

Диагностика креативности дошкольников: современное состояние и перспективы развития

Д.В. Лубовский,
кандидат психологических наук

В статье проанализировано современное состояние психодиагностики креативности в целом и применительно к работе с дошкольниками. Показано, что в диагностической работе с дошкольниками наиболее обоснованным является применение методов, позволяющих дать качественную оценку креативности ребенка и направленных на изучение процесса решения творческой задачи. Намечены перспективные направления изучения детской креативности на основе культурно-исторической теории Л.С. Выготского и имеющихся подходов к изучению творческого потенциала ребенка.

Ключевые слова: креативность, дошкольный возраст, тесты креативности, творчество как процесс, качественные методы диагностики.

Возрастание интереса психологов к проблемам креативного развития в дошкольном возрасте, в том числе и к диагностике креативности, вполне закономерно.

С одной стороны, наиболее примечательной тенденцией развития образовательной системы в нашей стране является гуманизация образования. В этих условиях возрастает значение разработки надежных средств для изучения креативности детей дошкольного возраста.

С другой стороны, в рамках современной детской психологии очевидны некоторые тенденции, которые заставляют взглянуть на проблему диагностики креативности по-новому. Дошкольный возраст все чаще рассматривается не просто как сензи-

тивный период развития воображения, что вполне традиционно (Л.С. Выготский), а как сензитивный период развития творческого потенциала личности (В.Н. Дружинин, О.М. Дьяченко и др.). Воображение дошкольника признается не только основой для последующего формирования креативности, но и важнейшей характеристикой дошкольного возраста. Некоторые авторы высказывают мнение, что ведущей деятельностью дошкольного возраста является не игровая, а продуктивная деятельность (рисование, лепка, конструирование). Эта деятельность рассматривается не только как движущая сила формирования психологической готовности к школе, но и как условие креативного развития

личности. Данная тенденция заслуживает внимания сама по себе и показывает значимость разработки средств диагностики креативности дошкольников.

Начало разработки методов диагностики креативности некоторые авторы связывают с трудами Дж. Гилфорда (1950). Однако, как указывает Ф. Баррон (цит. по [19]), к первым исследованиям в данной области следует отнести еще работы Ф. Гальтона. В них было заложено понимание творчества как проявления общей умственной одаренности, которая, в свою очередь, рассматривалась как генетически детерминированная. Такое понимание общих способностей типично для естественнонаучной парадигмы, сложившейся в завершённом виде к концу XIX в. [9]. На тех же позициях стоял Л. Термен, создавший первые тесты общей интеллектуальной одаренности, которая оценивалась при помощи коэффициента интеллекта. В условиях начавшегося в 20-х гг. XX в. в США «тестового бума» такое понимание творческой одаренности и, следовательно, такой подход к ее диагностике стали определяющими на несколько десятилетий вперед [13].

Примерно в те же годы в Европе развивается совершенно иное понимание творчества в рамках гештальтпсихологии (М. Вертгеймер, К. Дункер). Классические исследования продуктивного мышления, проведенные К. Дункером (1935), наметили другой подход к диагностике креативности, основанный на применении экспериментальных методов. Существенно, что в таком подходе к диагностике творчества имеются три ключевых принципа:

1. Предъявление человеку задачи для творческого мышления индивидуализировано, в отличие от стандартизованных инструкций в тестах.

2. Изучается прежде всего процесс порождения решения, а не конечный результат.

3. Проведение индивидуального исследования не только не исключает, как в традиционных тестах, а, напротив, предполагает активное участие экспериментатора.

Таким образом, еще до 1950 года, признаваемого большинством авторов пово-

ротным пунктом в исследовании творчества, в современной психологии уже сложились минимум два подхода к диагностике креативности. Работы Дж. Гилфорда (1954), а затем и П. Торренса (1962) положили начало новому этапу в развитии диагностики креативности, основанному на использовании стандартизованных тестов для изучения творческого потенциала человека. Существеннейшим отличием нового подхода к диагностике креативности было изучение последней как самостоятельного фактора, несводимого к общей умственной одаренности. После работ Дж. Гилфорда и П. Торренса различение интеллекта как общей способности к применению знаний и креативности как общей способности к их преобразованию стало общепринятым [7], а тестологическое изучение креативности выделилось в самостоятельную область психодиагностики [1].

