстановке, особенно – путем обсуждений в малых группах; давать учащимся возможность применять новые представления применительно к широкому кругу явлений, ситуаций – так, чтобы они могли оценить их прикладное значение».

В работе отечественных ученых Р.М. Грановской (1994), Н.Ю. Посталюк (1989), В.А. Якунина (1998) рассматривается следующее условие, способствующие развитию творческого мышления студентов в процессе обучения: проблематизация содержания образования и обучения, диалог как форма учебного взаимодействия, рефлексивная позиция студентов и преподавателей, использование игровых форм обучения [Грановская, 1994].

Под проблематизацией содержания обучения Н. Ю. Посталюк понимает процесс построения целостной системы учебно-познавательных задач, направленных на развитие творческого мышления студентов [Посталюк, 1989].

Другие способы активации креативного мышления предлагает Р.М. Грановская. Развитию проблемного видения студентов в немалой степени способствует такое изложение учебного материала, при котором преподаватель в какой-то момент создает впечатление «незаконченности» мысли. Такая «познавательная незавершенность» вызывает желание узнать, в чем дело, что это значит. И, напротив, законченность, замкнутость в изложении материала маскирует содержащиеся в нем скрытые вопросы, его проблемность, создает впечатление мнимой понятности, не вызывает стремления к раскрытию мысли [Грановская, 1994].

Достаточно эффективны такие используемые преподавателями приемы, как столкновение старых взглядов и теорий с новыми фактами, которые частично или полностью опровергают эти теории, противоречат им; демонстрация сосуществования противоречивых фактов, теорий, гипотез, толкований; установление сходства между различными явлениями или скрытых различий между сходными феноменами и т.д. Создание рефлексивной позиции преподавателей и студентов в учебном процессе обеспечивает огромный резерв совершенствования управления становлением субъекта творческой деятельности в педагогическом процессе вуза. Рефлексивная позиция позволяет студенту осмысливать восприятие собственных рассуждений и действий, что проявляется в таком качестве как критичность мышления. Оно формируется в учебных ситуациях, требующих рецензирования, оценки, составления собственного мнения, а также стремлении студента к доказательности, обоснованию своей позиции, к адекватной самооценке. Негативное условие, тормозящее рефлексивные проявления – авторитарная позиция педагога, порождающая, в свою очередь, стереотипность мышления и консерватизм обучающихся.

Для развития креативного мышления важное значение имеют формы осуществления субъект – субъектного педагогического взаимодействия в учебном процессе, среди которых диалог занимает ведущее место. Исследования показывают, что существует тесная взаимосвязь творческой направленности студентов и предпочтения ими диалогических форм учебного взаимодействия.

В качестве средств развития творческого мышления может служить дидактическая игра как механизм развития творческого мышления. По утверждению н. Ю. Посталюк и ряда других авторов дидактическая игра является такой организационной формой обучения в вузе, в условиях которой можно одновременно реализовать все три рассмотренных ранее фактора развития творческого стиля деятельности.

«Их совместное действие и составляет механизм развития личности: через самоопределение в проблемных ситуациях игры к самостоятельной постановке целей и их осуществлению в условиях свободного выбора средств» [Посталюк,1989].

Огромное значение имеет эмоциональный фон занятия, характеризующийся уровнем эмоциональной насыщенности содержания обучения, речевого общения, наличием ситуаций, стимулирующих эмоциональность в образовательном процессе. Функционирование человеческого интеллекта подчиняется и законам аффективной сферы – в этом суть принципа единства аффекта и интеллекта. Как считает А.М. Матюшкин, низкий уровень эмоциональной насыщенности социально-педагогической среды, преобладание отрицательных эмоций препятствуют развитию познавательной активности личности. Чувство неудовлетворенности, постоянное ожидание неудач может перейти в стабильное эмоционально-отрицательное состояние, разрушающее саму деятельность [Матюшкин,1972].

