

УДК 159.9

Яничева Т.Г., Новикова В.А.

Санкт–Петербургский государственный университет, Санкт–Петербург, Россия

Креативность: социально-психологический аспект

Creativity: socio-psychological aspect

Аннотация

Настоящая статья посвящена исследованию подходов к определению и измерению креативности. Поставлен акцент на социально-психологических аспектах исследования креативности – влиянии макро- и микросреды, создании условий для развития; барьерах, связанных со средой. Приведены результаты исследований групповой и индивидуальной креативности и влияния структуры группы на индивидуальные результаты.

Ключевые слова: креативность, социальная психология, группа, среда, личностный потенциал, самореализация, методы измерения

Abstract

The present article is devoted to approaches to definition and measurement of creativity. We emphasized the socio-psychological aspects of the study of creativity – the influence of macro- and micro environment, creating conditions for development; barriers associated with the environment. We described the results of studies of group and individual creativity and the influence of group structure on individual results.

Keywords: creativity, social psychology, group, environment, personal potential, self-actualization, methods of measurement

Введение

Креативность – термин неопределенный, но при этом весьма популярный, особенно в последнее время, когда он стал частью маркетинга многих торговых компаний, в каждой из которых появился свой креативный сотрудник, звучит в дискуссиях по проблемам образования, все чаще мелькает в СМИ. Как и со многими другими понятиями в психологии, такая популяризация имеет свои плюсы и минусы для науки. С одной стороны,

количество исследований увеличивается из-за распространенности и востребованности темы, с другой, в термине «креативность» если не теряется, то размывается научное содержание. В тоже время безусловной является тенденция к интеграции подходов к изучению и пониманию столь сложного явления.

Определений креативности существует множество. О.В. Буторина [6] дает следующую систематизацию того, как понимается креативность разными авторами:

- способность к творчеству;
- интеллектуальное творчество;
- нечто новое, оригинальное;
- отдаленные ассоциации;
- реструктурирование целостной системы;
- необычное кодирование информации;
- дивергентное мышление;
- результат (либо отсутствие) внутриличностных конфликтов;
- выход за пределы уже имеющихся знаний;
- нетрадиционное мышление, позволяющее быстро разрешить проблемную ситуацию.

В зависимости от выбора исследователя, акценты в определениях могут быть поставлены на самых различных сторонах психической жизни человека. Причем, все объяснения феномена креативности имеют право на существование, поскольку описывают те или иные аспекты явления. В дипломной работе Н.П. Челомовой (2010) проводилось сравнение 4-х разных подходов к измерению креативности взрослых – представителей различных профессий. Использовались следующие методы измерения: прямая самооценка креативности респондентами, тестирование на основе субтестов батареи Торренса, шкала креативности личностного опросника САТ и оценка внешними наблюдателями. Последнее измерение – вариант социально-

психологической методики «Групповая Оценка Личности» (ГОЛ), где членам группы предлагается оценить кого-либо из партнеров по тем или иным параметрам. В нашем случае нужно было высказать свое мнение относительно того «насколько креативным я считаю того или иного человека». Свои мнения высказывали несколько членов группы (не менее 5), затем результаты усреднялись.

Статистически подтвержденных корреляций между результатами найдено не было. Автор закономерно делает предположение о том, что, используя разные процедуры измерения, мы получаем оценку не креативности в целом, а различных ее аспектов. Так, например, тестирование в традиции психометрического подхода позволяет оценить креативный продукт по критериям, выделенным Гилфордом. Прямая самооценка дает информацию о том, насколько человек видит в себе креативный ресурс, потенциал. Очевидно, что здесь, как при любой процедуре прямой самооценки мы имеем дело с высокой степенью субъективности, влиянием социальной желательности и личностным смыслом, вносимым в сам термин. Оценки членов группы – взгляд со стороны на доступные внешнему наблюдению, прежде всего, поведенческие проявления креативного ресурса человека. При этом очевидно, что оценки «наблюдателей» находятся в зависимости от их собственного толкования понятия «креативность». Показатели же по шкале «креативность» личностного опросника могут быть, проинтерпретированы, скорее, как установка на проявление креативного потенциала, значимость этой личностной черты для субъекта.

Естественно, методический аспект является вторичным по отношению к фундаментальному – пониманию феномена, его природы, источников, места в системе психологических понятий. Однако если мы говорим о научном исследовании, мало дать определение креативности. Как мы видим из многообразия исследований, подкрепленных эмпирическими данными,

единственного значения этого понятия не сформулировано, да вероятно и быть не может.

Очевидно, что сегодня теоретической задачей остается интеграция исследований, акцентирующих внимание на различных сторонах творчества, как психологического явления. На методическом уровне необходима дальнейшая операционализация понятия, позволяющая разрабатывать и апробировать адекватные методы оценки и измерения. Для решения задач прикладной психологии нужны современные адекватные методы диагностики и технологии развития креативности как личностного ресурса на индивидуальном уровне и потенциала организации на групповом.

Не претендуя на новизну, обратимся к наиболее известным подходам к креативности, а затем выскажем ряд идей, отражающих социально-психологические аспекты обсуждаемой нами проблемы, не учитывать которые в современном мире, где креативность оказалась настолько востребованной, на наш взгляд, непродуктивно.

