

Семенцов А.Ю.
Белорусский государственный университет, Минск

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ПРОЕКТНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У АБИТУРИЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Проблема отбора одаренных и подготовленных абитуриентов является актуальной в системе вузовского образования и, в частности, при подготовке студентов по специальности «Дизайн». Это определяется тем фактом, что весь учебный процесс требует от студентов-дизайнеров наличия специфических способностей, дарований и предпосылок к творческому, проектному мышлению. Последние призваны сыграть решающую роль в процессе подготовки специалистов, предопределяя практическую эффективность их будущей профессиональной художественно-проектной деятельности и как дизайнеров, и как творческих личностей.

В области психодиагностики установлен важный факт, что необходимым условием процесса творческого мышления является наличие проблемной ситуации. С помощью специально разработанных тестов это стало одним из ведущих методологических принципов экспериментального исследования различных аспектов мышления (восприятия, представления, памяти, мотивации, целеполагания и пр.).

Это дает нам возможность конструктивного изучения, осмысления и использования этого факта при концептуальном построении экспериментальной методики выявления и оценки творческих способностей у поступающих на кафедру дизайна БГУ.

Известный американский специалист в области дифференциальной психологии и измерения творческих способностей с помощью специальных тестов Х.Е. Трик выделяет четыре основных направления в исследованиях креативности: как продукта, как способности, как процесса и как черты личности в целом [1]. Он отмечает, что креативность как способность наиболее успешно и целенаправленно изучалась Дж. Гилфордом и И.П. Торрансом. В описании полученных ими экспериментальных материалов и теоретических обобщений для нас наибольший интерес представляют два момента. Во-первых, Дж. Гилфорд выделяет (в разработанной им общей модели интеллекта) четыре основных фактора креативности:

1) *оригинальность*, как способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы;

2) *семантическая гибкость*, как способность выделить функцию объекта и предложить его новое использование;

3) *образная адаптивная гибкость*, как способность изменить форму стимула так, чтобы увидеть в нем новые возможности;

4) *семантическая спонтанная гибкость*, как способность продуцировать различные идеи в сравнительно неограниченной ситуации.

Для измерения перечисленных факторов креативности Дж. Гилфорд использовал систему вербальных тестов, обладающих достаточно высокой надежностью.

Во-вторых, в концепции И.П. Торранса, креативностью называют способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, недостающих элементов, дисгармонии и т. п. При этом креативное мышление оценивается по показателям беглости, гибкости, оригинальности и совершенства. Помимо традиционно используемых вербальных тестов ученый в своих экспериментальных исследованиях особое место отводит образным (рисуночным) тестам, в которых широко применяются незавершенные изображения из серии разнообразных неправильных и бессмысловых линий. Именно на их основе испытуемым предлагалось создавать оригинальные картинки объектов.

Известный специалист в области психологии искусства и художественного восприятия Р. Арнхейм утверждает, что истинно творческое проявление ума в любой области и на любом уровне

заключается в перцептивных операциях сложными образами - фигурами, объемными формами, цветовыми композициями и т. п. [2].

Таким образом, по мере продвижения теоретических исследований психологии мышления от отдельных составляющих (восприятия, узнавания, внимания, памяти и т. д.) к более целостным формам проявления творческой составляющей в процессах познания и практического преобразования окружающего мира все более существенную роль в научном понимании закономерностей креативности приобретают личностные, системно-деятельностные и социально-культурные аспекты.

Вполне естественно, что это потребовало разработки принципиально новых подходов и форм диагностики высших психических функций человека и механизмов их регуляции как целостных, самоорганизующихся и высоко продуктивных целенаправленных процессов. Именно на эти цели как раз и была сориентирована разработка тестовых задач открытого типа, предусматривающих свободное оперирование испытуемыми стимульным материалом. В качестве примера решения данного типа задач в литературе приводятся: ассоциативные тесты Роршаха (так называемые «чернильные пятна» Роршаха); тесты на завершение рисунка Вартега; разработанные Л. Ловенфельдом «Тест мира» (испытуемому предлагается создать «малый мир», сюжетную картину или композицию из моделей-фигурок людей, домов, деревьев, вещей и пр.) и «Тест мозаики», предусматривающий построение образов из фишек разной формы и цвета; рисуночный тест ДДЧ («Дом. Дерево. Человек»), разработанный Дж. Буком и модернизированный Р. Берне и др.

Проективные методики достаточно полно характеризуют индивидуальность личности, глубинную структуру ее психического состояния и развития и позволяют выявить основные факторы креативности: беглость, четкость, гибкость мышления, его чувствительность к проблемам, оригинальность, изобретательность, конструктивность. В целом, они облегчают демонстрацию таких содержаний внутреннего мира субъекта, которые он часто не в состоянии выразить прямо, и позволяют сориентироваться в сложных свойствах личности, не поддающихся точной оценке. По мнению известного специалиста в области тестирования, американского психолога А. Анастази, проективные тесты - это уже и не совсем тесты в их традиционном психологическом смысле, поскольку они глобальны в характеристике личности по сравнению с дискретными ее свойствами и количественно трудно определимы [3].

Характерной особенностью проективных тестов является использование неопределенных, неоднозначных (слабоструктурированных) стимулов, которые испытуемые должны конструировать, развивать, дополнять, интерпретировать и т. п.

