

Лихатская Лариса Анатольевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»

г. Самара, Самарская область

ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ

Аннотация: дивергентные представления о креативности разработаны в большей степени эмпирически и потому смешиваются с другими концептуальными моделями креативности. Это приводит к неопределённости идеи о собственно дивергентных основаниях креативности. В данной статье рассматривается дивергенция в контексте креативного мышления и личности художников-педагогов. Понятие человека с расширенными функциональными возможностями рассматривается как потенциал креативности и его эмпирические референты.

Ключевые слова: дивергентное мышление, креативность, креативный ресурс, одарённость, уровневая структура.

В изменившихся условиях образования прежние средства формирования мышления не являются оптимальными, адекватным ориентации педагога как субъекта профессиональной деятельности. В настоящее время определились следующие противоречия:

– между необходимостью формировать креативные способности высокого уровня студентов и наличием недостаточного уровня этих способностей у педагогов;

– между возросшим требованиям индивидуализации и дифференциации обучения педагогов-художников и отсутствием адекватных подходов, позволяющих оценить особенности развития дивергентного мышления педагогов-художников.

Тем самым мы подчеркиваем актуальность проблемы развития дивергентного мышления современных педагогов-художников.

Объектом исследования является мышление педагогов-художников, а предметом выступают формы и уровни развития их креативного мышления.

В 1950 году Гилфорд предложил судить о креативности «по количеству новых, оригинальных и неожиданных решений в условиях свободно формулируемых проблем» и назвал эту способность дивергентным мышлением.

В психологии феномены дивергенции выявлены в анализе Я как полимодального конструкта (Дорфман, Ковалева, 2000; Дорфман, 2002), личности (Campbell, 1999), каузальной атрибуции (Nisbett, 1999); феномены дивергенции также принимаются во внимание в концепциях способностей и саморегуляции (Bandura, 1989), баланса здравого смысла (Sternberg, 1998) [11]. Дорфман описал важные различия в представлениях о дивергенции:

- в представлении о расхождении признаков как о дискретности [1];
- в представлении о снижении связности и возрастании расхождения свойств;
- в представлении о функционировании свойств в параллельном, альтернативном, взаимодополняющем или взаимоисключающем порядке [3];
- в представлении о росте неопределенности и многообразия свойств [4].

Айзенк считал, что креативные люди предпочитают сложные объекты (множество элементов) простым (малое количество элементов), креативные люди испытывают высокую потребность в порядке (Айзенк, 2000) [10].

Согласно Eysenck(1960), креативность есть неслучайный процесс поиска – комбинирования, направленный на творческое решение проблем. Креативность трактуется как один из важных компонентов одаренности⁸ Креативное мышление характеризуется производством новых идей (критерий новизны), полезностью или соответствием требованиям ситуации (критерий релевантности), применимостью (критерий эффективности). Творческий продукт производит «полезное удивление» и «шок осознания» верности и полезности идеи [6]. Интеллектуальная активность и творческая способность (Богоявленская, 1983, 1995, 2000), инвестиция (Стернберг, Григоренко, 1998) раскрывают конвергентное (поверхностный слой) и дивергентное (глубинный слой) мышления как

иерархически организованной уровневой структурой. Дивергентное мышление находится не «рядом» с конвергентным, а «глубже» него, актуализирует субъектный ресурс человека. Выявление особенностей взаимосвязи структурных компонентов вербальной и невербальной креативности педагогов – художников позволяет определить степень взаимозависимости системных элементов креативности.

Вербальная креативность выражается средствами языка, невербальная – средствами художественных образов, которые выражается в продуктах творческой деятельности целостно: через элементы его формы и содержания. Форма текста содержит бессознательные компоненты творческого процесса. В процессе пилотажного исследования мы исследовали выраженность у педагогов-художников компонентов вербальной и невербальной креативности в их взаимосвязи. Невербальный компонент определялся исходя из представлений Е. Торренса, а вербальный компонент – на основе психосемиотической модели И.М. Кыштымовой [7]. В структуру невербальной креативности Торренс включил вербальный компонент – «абстрактность названия». В структуру вербальной креативности, согласно психосемиотической модели, были включены безотносительные к знаковым средствам выражения компоненты: смысл, ответственность, объектоцентризм, субъектоцентризм, гармонический центр [13]. Таким образом, была выявлена выраженность компонентов: беглость, оригинальность, разработанность, абстрактность названия, сопротивление замыканию, смысл, время, образность, композиция, цельность, интертекстуальность, ответственность, субъектоцентризм, объектоцентризм, гармонический центр. В исследовании участвовали 20 испытуемых педагогов – художников Самарского художественного училища им. К.С. Петрова-Водкина.

В процессе исследования выявлены тесные взаимосвязи структуре креативности педагогов-художников временного компонента: представления о мире во взаимосвязи его прошлого, настоящего и будущего – с таким «образностью», ($r = 0,93$ при $p \leq 0,007$). «Образность» соотносится с качеством художественного самовыражения и является показателем формального уровня продукта творчества,

а компонент «время» относится к семантическим показателям и выражает смысловой уровень мировидения автора. Тесные связи выявлены между значениями компонентов «образность» и «смысл 1» ($r = 0,83$ при $p \leq 0,0063$) и «смыслом 2». «Смысл 1» (мировоззренческий) выражает доминантный уровень отношения к миру: бытовой, социальный, национально-культурный или бытийный [9], а «смысл 2» – нравственный компонент смысла: эгоцентрический, группоцентрический, гуманистический или бытийный [9]. Таким образом, у художников-педагогов смысловые (семантические) и формальные показатели в структуре креативности тесно связаны и в равной степени обуславливают творческую продуктивность.