Психометрический подход

Первые эмпирические исследования креативности принадлежат представителям психометрического подхода. В рамках него стоит выделить три основных имени: Дж. Гилфорд [3], Э.П. Торренс [37, 38] и С. Медник [28]. Именно разработанные ими методы и теоретические обоснования легли в основу подхода, который существует и активно применяется до сих пор. Разработанные Дж. Гилфордом и коллегами [3] тесты исследования способностей (ARP – Aptitudes Research Project) направлены преимущественно на оценку уровня дивергентного мышления, одного из основополагающих конструктов концепции креативности Дж. Гилфорда.

В концепции С. Медника [28] основное внимание уделяется оценке оригинальности ассоциативного ряда человека, способности отойти от

словесного стереотипа. Соответствующий тест направлен на измерение только вербальной креативности.

Все процедуры измерения креативности, основанные на психометрическом подходе, представляют собой тестирование. Это обусловлено исторически: основатель подхода Дж. Гилфорд известен как исследователь интеллекта. Тестирование в изучении креативности, естественно, применяется как использование и продолжение имеющегося опыта.

Теоретические основы и предлагаемые методы измерения позволяют выделить общие черты исследований, выполненных в традиции психометрического подхода.

Во-первых, креативность понимается как способность, связанная с познавательными функциями. Для Гилфорда креативность отождествляется с дивергентным, предполагающим множество вариантов решения задачи, мышлением. В ранних работах этот взгляд абсолютизируется, в поздних – на определенных этапах решения креативных задач – допускаются элементы конвергентности. Э.П. Торренс формирует батарею тестов, по форме очень похожую на интеллектуальную. С. Медник предлагает понятие ширины ассоциативного поля, что, по сути, опять возвращает нас к терминам мыслительных операций.

Во-вторых, выделены и описаны факторы, обуславливающие креативность, которые затем положены в основу измерений. Дж. Гилфорд переходит к факторной модели по аналогии с изучением интеллектуальных способностей. Выделенные им параметры креативности – беглость, гибкость, оригинальность и разработанность – измеряются субтестами батареи Торренса, широко применяются во множестве исследований, связанных с оценкой креативности.

В поздних работах как Гилфорда, так и Торренса [37], многие постулаты изначальной теории претерпели изменения, авторы сделали

важные шаги на пути к пониманию природы креативности, вопроса, который изначально не ставился.

Так, Гилфорд в адаптации своего теста для экономистов и политиков вводит дополнительную переменную – способность к антиципации, а в поздних вариантах тестов Торренса и коллег появляются 13 дополнительных критериев оценки, среди которых юмор, фантазия и богатство воображения.

Торренс [29], а позже его коллеги и ученики, организовали лонгитюдные исследования испытуемых, которые участвовали в тестировании креативности в 50-60-х годах XX века. Результаты таких исследований, по сведениям коллеги Торренса Г. Миллара [22], автора “Testing the Whole Mind–Educating the Whole Child” for Alberta Teachers’ Association (ATA) Magazine, показали, что дети, у которых были высокие баллы по тестам, позже в жизни достигли значительных творческих успехов. Г. Миллар пишет, что тесты Торренса обладают предсказательной валидностью, точностью оценки предполагаемых характеристик и переносимостью на реальную жизнь.

С. Медник [28] указывает, что при измерении и оценке креативных продуктов необходимо введение критерия осмысленности, чтобы избежать ситуации, когда, например, « $2+2=49$ » будет считаться творческим решением. Такой критерий позволит разделить все ответы на истинно креативные (оригинальные), стандартные (слово-стереотип) и бессмысленные (девиантные).

Отвечая на вопрос о том, что же измеряется в психометрическом подходе, можно сказать, что авторы делают акцент на оценке креативного продукта, результата деятельности человека.

К характеристикам процесса нахождения креативного решения и его мотивационной составляющей, обращается лишь Э. Торренс [37] и только в теоретическом плане. Эти вопросы становятся центром внимания в подходе, который Л. Репуччи [34] обозначает как гештальтистский (построение нового

гештальта на основе разрушения старого). Шире можно говорить о том, что существует целый класс исследований, ориентированных на поиск специфики, этапов и эффектов, возникающих в процессе нахождения творческого решения – креативного процесса. Логично обозначить его как процессуальный.

Процессуальный подход

В рамках этого подхода креативность рассматривается как специфический процесс решения нестандартных задач. Фокус внимания сосредоточен на выделении, экспериментальном изучении и анализе этапов нахождения креативного решения. Важнейшим прикладным результатом исследований в этом направлении становится разработка программ развития навыков управления креативным процессом. Теоретическая часть подхода берет начало в работах М. Вертгеймера [2]. В работе «Продуктивное мышление» он приводит результаты долгих и скрупулёзных исследований, посвященных воссозданию в лабораторных условиях нестандартного решения задачи и анализу того, как с помощью подсказок можно влиять на этот процесс. Креативность присутствует в решении нестандартных задач как атрибут, задается самой процедурой исследования: для решения необходим новый взгляд на проблему, выход за границы условий задачи.