В последние десятилетия значительное количество психологических исследований направлено на выявление личностных особенностей будущих

психологов, что связано со стремлением прогнозировать успешность их профессиональной деятельности. Как отмечает М.О. Калашник (1996), большая часть этих исследований направлена на выявление психической патологии, и лишь в последние годы появился ряд исследований в области изучения профессионально-важных качеств будущих психологов, среди которых рассматривается и креативное мышление (И.А. Андреева, 1996; М.О. Калашник, 1996; С.Н. Залеская, 1999; Т.Л. Журавлева, 1998; В.Г. Третьяк, 1997; А.Н. Кузьмин, 1997 и др.).

Таким образом, из анализа исследований, проведенных в западной и отечественной психологии, можно выделить необходимые психолого-педагогические условия для развития креативного мышления. Среди педагогических условий: создание ситуации незавершенности и открытости, в отличие от четко заданных и строго контролируемых, проблематизация содержания образования и обучения; создание и разработка приемов, стратегий, инструментов, предметов для последующей деятельности; стимулирование ответственности и независимости; акцент на собственных разработках, наблюдении, обобщения; расширение фонда знаний и обмен им; устранение временные препятствия для творческого мышления, за счет создания творческой среды. Среди психологических условия: занятие рефлексивной позиции преподавателем и студентом; уделение внимания работе с подсознанием, воображением и фантазиями; расширение восприимчивости и чувствительности к предметам окружающей действительности; учет личностных особенностей студентов при построении межличностных отношений.

Однако при развитии креативного мышления, важное значение имеют не только психолого-педагогические условия, но и факторы, одни из которых носят наследственный характер или обусловлены социальной средой, в которой участвует субъект образовательной или профессиональной деятельности. Так, например, сторонники генотипического направления

апеллируют к многочисленным примерам «семейственной креативности», когда способность к творчеству передается из поколения в поколение. Сторонники средового подхода считают, что в этих случаях влияет творческая среда, создаваемая старшими членами этих семей, сторонники генотипо – средового взаимодействия полагают, что наличие одинаковых, генотипически обусловленных способностей у детей и родителей подкрепляется семейной творческой средой, адекватной генотипу, что дает двойной эффект. Мы полагаем, что последний подход наиболее объективен.

Исследования в области дифференциальной психофизиологии позволяют реализовать другой подход к выявлению наследственных детерминант креативности. Представители этого направления утверждают, что в основе общих способностей лежат некоторые свойства нервной системы (задатки), которые обуславливают также особенности темперамента. Гипотетическим свойством нервной системы человека, которое могло бы в ходе индивидуального развития детерминировать креативность, считается «пластичность». Противоположным свойством является ригидность, которая проявляется в малой вариативности показателей электрофизиологической активности центральной нервной системы, затруднении переключаемости, неадекватности переноса старых способов действия на новые условия, стереотипности мышления и т.д.

До сих пор неясно является ли креативность наследственной или она формируется факторами внешней среды, которые могут оказать позитивное или негативное влияние на ее развитие. Отдельные ученые считают, что решающую роль играет микросреда, в особенности система семейных отношений. Большинство исследователей выявляют при анализе семейных отношений следующие параметры: «гармоничность – негармоничность отношений между родителями, а также между родителями и детьми; творческая – нетворческая личность родителя как образца подражания и субъекта идентификации; общность интеллектуальных интересов членов семьи либо ее

отсутствии; ожидания родителей по отношению к ребенку: ожидание достижений или независимости».

Пытаясь вскрыть механизм развития креативности, В.Н. Дружинин считает, что на основе общей одаренности под влиянием микросреды и подражания образцу формируется система мотивов и личностных свойств (нонконформизм, независимость, мотивация самоактуализации), и общая одаренность преобразуется в актуальную креативность (синтез одаренности и определенной структуры личности) [Дружинин, 1995].