Суждение о меньшей дифференцированности креативности у педагогов-художников подтверждают и выявленные значимые корреляционные связи между «композицией» и «временем» ($r = 0,38$ при ($p \leq 0,015$)). Способность к пространственной организации элементов художественного произведения, чувство пространственной гармонии коррелирует с полнотой представления времени (осмысление объекта в единстве его прошлого, настоящего и будущего), время и пространство у педагогов – художников взаимосвязаны и эта взаимосвязь в значительной мере обуславливает их творческую успешность.

Обнаружена значимая взаимосвязь между «смыслом 1» ($r = 0,58$ при $p \leq 0,001$) и «беглостью». Скорость и продуктивность художественного творчества, как оказалось, взаимосвязаны с уровнем осмысления предмета творчества, философско-мировоззренческой рефлексии по поводу творческого мотива. При этом, что корреляционные связи были выявлены у таких компонентов как «оригинальность», «разработанность» и «абстрактность названия», в структуре креативности педагогов – художников все данные компоненты тесно связаны ($r = 0,58$ при $p \leq 0,001$) с «беглостью». Эти данные позволяют предположить, что для художественной деятельности более важным и тесно связанным со всей системой производства творческого продукта является эмоциональный, импульсивный компонент креативности.

В структуре креативности педагогов-художников «оригинальность» связана с компонентами «разработанность» ($r = 0,58$ при $p \leq 0,048$) и «абстрактность названия».

Таким образом, наше исследование показало, что при наличии выраженных внутренних связей между компонентами креативности в группе педагогов – художников связь вербальных и невербальных компонентов между собой довольно значительна. Способность к созданию продукта творчества, обладающего художественными достоинствами, порождению эстетически значимой формы тесно коррелирует с уровнем смыслового развития субъекта творческой деятельности, системы его представлений о мире.

Полученные в процессе пилотажного исследования данные задают вопросы, об особенностях развития креативности у будущих специалистов в области педагогики художественного творчества, о формировании пространственно-временного единства как стимула творческого развития средствами знаковых систем.

Список литературы

1. Айзенк Г. Объективность и обоснованность эстетических суждений // Творчество в искусстве – искусство творчества / Под ред. Л. Дорфмана, К. Мартиндейла, В. Петрова, П. Махотки, Д. Леонтьева, Дж. Купчика. – М.: Наука; Смысл, 2000. – С. 298–324.
2. Богоявленская Д.Б. Вчера и сегодня психологии творчества // Творчество в искусстве – искусство творчества / Под ред. Л. Дорфмана, К. Мартиндейла, В. Петрова, П. Махотки, Д. Леонтьева, Дж. Купчика. – М.: Наука; Смысл, 2000. – С. 186–198.
3. Боно де Э. Латеральное мышление. – СПб.: Питер, 1997. – 320 с.
4. Дорфман Л. Дивергентное мышление и дивергентная индивидуальность: ресурсы креативности // Личность, креативность, искусство / Отв. ред. Е.А. Мальянов, Н.Н. Захаров, Е.М. Березина, Л.Я. Дорфман, В.М. Петров, К. Мартиндейл. – Пермь: Пермский государственный институт искусства и культуры; Прикамский социальный институт, 2002. – С. 89–120.

5. Ковалева Г.В. Эффекты креативности мышления на полимодальное Я // Творчество в образовании, культуре, искусстве / Ред. колл. Е.А. Малянов, Л.А. Шипицина, Л.Я. Дорфман, С.И. Корниенко, К. Мартиндейл. – Пермь: Пермский государственный институт искусства и культуры, 2000. – С. 133–136.
6. Кыштымова И.М. Психосемиотика креативности: Моногр. / И.М. Кыштымова. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2008. – 579 с.
7. Кыштымова И.М. Психосемиотическая методика диагностики вербальной креативности / И.М. Кыштымова // Психол. журнал. – 2008. – №6.
8. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. Проблемы практической диагностики. – М.: Школа-Пресс, 1993. – 128 с.
9. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – С. 86–95.
10. Милграм Р.М. Валидность измерений профессиональных интересов одаренных юношей во внешкольной сфере / Р.М. Милграм, Ю. Хонг// Творчество в искусстве – искусство творчества / Под ред. Л. Дорфмана, К. Мартиндейла, В. Петрова, П. Махотки, Д. Леонтьева, Дж. Купчика. – М.: Наука; Смысл, 2000. – С. 199–214.
11. Стернберг Р. Инвестиционная теория креативности / Р. Стернберг, Е. Григоренко // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – №2. – С. 144–160.
12. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. – СПб.: Питер Ком, 2003.
13. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. – СПб.: УПМ, 1997.
14. Холодная М.А. Когнитивный стиль как квадриполярное измерение // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – №4. – С. 46–56.
15. Меньщикова Е.Н. Взаимосвязь структурных компонентов вербальной и образной креативности художников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://resheba.ws/naurok/drugoe/text-63906931.html> (дата обращения: 08.12.2017).