С практической точки зрения в рамках этого подхода разработана концепция «Креативного решения задач» (Creative problem solving), автором которой является А. Осборн [29], продолжение исследований и развитие его идей мы находим в работах Руссio, Murdock and, Mance [32, 33]. Под креативностью авторы понимают продуцирование новых идей, служащих определенной цели. Под задачей – несоответствие между тем, что есть на данный момент, и желаемым результатом. Такое расхождение может быть вызвано как препятствием, так и возможностью. В случае наличия препятствия человек, команда или организация реагируют на внешние

перемены, которые требуют гибкого изменения в поведении. Возможность – это инициативный поиск перспективных целей, он вызван, напротив, удачным стечением обстоятельств. Например, в результате ошибки ученый получает информацию для рождения новых идей. Под решением авторы понимают активное действие, включающее творческий подход.

В 1953 году А. Осборн опубликовал книгу «Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem–Solving» [29]. В ней автор представил модель «Креативного решения задач» (Creative Problem Solving – CPS), очертил набор принципов и процедур, которые могут быть использованы для целенаправленного усиления и развития креативного мышления. Наиболее известным из описанных средств активизации креативного мышления является «Мозговой штурм».

Автор выделяет следующие этапы «Креативного решения задачи»:

- выяснение обстоятельств – осознание затруднения или возможности;
- изменение – генерация идей, которые с помощью анализа организуются в решения;
- реализация – предложение шагов, которые должны быть сделаны, чтобы осуществить решение.

Выделение данных трех стадий подтверждается также смежными исследованиями [24, 30]. В каждом этапе можно выделить 2 шага, первый, внешний шаг начинается с исследования мира, второй начинается с формулирования, так как первый шаг более обобщенный и абстрактный, чем второй. Таким образом, переход от первого шага ко второму на каждом этапе представляет собой движение от рассмотрения широких концептов к формализации более конкретных результатов. Предложенный А. Осборном подход качественно отличается от остальных наличием конкретных параметров определения и измерения креативности как процесса решения нестандартной задачи.

Личностный подход

Наиболее подробно и внимательно вопрос мотивации и внутренних ресурсов креативности (креативного потенциала) рассматривается в рамках личностного подхода.

Методом сбора эмпирического материала в рамках этого направления, возникшего в период господства в психологии личности «теорий черт», являются опросники, оценивающие индивидуальные черты, присущие креативным людям. Значительная часть методик такого рода ориентирована на младший возраст. Это, вероятно, обусловлено тем, что, если речь идет о креативности как личностной характеристике, то необходимо встает вопрос о методах, технологиях, программах ее развития.

Существуют опросники для самих детей и для экспертной оценки их качеств родителями, учителями или сторонними наблюдателями. Тест либо состоит из нескольких частей, каждый для своей целевой группы, либо одни и те же вопросы задаются всем группам, и затем следует сравнение. Приведем примеры опросников перечисленных категорий.

Самооценка

Методика «Самооценка творческих характеристик личности» (Туник Е.Е.).

Включает в себя вопросы, относящиеся к 4-м шкалам:

- Любознательность («Обычно я задаю вопросы, если чего-нибудь не знаю»);
- Воображение («Мне нравится думать о том, чего со мной никогда не случалось»);
- Сложность («Я нервничаю, если не знаю, что произойдет дальше»);
- Склонность к риску («Многие существующие правила меня обычно не устраивают»).

Экспертная оценка родителями и учителями

Методика экспертных оценок по определению одаренных детей (Лосева А.А.).

Родителям и учителям предлагаются различные сферы деятельности, в которых ребенок может себя проявить. Взрослым необходимо оценить, какие из предложенных характеристик свойственны ребенку. Предлагаемые для оценки сферы деятельности: интеллектуальная, творческая, литературная, артистическая, музыкальная, двигательная, техническая, общение, лидерство, академические, художественные достижения.

Экспертная оценка сторонними наблюдателями

Опросник креативности (Джонсон).

Методика представляет собой список характеристик творческого мышления для идентификации проявлений креативности, доступных внешнему наблюдению. Предлагаемые для оценки характеристики: чувствительность к проблеме, беглость, гибкость, изобретательность, воображение, оригинальность, независимость, самодостаточное поведение.

Как видно из приведенных выше примеров, авторы довольно эклектично включают в понятие креативности черты характера, поведенческие проявления и индивидуальные особенности человека. Для предлагаемых различными авторами алфавитов черт, индивидуальных особенностей и поведенческих проявлений характерно отсутствие структурированности, присутствие амбивалентных, а иногда противоположных друг другу характеристик. Возможно, в этом отражается сложность и противоречивость креативности как явления.

Так М. Чиксхенимихайи [22] отмечает, что креативные личности характеризуются одновременно несовместимыми особенностями: они суровы и наивны, игривы и дисциплинированы, ответственны и безответственны, экстраверты и интроверты, скромны и горды. А. Олах [12] считает, что

творческим личностям присущи независимость, неконформность оценок и суждений, открытость, восприимчивость к новому, толерантность к неопределенности и неразрешимым ситуациям. Наиболее часто упоминаемыми качествами творческой личности являются готовность к риску, независимость, работоспособность, толерантность к неопределенности, уверенность в себе, адекватность самооценки, настойчивость, чувство юмора, высокая сила «Я», открытость к опыту [5, 6, 10, 12, 18].