Он предполагает, что вопрос позитивного или негативного влияния среды на развитие креативности остается пока еще открытым. Если разделять эту точку зрения, то креативность присуща каждому человеку, а средовые влияния, запреты, «табу», социальные шаблоны только блокируют ее проявление, можно трактовать «влияние» нерегламентированности поведения как отсутствие всякого влияния. И на этой основе развитие креативности в позднем возрасте выступает как путь высвобождения творческого потенциала от «зажимов», приобретенных в детстве.

Можно предположить, что влияние среды позитивно и для развития креативности, здесь ведущими факторами выступают идентификация и подражание креативным образам, демократический, но эмоционально не уравновешенный стиль отношений в микросреде. На развитие креативности влияет и возрастной фактор, а не только средовой.

Таким образом, нельзя исключать из поля зрения тот факт, что генотипические особенности могут оказывать воздействие на развитие креативного мышления, хотя большинство авторов склонно утверждать, что это результат культивируемых родителями стилей семейного воспитания. Такой взгляд еще больше утверждает сторонников средового воздействия в эффективности влияния творческой среды на развитие креативного мышления, которую необходимо создавать как в образовательном пространстве, так и профессиональном.

В то же время следует отметить главное, что в биогенной и социогенной концепции развития креативного мышления существуют два механизма, обеспечивающих креативное мышление: интуиция и инсайт. Поэтому одним из условий развития креативного мышления является организация такой образовательной среды, где используемые упражнения и творческие ситуации обеспечивали студентам проявление интуиции и инсайта.

Психологическими условиями развития креативности являются учет внутренних ресурсов личности и запросов конкретной профессиональной деятельности, где личная мотивация на деятельность, т.е. социальная направленность и локус контроля, выявляющий экстернальность или интернальность личности, являются решающими факторами.

Для определения интернальности и экстернальности у студентов будущих психологов-педагогов использовался метод Дж. Роттера (локус контроля), который позволял выявить общую интернальность и экстернальность студентов в области достижений, в случаях неудачи, в семейных отношениях, в производственных отношениях, межличностных отношениях, в отношении к здоровью и болезни [Ракович,2002].

Как показали данные количество студентов с показателями интернальности и экстернальности колеблется в незначительных пределах, хотя по отдельным шкалам имеется тенденция к увеличению или уменьшению различия по показателям, по таким как достижение успеха (Ид), избегая неудач (Ин), в области производственных отношений (ИП), в области межличностных отношений (ИМ).

В целом нельзя сказать, что есть преобладание в студенческой среде экстерналов или интерналов, вероятно их поровну, но, тем не менее, по отдельным проявлениям в конкретных ситуациях преобладают те или друг.

Так, по общему показателю интернальности и экстернальности (Ио, Эо) по курсам нет явного преобладания интерналов, хотя на 2, 3, 4-х курсах их

больше, чем экстерналов (52 %, 58 %, 50 %), а на 1 и 5-х курсах преобладают экстерналы (43 %, 44 %). У большей части студентов 2, 3, 4-х курсов, следовательно, высокий уровень субъективного контроля над любыми значительными ситуациями в их жизни, т.к. это есть результат их собственных действий, они могут управлять событиями и поэтому сами несут ответственность за свои поступки и действия. Для 57% студентов 1-го курса и 56% студентов 5-го курса характерен низкий субъективный контроль, они не видят связи между своими действиями и значимыми событиями, не считают себя способными контролировать их развитие, что приводит к тому, что большинство из них верят в случай и зависят от действия других людей. выяснится, что большинство студентов с 1-го по 5-й курс (60 %, 53 %, 66 %, 61 %, 57 %) считают достижение успеха результатом своей деятельности. Однако все остальные студенты, остающиеся в экстернальной позиции, считают, что все их достижения – результат счастливой судьбы, помощи других людей. в то же время, если большинство студентов считают, что они достигают всего в жизни сами, как понимать то, что в неудачах они обвиняют меньше всего самих себя (1к – 46, 2к – 44, 3к – 53, 4к. – 45, 5к – 35) и в большей степени значительная часть студентов обвиняет в своих неудачах других (с 1 по 5-й курс соответственно 54 %, 56 %, 47 %, 55 %, 65 %). По-видимому, это закладывается в детстве, когда дети присваивают себе успехи, а неудачи сваливают на других.