Данный подход к изучению креативности впоследствии не только получил дальнейшее развитие, но и был подвергнут серьезной критике. Тесты дивергентного мышления Дж. Гилфорда критиковали за низкую валидность [13]. Они же, а впоследствии и тесты креативности П. Торренса были созданы как скоростные, т. е. с временными ограничениями, едиными для всех испытуемых, что типично для стандартизованных тестов. Но такой подход к диагностике креативности означает, что люди, обладающие творческим потенциалом, но с невысоким темпом умственной деятельности окажутся в невыгодном положении. Эта особенность тестов дивергентного мышления и креативности была признана их ахиллесовой пятой, что побудило исследователей, в том числе и в нашей стране, искать новые пути развития диагностики креативности [3, 7, 19].

В то же время само понятие креативности было существенным образом пересмотрено. Еще в работах 60-х гг. XX в. П. Торренс указывал, что креативность не сводится к дивергентному мышлению по Дж. Гилфорду, а включает в себя чувствительность к проблемам и способность к их переопределению, что несводимо к опи-

санным в работах Гилфорда 120 факторам интеллекта. В дальнейшем пересмотр понятия креативности шел во многом под влиянием гуманистической психологии, представители которой рассматривали это понятие в контексте проблемы личностной зрелости (К. Роджерс, Н. Роджерс, Р. Мэй). Начались исследования личностных особенностей одаренных детей, в которых креативность полагалась неотъемлемым свойством личности [12]. В исследовании творческой одаренности на смену естественнонаучной парадигме пришла гуманитарная.

К концу 80-х гг., по мнению Е.П. Торренса, сложились по крайней мере пять подходов к определению творчества [19]. Его систематизацию мы и возьмем за основу, анализируя современное состояние диагностики креативности дошкольников и намечая перспективы ее развития. Е.П. Торренс выделяет:

1. Определения, опирающиеся на новизну как критерий творчества. Критерий новизны входит во многие определения творчества, но к новизне разные авторы подходят по-разному. Одни авторы признают достаточным, чтобы идея была нова для самого творца, другие полагают, что новизна должна определяться в терминах культуры. В исследованиях по диагностике креативности этот подход представлен работами О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой (1996), которые предложили методику оценки сказки, сочиненной дошкольником, по пятибалльной системе: 0 баллов ребенок получает за отказ от выполнения задания или пересказ знакомой сказки, 1 балл – за пересказ знакомой сказки, но с внесением новых элементов, 2 балла – при внесении существенных элементов новизны в известную сказку, 3 балла – если сказка дополнена деталями, 4 балла – за полностью придуманную, но схематично изложенную сказку, 5 баллов – если это изложение было развернутым. В данной методике очевидно использование критериев оригинальности и разработанности, примененных Дж. Гилфордом и П. Торренсом к оценке результатов творческой деятельности,

но понимание новизны тяготеет ко второму из отмеченных выше вариантов. Это не случайно, поскольку при свойственных дошкольному возрасту особенностях осознания своей творческой деятельности результат, вторичный по отношению к явлениям культуры, ребенок может субъективно воспринимать как новый.

2. Подход с позиций умственных способностей. Такой подход в диагностике способностей дошкольников представлен прежде всего в работах, выполненных под руководством А.М. Матюшкина И.С. Авериной, Н.Б. Шумаковой, Е.И. Щеплановой, Н. П. Щербо, адаптировавших для отечественной выборки, в том числе и для старших дошкольников, тест невербальной креативности П. Торренса [17]. Тест состоит из двух эквивалентных форм (А и В), включающих три задания:

– «Нарисуй картинку» – создание рисунка на основе цветного пятна неправильной формы;

– «Незавершенные фигуры» – завершение незаконченных фигур, вызывающих стереотипные ассоциации. При выполнении задания ребенку нужно создать по возможности оригинальные изображения;

– «Повторяющиеся фигуры» – создание серии разнообразных рисунков за счет дорисовывания одинаковых фигур. Как показатели креативности здесь выступают *продуктивность* (беглость) – способность к порождению большого числа идей за ограниченное время, *гибкость* – способность к выдвиганию разнообразных идей, *оригинальность* – способность к выдвиганию новых, необычных идей, а также *разработанность* – степень детализации ответов. В диагностической работе с шестилетними детьми применим также Краткий тест творческого мышления [18], представляющий собой стандартизованную методику на основе второго субтеста («Незавершенные фигуры») теста невербальной креативности П. Торренса. К такому подходу в диагностике креативности близка и работа О.М. Дьяченко, предложившей методику завершения фигур для диагностики творческой одаренности дошкольников.