Для оценки креативности взрослых в отечественной психологии довольно часто используется «Самоактуализационный тест» (САТ – российская адаптация теста POI (Personal Orientation Inventory) Э. Шострома, адаптированный Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозманом и др. Шкала креативности этого теста рассматривается как одна из характеристик самоактуализирующейся личности, что в полной мере отражает теоретические представления о креативности, свойственные гуманистической традиции.

Крупнейшие представители гуманистической школы К. Роджерс и А. Маслоу видят в креативности не просто черту личности, но особый способ мировосприятия и удовлетворения потребностей, ведущий к успешной адаптации и самореализации [11, 15].

Важным моментом в позиции К. Роджерса в контексте нашей темы является то, что он выделяет внутренние и внешние условия созидательного творчества [15]. К внутренним условиям относятся открытость опыту (экстенциональность), внутренний локус оценивания и способность к необыкновенным сочетаниям. Внешние условия – это психологически безопасная и комфортная среда. Креативным потенциалом обладают все люди, проявляется он, прежде всего, в потребности самовыражения. Одним из важнейших, если не основным фактором блокирования креативности или подкрепления самовыражения являются условия среды.

Среда как фактор развития и проявления креативности

О роли среды в развитии и проявлении креативности упоминается, так или иначе, практически во всех концепциях и теориях творчества. «Среда играет ключевую роль, как в развитии творческих способностей, так и в разнообразии форм творческой деятельности» [10, с. 83]. Безусловно, внимание к характеристикам среды включает и вносит в исследования креативности социальную и социально-психологическую составляющие.

Формирование творческих способностей человека в значительной степени связано с влиянием окружения, на что указывает невысокая генетическая обусловленность индивидуальных различий в показателях креативности и дивергентного мышления [6]. Исследования показывают, что даже очень небольшие влияния непосредственного окружения: например, заранее определенное вознаграждение, чрезмерное давление времени, указаний, соревнования, ограничение выбора способов действия или материалов, могут препятствовать проявлениям креативности [21].

Н.Ю. Хрящева называет в качестве общих характеристик креативной среды проблемность, неопределенность, принятие (безоценочность), разнообразие [14]. Эти атрибуты достаточно обобщенные и могут быть представлены в конкретных ситуациях различными факторами, начиная от физических условий развития или деятельности до стиля взаимодействия участников.

Мы полагаем, что можно говорить о креативной среде в широком и узком смыслах.

Широкое толкование – это среда как условие развития креативности личности. В таком случае речь идет о последовательном влиянии семейной, образовательной, а затем и профессиональной среды на развитие творческого потенциала ребенка, юноши, специалиста, формирование креативности как личностной характеристики.

Эти воздействия могут быть рассмотрены на нескольких уровнях.

К. Урбан [18] выделяет мега-условия развития креативности, указывая на исторические и природные факторы. О том, что современное информационное общество стимулирует запрос на проявление креативности, говорят и работы, акцентирующие внимание на повышении неопределенности и динамичности современного мира, ставящего человека в ситуацию, когда креативность становится одним из важнейших ресурсов противостояния вызовам внешней среды [14].

Макроуровень – влияние культуры и общества в целом. Кросскультурные исследования ставят различные задачи, например, выявление соотношения уровня развития культуры и развития креативности детей [26, 27, 38], возрастных периодов развития и спада креативности в разных культурах [23, 25, 34, 39]. Т. Любарт [10] указывает на то, что представления о творческом акте, свойственные той или иной культуре (добавим, историческому периоду), влияют и на уровень креативности, и на возможности выражения творческого потенциала ее представителей.

Следующий уровень влияния – характеристики микросреды, где наибольшее влияние имеет семейная ситуация как пространство формирования личности. Среди характеристик семейной среды, способствующей развитию креативности, чаще всего упоминаются: гибкое структурирование семейных отношений, различные несогласованные требования к ребенку, и в то же время – внимание, доверие, в виде отсутствия сильного контроля извне, поощрение творческого поведения и нестандартности в решении задач [4, 11, 17, 19].

Помимо семейной ситуации креативной средой микроуровня может стать пространство обучения и деятельности. К характеристикам такой среды, по мнению В.Н. Дружинина [4], относятся довольно слабая регламентированность поведения, предметно-информационная обогащенность, представленность креативных образцов.

В узком смысле о креативной среде можно говорить, когда речь идет о создании условий, стимулирующих проявление креативности в конкретной ситуации – организации деятельности конкретной проектной, рабочей группы, реализации обучающей программы.

Конечно, факторы, способствующие высвобождению творческого потенциала, говорим ли мы о среде в узком или широком толковании, сходны. Но в первом случае, развивающая креативная среда «индивидуально-центрирована», она способствует развитию индивидуальности, уникальности, предоставляет возможности для самовыражения отдельного человека. Во втором случае среда создается в группе или организации для того, чтобы участники проявили творческий потенциал «здесь и теперь», в решении конкретной задачи деятельности или обучения. При этом участие в деятельности «творческих» групп и программ сказывается на индивидуальном креативном потенциале отдельных участников. Как известно, опыт пережитых творческих открытий довольно полезен для будущих инсайтов [14].