Таким образом, мы можем судить о том, что и в студенческом возрасте какая-то отдельная часть студентов не может адекватно осуществить субъективный контроль своих чувств. На самом деле большинство студентов с 1-го по 5-й курс склонны в профессиональных отношениях чувствовать себя зависимыми от внешних обстоятельств, руководства, товарищей по работе, везению (по курсам соответственно 64 %, 65 %, 56 %, 60 %, 64 %).

Следовательно, как показал анализ субъективного контроля, для студентов свойственно одни ситуации рассматривать как результат их

собственных действий, а другие – как результат зависимости от обстоятельств и других людей. Поэтому, можно предположить, что студенты – интерналы в своем большинстве должны обладать более высоким уровнем развития креативного мышления, чем студенты – экстерналы, так как вся их деятельность зависит от них самих, и, следовательно, задает условия постоянного напряжения и поиска в достижении результата за счет собственных ресурсов, где креативное мышление является необходимостью.

Об этом свидетельствуют данные, полученные при определении проявления креативного мышления у студентов в зависимости от их личностных особенностей, связанных с определенным интернальным и экстернальным субъективным локусом контроля.

Видно, что независимо от курса, т.е. возрастных особенностей студента, действительно, более высоким и средним уровнем развития характеризуются студенты - интерналы, имеющие высокий уровень 1к – 3,8 %, 2к – 3,8 %, 3к – 6,9 %, 4к – 6,5 %, 5к – 4,3 % и средний уровень соответственно 39,1 %, 27,2 %, 20,7 %, 27,4 %, 46,9 %.

Большая часть студентов с интернальным локусом контроля имеет низкий уровень проявления креативного мышления (67,1 %, 69,0 %, 72,4 %, 66,1 %, 48,8 %). В тоже время студентов с экстернальным локусом контроля, имеющих низкий уровень развития креативности по курсам было больше (58,7 %, 87,0 %, 79,0 %, 69,9 %, 66,2 %) и совсем незначительное количество студентов имеют высокий уровень креативного мышления (2,2 %, 2,2 %, 6,0 %, 5,5 %, 3,7 %). Для студентов с интернальными показателями свойственно не подчинение внешним воздействиям, они не позволяют манипулировать собой и сопротивляются тем, кто покушается на их свободу, поэтому предпочитают работать в одиночестве. для таких студентов свойственно владение информацией в силу постоянного ее поиска. Они более уверены в себе, терпимы, имеют адекватную самооценку, более активны, людей. В то же время, если большинство студентов считают, что они достигают всего в жизни

сами, как понимать то, что в неудачах они обвиняют меньше всего самих себя (1к – 46, 2к – 44, 3к – 53, 4к. – 45, 5к – 35) и в большей степени значительная часть студентов обвиняет в своих неудачах других (с 1 по 5-й курс соответственно 54 %, 56 %, 47 %, 55 %, 65 %). По-видимому, это закладывается в детстве, когда дети присваивают себе успехи, а неудачи сваливают на других.

Таким образом, мы можем судить о том, что и в студенческом возрасте какая-то отдельная часть студентов не может адекватно осуществить субъективный контроль своих чувств. на самом деле большинство студентов с 1-го по 5-й курс склонны в профессиональных отношениях чувствовать себя зависимыми от внешних обстоятельств, руководства, товарищей по работе, везению (по курсам соответственно 64 %, 65 %, 56 %, 60 %, 64 %).