Систематизация основных типов проективных методик (по Л. Франку) сводится к следующим группам [4]:

1) *конститутивные* - структурирование, оформление стимулов, придание им смысла («чернильные пятна» Роршаха и другие аналогичные тесты);

2) *конструктивные* - создание из оформленных деталей смыслового целого («Тест мира», «Тест мозаики» и пр.);

3) *интерпретативные* - истолкование какого-либо события, сюжета, ситуации;

4) *катартические* - осуществление игровой деятельности в специально организованных условиях;

5) *экспрессивные* - рисование на свободную или заданную тему;

6) *импрессионные* - предпочтение одних стимулов (как наиболее желательных) другим;

7) *аддитивные* - продолжение предложения, рассказа, истории.

По своей внутренней операциональной структуре проективные тесты опираются на общую схему решения мыслительных задач, включающую ряд последовательных стадий: а) изучение условий задачи - направленная активизация умственной деятельности; б) формирование замысла (гипотезы) решения задачи; в) процесс реализации намеченной замыслом стратегии - собственно решение; г) детализация, внесение уточнений, графическое (вербальное, операциональное и т. п.) оформление решения [5].

Рассматривая влияние фрустрационной тревожности на результаты решения тестовых задач в экзаменационной ситуации, Х. Хекхаузен (со ссылкой на специальные исследования этой проблемы у Мэндрера и Саразона) выделяет два вида мотиваций в данной ситуации: а) вызванную заданием и б) вызванную тревожностью [6, с. 29]. При этом отмечается достаточно устойчивая зависимость от целевых установок задания результатов работы высокотревожных и слаботревожных испытуемых, т. е. в случае установки на выполнение самого задания и в случае установки на проверку способностей. Экспериментальные исследования показали, что «при подчеркивании связи между заданием и самооценкой слаботревожные испытуемые в достижениях превосходят высокотревожных; при незначительной или умеренной связи задания с самооценкой обнаруживается противоположная зависимость: высокотревожные превосходят

слаботревожных» [7]. Эта зависимость объясняется особенностями направленности внимания испытуемых в экзаменационной ситуации. Характер направленности внимания обусловлен так называемым «профилем фрустрационных реакций» испытуемого как сложившейся системой эмоциональных стереотипов реагирования на протекание конкретных фрустрационных реакций на разного рода барьеры, блокирующие деятельность субъекта.

Есть основание предположить, что при построении методики проведения приемного экзамена по специальности этот аспект требует весьма серьезного отношения. Рассматриваемая в более широком контексте, «фрустрационная толерантность» абитуриентов как способность противостоять разного рода жизненным трудностям «без утраты психобиологической адаптации» и как способность к адекватной оценке реальной ситуации, с одной стороны, а с другой – как возможность предвидения выхода из ситуации» [8] важна не только с позиции построения оптимальной экзаменационной ситуации. Эта способность существенно влияет на успешность самой профессиональной деятельности дизайнера и, следовательно, должна учитываться при оценке личностных качеств абитуриентов.

Как правило, существует два класса тестовых фигур: общепринятые смысловые фигуры (буквы, цифры, изображения бытовых предметов и т.п.) и ранее уже упоминавшиеся бессмысловые фигуры (случайные линии, плоские многоугольники, плоские кривые типа спирали и т.п.). Последние особенно широко применялись в исследованиях, проводимых Эттнивом, Шехтером, Левенбергом и др., и показали свою высокую эффективность. Достоинством отмеченного класса объектов является, прежде всего, их бессмысловой характер, что «позволяет исключить влияние предыстории испытуемого на результаты эксперимента». При этом «простота построения фигур и вычленения признаков их формы, огромное их разнообразие и вытекающая отсюда возможность создания тестовых наборов, различающихся по заданным совокупностям признаков» делают их весьма удобными для эффективного исследования параметров зрительного опознания [9].

Зрительное восприятие любой картины предполагает некоторую организацию элементов визуального образа. «Это одинаково относится и к осмысленным, и к бессодержательным, и к знакомым, и к незнакомым картинам: одним из этапов такой организации является разделение всего, что находится в зрительном поле, на фигуру и фон» [9]. На этот процесс существенное влияние оказывает установленная в исследованиях Дж. Брунера, В.Ц. Зинченко, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова, М.С. Шехтера и др. зависимость целостного,

одномоментного, симультанного восприятия от уровня обучения субъекта, его визуального опыта. Это и является характеристикой индивидуальных способностей абитуриента.

Подводя итог, можно отметить, что современные исследования в области диагностики различных сторон и уровней развития высших психических функций человека и, в частности, непосредственно творческого мышления позволяют создать достаточно ясное представление о тех подходах и принципах, которые могут быть положены в основу поиска практического решения стоящей перед нами проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурлачук, Л.Ф., Морозов, С.М. Словарь справочник по психологической диагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – Киев: Наукова думка, 1989. – 528 с.
2. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М.: Прогресс, 1974. – 392 с.
3. Анастаси, А., Урбина, С. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2007. – 688 с.
4. Цосс, И.П. Введение в технологию психодиагностики / И.П. Цосс. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 251 с.
5. Петренко, В.Ф. Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 45 с.
6. Психологические исследования познавательных процессов и личности. – М.: Наука, 1983. – 216 с.
7. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – 254 с.
8. Гуревич, К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К.М. Гуревич. – М.: Наука, 1970. – 272 с.
9. Граповская, Р.М. Восприятие и признаки формы / Р.М. Граповская, И.Я. Березная, А.П. Григорьева А.П. – М.: Наука, 1981. – 205 с.