Следует говорить о проектировании специально-организованной креативной среды, являющейся условием решением конкретных образовательных или производственных задач.

Е.Л. Яковлева [20] провела формирующий эксперимент, участниками которого были старшеклассники, создавая среду, реализующую принципы гуманистической психологии и развивающего обучения. В созданных условиях наблюдалось повышение креативности и самооценки испытуемых, увеличение доброжелательности, уменьшение числа конфликтов со сверстниками и взрослыми. Подростки научились адекватно выражать свою индивидуальность, что явилось условием проявления креативности.

Развивает идеи специально-организованной среды, побуждающей творчество, инвестиционная теория креативности Р. Стернберга [36]. Автор предполагает, что «идея» может быть рассмотрена как инвестиция. По

аналогии с процессом инвестирования, процесс может выглядеть следующим образом: творческая личность предлагает идею, которая может быть отвергнута другими («покупается по бросовой цене»), и пытается убедить окружающих в ее ценности («продает по высокой цене»). Если это получается, «творец» оставляет идею другим и берется за следующую, непопулярную. С точки зрения Р. Стернберга [36] окружающая среда должна поддерживать и вознаграждать новые идеи. Без поддержки среды творческие способности могут никогда не проявиться.

Креативность, с точки зрения Стернберга, сочетается со способностью идти на разумный риск, готовностью преодолевать препятствия, внутренней мотивацией, толерантностью к неопределенности, готовностью противостоять мнению окружающих. Но, что особенно важно в контексте наших рассуждений, проявление креативности невозможно, если отсутствует творческая среда.

В исследовании Стернберга [4] было продемонстрировано как студенты, прослушавшие психологический курс по программе, стимулирующей творческое мышление, показали более высокие результаты по способности генерировать идеи, выдвигать разнообразные гипотезы, самостоятельно организовывать эксперименты, чем их сверстники, которые обучались по обычной программе. При этом обе группы испытуемых на начальном этапе эксперимента были отнесены на основании тестирования к «высококreatивным».

В исследованиях подобного типа речь идет о факторах, сопутствующих развитию и проявлению креативности, об условиях, выступающих «фасилитаторами» или «ингибиторами» творческих проявлений личности.

Барьеры креативности

Конкретизируя положение о позитивном или негативном влиянии среды на креативность личности, логично обратиться к понятию «барьеров

креативности» – препятствий на пути самовыражения, проявления творческого потенциала. По выражению Фергюссона [4] творческие способности должны не развиваться, а высвободиться.

Барьеры креативности, по сути, являются фильтрами, определяющими возможность проявления креативности, будь то нестандартное решение задачи, научное открытие, продукт художественного творчества или оригинальный способ коммуникации. Аналогично коммуникативным барьерам, препятствующим взаимопониманию в ходе общения, барьеры креативности могут порождаться как личностными (внутренними), так и ситуативными (внешними, средовыми) факторами.

Внешними препятствиями самовыражения, оригинальности, нестандартных решений могут быть критика, конкуренция, дефицит времени или других ресурсов, ситуация жесткой оценки [21].

Важнейшими из внутренних (личностных) барьеров креативности являются стереотипы. Недаром, существует определение креативности, предложенное Гилфордом: «Творчество это преодоление стереотипов» [3]. Другие личностные характеристики, которые упоминаются, как препятствующие проявлению творческого потенциала – конформность, дефицит уверенности в себе, сложности саморегуляции, чрезмерная чувствительность к критике, жесткое следование нормам и правилам. Исследования К. Воллаха и К. Когана [41] показали, что мотивация достижений, соревновательная мотивация, мотивация социального одобрения блокируют самоактуализацию личности, затрудняют проявление ее творческих возможностей. Очевидно, что все эти особенности личности формируются в ходе социализации.

Будучи порожденными внешней средой, барьеры интернализируются личностью, и затем становятся индивидуальными характеристиками, влияющими на то, как личность реагирует на условия среды. В ситуации конкуренции и внешней оценки тот, у кого выше уверенность и способность

переносить критику, с большей вероятностью проявит креативность, чем тот, кто чрезмерно ориентирован на мнение окружающих и чья самооценка постоянно нуждается в позитивном подкреплении.

Феномен барьеров служит своеобразной иллюстрацией социально-психологического взгляда на креативность. Так же, как социальное поведение, в соответствии с классической формулой К. Левина, может быть описано как функция личностных особенностей и ситуации их проявления – $V=f(P, E)$, так и барьеры креативности можно рассматривать как проявление личностных особенностей в соответствующих условиях.

Креативность и социализация

Обсуждая феномен барьеров креативности, мы сталкиваемся с рядом противоречий. Первое из них связано с опытом, приобретаемым личностью в ходе развития. С одной стороны, именно опыт рассматривается как фундамент, «материал» для креативных идей, образов и решений. В определении креативности, предложенном Н.Ю. Хрящевой, креативность определяется как «способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также осознанию и развитию своего опыта» [14]. С другой стороны, опыт – источник стереотипов, одного из самых распространенных барьеров креативности. А опыт неудач может, в свою очередь, породить страх самовыражения и отказ от деятельности.