Следовательно, как показал анализ субъективного контроля, для студентов свойственно одни ситуации рассматривать как результат их собственных действий, а другие – как результат зависимости от обстоятельств и других людей. Поэтому, можно предположить, что студенты – интерналы в своем большинстве должны обладать более высоким уровнем развития креативного мышления, чем студенты – экстерналы, так как вся их деятельность зависит от них самих, и, следовательно, задает условия постоянного напряжения и поиска в достижении результата за счет собственных ресурсов, где креативное мышление является необходимостью. Об этом свидетельствуют данные, полученные при определении проявления креативного мышления у студентов в зависимости от их личностных особенностей, связанных с определенным интернальным и экстернальным субъективным локусом контроля. видно, что независимо от курса, т.е. возрастных особенностей студента, действительно, более высоким и средним уровнем развития характеризуются студен-ты - интерналы, имеющие высокий уровень 1к – 3,8 %, 2к – 3,8 %, 3к – 6,9 %, 4к – 6,5 %, 5к – 4,3 % и средний уровень соответственно 39,1 %, 27,2 %, 20,7 %, 27,4 %, 46,9 %. Большая часть студентов с интернальным локусом контроля имеет низкий уровень

проявления креативного мышления (67,1 %, 69,0 %, 72,4 %, 66,1 %, 48,8 %). в тоже время студентов с экстернальным локусом контроля, имеющих низкий уровень развития креативности по курсам было больше (58,7 %, 87,0 %, 79,0 %, 69,9 %, 66,2 %) и совсем незначительное количество студентов имеют высокий уровень креативного мышления (2,2 %, 2,2 %, 6,0 %, 5,5 %, 3,7 %).

Для студентов с интернальными показателями свойственно не подчинение внешним воздействиям, они не позволяют манипулировать собой и сопротивляются тем, кто покушается на их свободу, поэтому предпочитают работать в одиночестве. для таких студентов свойственно владение информацией в силу постоянного ее поиска. они более уверены в себе, терпимы, имеют адекватную самооценку, более активны, добры, решительны, справедливы, дружелюбны, честны, самостоятельны и невозмутимы. Для экстернальных студентов также свойственно подчинение давлению других людей, повышенная тревожность, депрессивность состояний, эгоистичность, зависимость, нерешительность, несправедливость, суетливость, враждебность, неуверенность в себе, несамостоятельность, раздражительность, хотя сами они считают, что у них нет таких личностных качеств.

Следовательно, проявление креативного мышления в большей степени зависит не от возрастных особенностей студентов и приобретаемого социального опыта и профессиональных знаний, а от личностных характеристик и их ориентации на внешние силы или внутренние ресурсы личности.

Литература:

1. Грановская Р.М., Крижанская Ю. С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб.: Иматон, 1994. 239 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. М., 1995. 150 с.
3. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. Рига: ПЦ Эксперимент, 1995. 176 с.

4. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 208с.
5. *Посталюк Н.Ю.* Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань: Изд-во кру, 1989. 208 с.
6. *Романова М.В., Константинов В.В.* Профессиональная рефлексия и личностные характеристики студентов будущих педагогов-психологов // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 1330-1333.

Reference:

1. *Granovskaya R.M., Krizhanskaya U. S.* Tvorchestvo i preodolenije stereotipov. SPb.: Imatov, 1994. 239 s.
2. *Druzhinin V. N.* Psihologiya obtschih sposobnostej. M., 1995. 150 s.
3. *Klarin M. V.* Innovatsii v mirovoj pedagogike. Riga: Pts Eksperiment, 1995. 176 s.
4. *Matushkin A.M.* Problemnyje situatsii v myshlenii i obuchenii. M.: Pedagogika, 1972. 208s.
5. *Postaluk N.U.* Tvorcheskij stil deyatelnosti: pedagogicheskiy aspekt. kazan: Izd-vo KRU, 1989. 208 s.
6. *Romanova M.V., Konstantinov V.V.* Professionalnaya refleksiya i lichnostnyje harakteristiki studentov budutschih pedagogov-psihologov // Izvestijya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo. 2012. № 28. S. 1330-1333.