Работы И.С. Авериной, Н.Б. Шумаковой, Е.И. Щеплановой, Н.П. Щербо имеют огромное значение для развития отечественной психодиагностики креативности дошкольников. Вместе с тем сами авторы признают недостаточность применения одних лишь стандартизованных тестов и необходимость использования, наряду с ними, методик качественного характера по типу функциональных проб, а также наблюдения, опросов, анализа работ.

3. П. Торренс выделяет также определение творчества как процесса. Некоторые методы диагностики креативности дошкольников, которые позволяют оценить процессуальные характеристики творчества, представляют собой схемы анализа игры. Например, Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина при изучении сюжетно-ролевой игры дошкольников предлагают обращать внимание на такие параметры, как инициатива в возникновении замысла игры, развитие замысла по ходу игры (чем обусловлено – влиянием случайных обстоятельств или оно является творческим развитием первоначального сюжета), инициатива ребенка в выборе игровых заместителей реальных предметов [16].

Другой аспект изучения детского творчества как процесса выделяет Е.С. Белова [2], которая предлагает сравнивать результаты самостоятельного творчества ребенка (например, при сочинении сказок) и при развивающей помощи со стороны взрослого. Такой подход к диагностике креативности восходит к идеям культурно-исторической теории Л.С. Выготского и, очевидно, позволяет оценить зону ближайшего развития творческого потенциала ребенка. Намеченное направление является безусловно перспективным, но пока мало разработанным в психодиагностическом аспекте. Гораздо полнее оно представлено в отечественной детской практической психологии как программа развития творческой одаренности детей (Е.С. Белова, М.В. Ермолаева, Е.Л. Яковлева). Между тем создание диагностических методик подобного типа оказало бы значительную помощь в решении актуальнейшей задачи

своевременного выявления детей с высоким уровнем творческой одаренности.

4. Один из подходов, выделенный П. Торренсом, основан на определении таких уровней творчества, как

– *экспрессивное* творчество (например, спонтанное рисование у детей);

– *продуктивное* творчество (научные и художественные продукты, которые являются ограниченной и контролируемой свободной игрой);

– *инвентивное* (изобретательское) творчество – изобретательность проявляется в материалах, методах и техниках;

– *инновационное* творчество (улучшение через модификацию);

– *порождающее* творчество (выдвижение совершенно нового принципа или допущения, вокруг которого могут возникать новые движения и школы).

Развитие детского творчества от экспрессивного к продуктивному обнаруживается прежде всего при наблюдении за продуктивной деятельностью дошкольников. Наиболее разработанным в этом плане является анализ процесса рисования [10], позволяющий констатировать развитие изобразительной деятельности дошкольников по параметру целенаправленности. В рисовании детей это развитие выглядит как переход от доизобразительной к изобразительной стадии развития рисования. Перспективным направлением в диагностике креативности дошкольников было бы создание методик, позволяющих оценивать создаваемые дошкольниками теоретические объяснения реальности именно как продукты творчества, а не результаты мыслительной деятельности (что традиционно).

5. По П. Торренсу, в основе ряда определений творчество противопоставляется конформности. Такое понимание творчества встречается в работах Р.С. Крачфилда, автора одной из первых развивающих программ формирования креативности [6], к нему близко и понимание С. Медника, автора теста отдаленных словесных ассоциаций. Показателем креативности в тесте выступает отдаленность словесных ассо-

циаций от клишированных словосочетаний, навязанных повседневным словоупотреблением. Русский вариант теста хорошо зарекомендовал себя в исследованиях креативности подростков и старшеклассников, но трудно представить себе подобный тест для дошкольников, поскольку этот возраст еще достаточно свободен от стереотипов словоупотребления. Как одно из направлений диагностики здесь возможна разработка схем оценки креативности на материале детского словотворчества, но такая работа только предстоит.

Другой вариант такого понимания творчества сформулирован в гуманистической психологии (К. Роджерс, Н. Роджерс, Р. Мэй). Данный подход к креативности предполагает прежде всего изучение внутриличностных предпосылок, наделяющих ребенка «мужеством творить» [11]. Может показаться, что психодиагностических методов, релевантных данной задаче, пока не существует. На наш взгляд, это не совсем так.