Для креативной деятельности нужны независимость суждений, отсутствие боязни «выделиться из толпы». Это положение нашло подтверждение в исследовании А.Г. Азаряна [4], который выявил, что учащиеся, которые выбирали при работе над заданием обычное решение, испытывали боязнь допустить какой-либо промах, те же учащиеся, кто выбирал оригинальное решение, рисковали ради удовлетворения своего любопытства. Отмечается, что чем старше были учащиеся, тем реже они выбирали нетривиальное решение. Автор связывает это с тем, что

приобретаемый опыт тормозит принятие оригинальных решений в ситуации неопределенности.

Вторая, еще более глобальная, на наш взгляд, область для социально-психологического анализа проблемы креативности – это соотношение адаптивной (значимой для социума) функции креативности и потребности самовыражения, ценной для отдельной личности.

Естественная потребность самовыражения, да и проявления креативности, связанные с выходом за рамки норм и границ, в том случае, когда речь идет о коммуникации, публичном поведении, зачастую встречают сопротивление со стороны общественных институтов или партнеров по общению. Далеко не всегда проявления креативности уместны с точки зрения задач социализации – встраивания человека в традиции и правила культуры, усвоение существующих норм и социальных ролей.

Таким образом, мы имеем дело с определенным «антагонизмом» социализации, как процесса интернализации, сохранения и продолжения традиций, следования нормам и правилам, и креативности, как источника преобразований, изменений, допускающих, в том числе разрушение созданного ранее. Анализировать эти сложные противоречия можно на разных уровнях: философском [4], социальном, социально-психологическом, психологическом. В конечном счете, вопрос о направленности и конкретном содержании проявления креативности личности решается на ценностном уровне, что может стать предметом социально-психологического анализа.

Таким образом, дискуссия о роли креативности в социальной жизни личности, успешности социализации и гармонизации межличностных отношений невозможна без обращения к фундаментальной сфере проявления сущности человека – межличностному общению.

Креативность и общение

Можно выделить несколько направлений исследований, в которых предметом изучения становятся креативность и коммуникативная сфера жизнедеятельности человека. Интерес к ним возрастает в последнее время [7, 8, 32, 33].

Первый тренд исследовательского интереса связан с реализацией креативного потенциала в сфере отношений – творческим подходом к общению. Эстонский психолог У.В. Кала [7] в своих исследованиях использует термин «креативность в общении». Широкое понимание креативности в общении подразумевает творческое отношение к общению, узкое – включенность в это отношение. Сущность креативности в общении, по У.В. Кала, в умении и способности модифицировать свое поведение, в готовности преобразовать имеющуюся ситуацию. Креативность в общении выражается в нахождении новых видов деятельности, нестандартных и плодотворных способов обхождения с людьми, оптимизации решения конфликтных ситуаций. У.В. Кала выяснила, что подростки более склонны проявлять креативность в малых группах, а в присутствии всего класса креативные проявления снижаются.

Исследования У.В. Кала свидетельствуют о том, что креативность, проявляющаяся в групповой деятельности, имеет общие черты с креативностью в других областях, традиционно ассоциирующихся с творчеством – изобретательство, наука, искусство. И в том, и в другом случае подростки проявляют чувствительность к проблемам. Результаты автора говорят в пользу того, что креативность в групповой деятельности дает предпосылки для достижения лучшего положения во взаимоотношениях, креативные подростки предпочитают в качестве партнеров общения. Следовательно, можно предположить, что развитие общей креативности у подростка будет вести к развитию его креативности в общении с группой сверстников и, соответственно, к большей успешности в этой сфере. По сути,

мы имеем дело с приложением общих представлений о креативности, как способности находить новые варианты решения проблем, к коммуникативным задачам.

При этом очевидны пересечения с положениями теорий креативности, акцентирующих внимание на особенностях личности, способствующих проявлению креативности в поведении и деятельности.

Симметричными выглядят исследования, направленные на прояснение взаимосвязей креативного потенциала в его «традиционном понимании» и коммуникативной успешности личности. Результаты свидетельствуют о связи креативности, различных ее видов – вербальной и невербальной, с особенностями и успешностью личности в общении. Связи эти, однако, неоднозначные и непрямолинейные.

В диссертационном исследовании Н.Е. Кузьминой [8] не получено значимых различий в уровне общей креативности подростков с высоким и низким социометрическим статусом. Однако отсутствие прямой связи между креативностью и социометрическим статусом не означает, что характеристики креативности не находят отражения в особенностях коммуникации. Так, Н.Е. Кузьмина указывает, что высококреативные подростки отличаются от низкокреативных большей развитостью коммуникативного потенциала, в частности, выраженными характеристиками эмпатии, экстраверсии, сниженной чувствительностью к критике и выраженной направленностью на решение задач, стоящих перед ними. Находит креативность свое отражение и в привлекательности подростка для сверстников. Подростки, проявляющие высокий уровень продуктивности, большую скорость реагирования, обнаруживающие креативность в поведении, оказываются более привлекательными для сверстников.

Еще одной областью интереса исследователей, анализирующих креативность в социально-психологическом контексте, становится изучение

влияния базовых социально-психологических закономерностей, в частности, процессов групповой динамики, особенностей общения в диаде, на проявление креативности участников взаимодействия. Эти исследования могут рассматриваться как частный случай общего средового подхода к креативности. Просто в них внимание концентрируется на коммуникативных параметрах среды и ситуации – стиле, форме взаимодействия, отношениях участников коммуникативного процесса.

Речь идет о фасилитации или ингибиции креативных проявлений, обусловленных включенностью во взаимодействие с другими людьми. Варианты взаимодействия могут быть различными: простое присутствие, сотрудничество, конкуренция, поддержка, давление.

Г. Андерсен [32] указывает, что гармоничное окружение имеет две необходимые характеристики: принятие и стимулирование. В благоприятных условиях для креативности «принятия» окружением недостаточно, должно еще происходить стимулирование членов окружения друг другом. Однако «стимулирование» может принимать различные формы, например, давление, оценивание, конкуренция. У такой точки зрения есть и оппоненты. К. Воллах и К. Коган [39], например, рассматривают конкуренцию, как препятствие творческого самовыражения. Сходных взглядов придерживаются авторы, полагающие, что креативность страдает, если детей принуждают к обучению или они сильно сосредоточиваются на наградах и теряют внутреннюю заинтересованность в своей деятельности [10].

В.Н. Дружинин пишет о том, что при работе в парах продуктивность высококреативных подростков снижается, а низкокреативных повышается [4]. Мы полагаем, что эти данные являются своеобразным аналогом противоречия между адаптацией и созиданием, усреднением и нормативностью, как регуляторами жизни общества в целом, и креативностью, как выделением из общепринятого.

В нашем совместном исследовании с С.Н. Голубевой (2012) изучались особенности проявления креативности личности в индивидуальном и групповом формате. В исследовании приняли участие 106 человек от 17 до 32 лет. Все они выполняли задания из батареи субтестов Торренса (вербальные и невербальные) индивидуально и в группе. Малые группы, в которые были включены испытуемые, различались по структуре и целям. В эксперименте участвовали 2 неформальные группы, 3 проектные группы, 2 рабочие группы, 4 учебные группы. Группы были разнородны по полу и возрасту, а так же по социально-психологическим характеристикам участников.

Основной значимый в контексте нашего обсуждения результат исследования состоит в том, что «индивидуальная креативность» (выполнение заданий в одиночестве) оказалась значимо выше ($p < 0,01$), чем «групповая» (выполнение заданий в группе). Мы полагаем, что такой результат обусловлен рядом групповых эффектов: присутствия других людей, социальной ингибиции, группомыслия, социального сравнения.

Еще в 1910 году по результатам первых социально-психологических экспериментов, проведенных В.М. Бехтеревым, были высказаны предположения о процессах согласования индивидуальных и выработки коллективных действий. По мнению В.М. Бехтерева, эти эффекты обусловлены взаимоподражанием и взаимовнушением [1]. Наше исследование показало, что в теоретическом плане и сегодня эти идеи представляют интерес. Нахождение креативного решения личностью ослабляется под влиянием совместной деятельности. Помимо общего снижения количества генерируемых идей, при работе в группе снизилась оригинальность, идеи выдвигаемые испытуемыми были похожи одна на другую, и в большинстве случаев относились к одному классу по шкале «беглость».

При сравнении результатов испытуемых, включенных в группы с различной структурой, проявилось достоверное снижение ($p < 0,01$) проявлений креативности по всем параметрам при работе в малых группах с более жесткой структурой.

Уровень сплоченности группы оказался несвязанным с показателями креативности участников, также не было обнаружено связи креативных проявлений с социометрическим статусом испытуемых.

Исследование демонстрирует скорее ингибирующее, нежели фасилитирующее влияние группы (социального элемента внешней среды) на индивидуальные проявления креативности. Принципиальным моментом является то, что у испытуемых не было задачи найти совместное групповое решение, они лишь должны были проявить собственную креативность в условиях группы, где наличие других людей явилось довольно мощным фактором, запускающим действие индивидуальных барьеров креативности.

В случае же наличия целей деятельности группы, задачи найти общее решение, вероятно, вступают в действие другие групповые эффекты: синергии, «волны», социальной фасилитации. Этот вариант влияния группы на креативные процессы мы видим в широко известной технике мозгового штурма, они изучаются и стимулируются при формировании и укреплении команды. Но напомним, что при организации мозгового штурма стимуляция генерирования идей достигается за счет специально организованной процедуры, важнейшим атрибутом которой является запрет критики и контроль оценочных суждений, как внешних барьеров креативности, а необходимой компетенцией ведущего является навык стимулирования творческой активности участников.

Упомянутые исследования и высказанные идеи, конечно, не исчерпывают всего многообразия исследований креативности в социально-психологическом контексте, однако могут служить примерами возможных

подходов к проблеме креативности с акцентом на социальной сущности человека.

Заключение

Социально-психологические исследования креативности являются относительно «молодыми» для такой древней темы как поиск источников, условий развития и активизации творческого потенциала человека. Стоит заметить, что сама постановка проблемы несет в себе определенную парадоксальность. Социально-психологические закономерности описывают нормы, правила, эффекты свойственные большинству, а сущность креативности – в уникальности, нестандартности, выходе за рамки и границы, которые при этом регламентируют социальное поведение человека. Тем не менее, заложенную в этой противоречивости проблему можно рассматривать как условие вероятности возникновения креативного импульса.