Многие проективные методы исследования личности, как отмечают ряд авторов, применимы в диагностике дошкольников. Однако для использования в изучении креативности они нуждаются в теоретическом переосмыслении и валидации.

6. Завершая обзор подходов к определению креативности, названных П. Торренсом, приведем его классическое определение, вошедшее во многие монографии по психологии творчества и учебные пособия: «Творческое мышление – это процесс ощущения трудностей, проблем, разрывов в информации, недостающих элементов, выдвижения гипотез относительно этих недостающих элементов, проверка и оценка этих гипотез, их пересмотр и перепроверка, сообщение результата». Парадоксально, но методы диагностики креативности, созданные П. Торренсом, исследуют другие психологические параметры, нежели те, что здесь названы. Е.С. Белова справедливо отмечает, что оценка креативности по результату разработана гораздо лучше, чем оценка процесса творчества [2]. Между тем, как известно, тесты П. Торрен-

са позволяют оценивать креативность по результату.

Сформулированное П. Торренсом понимание креативности близко многим отечественным исследователям (А.М. Матюшкин, Д.Б. Богоявленская). Так, созданные Д.Б. Богоявленской варианты методики креативного поля и сформулированное в ее работах понимание интеллектуальной инициативы как единицы анализа креативности операционально наиболее близки к такому определению. Однако оба варианта методики креативного поля применимы для работы с детьми школьного возраста. Как техники, наиболее близкие по диагностической направленности, но созданные специально для работы с дошкольниками, В.Н. Дружинин называл игровые методики Н.В. Хазратовой «Употребление предметов-заместителей» и «Модификации сюжета». Для оценки креативности в предложениях по использованию предметов-заместителей использовалась шкала семантической удаленности ассоциации от явных признаков предмета. При оценке модификаций игрового сюжета применялся критерий креативной значимости (например, креативны оригинальные модификации сюжета, позволяющие выйти из сложившейся тупиковой ситуации).

Завершая обзор методов диагностики, следует отметить, что представленные подходы в понимании креативности не являются взаимоисключающими, а, напротив, дополняют друг друга. Креативность является многомерным и многоуровневым образованием, и поэтому все упомянутые методы диагностики креативности исследуют различные аспекты одного и того же явления. Анализ перспективных направлений, по которым развивается диагностика креативности, показывает, что вновь создаваемые методы мало похожи на классические тесты с лимитом времени. Доказано, что применение формальных теорий тестирования (например, item-response theory Г. Раша) в исследовании креативности является логически необоснованным. Вновь создаваемые методики диагностики детской креативности, видимо, будут

иметь характер экспериментальных процедур, «функциональных» проб с гибким алгоритмом проведения и преимущественно качественной интерпретацией. Эти методики исследования считаются характерными для гуманитарной парадигмы в психологии, которая, как было отмечено, в изучении креативности сменила естественнонаучную парадигму. Теоретическое переосмысление имеющихся диагностических методик, применение уже разработанных схем оценки креативности к игре и продуктивной деятельности дошкольников наряду с созданием новых методик позволят решить задачу расширения методического арсенала практиков для изучения креативности дошкольников.

Литература

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб., 2001.
2. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. М., 1998.
3. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д, 1983.
4. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
6. Галкина Т.В., Алексеева Л.Г. Диагностика и развитие креативности // Развитие и диагностика способностей / Под ред. В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова. М., 1991.
7. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 1999.
8. Ермолаева М.В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками. 2-е изд. М.; Воронеж, 2002.
9. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. Тбилиси, 1984.
10. Мухина В.С. Психология детства и отрочества. М.; Воронеж, 1998.
11. Мэй Р. Мужество творить. М., 2000.
12. Одаренный ребенок / Под ред. О.М. Дьяченко. М., 1997.
13. Психологическая диагностика детей и подростков / Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. М., 1995.
14. Рекомендации по выявлению умственно одаренных детей дошкольного возраста / Под ред. О.М. Дьяченко, А.И. Булычевой. М., 1996.
15. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. 1990. № 1.
16. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. М., 1995.
17. Шумакова Н.Б., Щепланова Е.И., Щербо Н.П. Исследование творческой одаренности с использованием тестов П. Торренса у младших школьников при специальном обучении // Вопросы психологии. 1991. № 1.
18. Щепланова Е.И., Аверина И.С. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: Пособие для школьных психологов. М., 1995.
19. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. М., 1997.