Представляется, что социально-психологические исследования такого рода имеют значительный потенциал, поскольку могут способствовать оптимизации различных сфер жизни человека – от условий самореализации и самовыражения индивидуальности до нахождения совместных творческих решений сложных прикладных задач.

Список использованных источников

1. Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология. // Избранные работы по социальной психологии. М., 1994.
2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987.
3. Гилфорд Д. Три стороны интеллекта. // Психология мышления. / Под ред. А.М. Матюшкина. М., 1965, с. 433–456.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М., 1995, 151 с
5. Егорова М.С. Сопоставление дивергентных и конвергентных особенностей когнитивной сферы детей (возрастной и генетический анализ). // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 36–46.
6. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2012.
7. Кала У.В. О креативности в области общения. // Измерения в области проблем воспитания. Тарту, 1973, с. 171.
8. Кузьмина Н.Е. Креативность личности как фактор общения в подростковом возрасте. Дисс. канд. психол. наук: 19.00.05, СПбГУ, 2007.
9. Лук А.Н. Проблемы научного творчества. // Сер. Науковедение за рубежом. М., 1983.
10. Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф. Психология креативности. М.: «Когито–Центр», 2009, с. 83.
11. Маслоу А. Мотивация и личность. / А. Маслоу. СПб.: Евразия, 1999.
12. Олах А. Творческий потенциал и личностные перемены. // Общественные науки за рубежом. Р. Ж. Сер. Науковедение, 1968, № 4, с. 69–73.
13. Пономарев Я.А. Психология творчества. М., 1983.
14. Психогимнастика в тренинге. /Хрящева Н.Ю. и др.; под ред. Н.Ю. Хрящевой. СПб.: Речь, 2014.

15. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. М.: Группа «Прогресс», «Универсум», 1994.
16. Солдатова Е.Л. Креативность в структуре личности (на примере развития креативности в подростковом возрасте). Дис. канд. психол.наук: 19.00.01, СПб., ЛГУ, 1996, 120 с.
17. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003.
18. Урбан К.К. Поощрение и поддержка креативности в школе. // Иностранная психология. 1999. № 11. С. 41–51.
19. Хазратова Н.В., Дружинин В.Н. Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность. / Психологический журнал, 1994, Том. 14, № 4, с.83–93.
20. Яковлева Е.Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста. // Вопросы психологии, 1994, № 5, с. 37.
21. Amabile T.M. A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational behavior*, 1988, 10, p. 123–167/
22. Chikszentmihalyi M. *Creativity. Flow and the psychology of discover and invention*. N.Y., 1997.
23. Coone J. A Cross–Cultural Study of Sex Differences in Development of Creative Thinking Abilities. *Dissertation Abstracts* 29, no. 12–13, 1969.
24. Johnson D.M., & Jennings J.W. Serial analysis of three problem solving processes. *Journal of Psychology*, 1963, 56, p. 43–52.
25. MacKinnon D.W. The personality correlates of creativity: a study of American architects. / In Vernon P.E. (ed.) *Creativity*. Middlesex, England: Penguin, 1970.
26. Mar'i S. Toward A Cross–Cultural Theory of Creativity. "Journal of Creative Behavior, 1976, 10, p. 108–116.

27. Mearig J. Sex and Cultural Differences in Performance of Certain Verbal Creativity Measures. *Journal of Educational Research*, 1967, 61, p. 114–117.
28. Mednick S.A. The associative basis of the creative process. / *Psychological Review*, 1962, v. 69, p. 220–232.
29. Millar G.W. *The Power of Creativity: Results of the 50–Year Follow–Up to the Torrance Longitudinal Study of Creative Behavior*. Bensenville, Ill.: Scholastic Testing Service, 2010.
30. Mintzberg H., Duru R., & Theoret A. The structure of unstructured decision processes. *Administrative Science Quarterly*, 1976, 21, p. 246–247.
31. Osborn A.F. *Applied imagination: principles and procedures of creative problem–solving*. New York: Scribners, 1979, 417 p.
32. Puccio G.J., Murdock M.C., & Mance M. *Creative leadership: Skills that drive change*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2006.
33. Puccio G.J., Murdock M.C., & Mance M. Current developments in creative problem solving for organizations: A focus on thinking skills and styles. *The Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, 2005, 15, p. 43–76.
34. Repucci L.C. *Definitions of Creativity. // The nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. Cambridge University Press 1988, p. 118.
35. Simpson R. Creative Imagination. *American Journal of Psychology*. 1922, 23, p. 234–243.
36. Sternberg K. General intellectual ability. // *Human abilities* by R. Sternberg. 1985, p. 5–31.
37. Torrance E.P. Factors affecting creative thinking in children: an interim research report. / *Merrill–Palmer Quarterly of behavior and development*. 1961, 7, p. 171–180.
38. Torrance E.P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth. *Daedalus: Creativity and learning*. 1965, p. 663–679.

39. Wollach M.A., Kogan N.A. A new look at the creativity – intelligence distinction. // *Journal of personality*, 1965, V. 33, p. 348–369.
40. Yamamoto K. Development of Ability to Ask Questions under Specific Testing Conditions. *Journal of Generic Psychology*. 1962, 101, p. 83–90.