

Постановка проблемы. Объектом активного научного рассмотрения творческое мышление стало с середины прошлого века. Значительным толчком в повышении интереса к нему психологов стало появление ряда работ выдающихся ученых, в которых ими рефлексировался их собственный процесс творчества (Ж.Адамар, В.Н.Альтушлер, О.Т.Белл, Д. Пойа и др.).

Вопросы психологии творчества активно разрабатывались как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Назовем только некоторых авторов этого направления: Г.А.Голицин, А.П.Кузичева, А.Н.Лук, А.М.Матюшкин, В.А.Моляко, Я.А.Пономарев. О творчестве «как усилении себя» говорит Н.Рорджерс. Исследования по психологии творчества раскрывались в ряде научных монографий. В связи с тем, что к исследованию проблем творчества фактически одновременно пришли ученые разных психологических школ, возникли разные концептуальные подходы и схемы. Так, гештальтпсихологи рассматривали творческое мышление как проявление умения коренным образом переструктурировать имеющуюся систему знаний. Представители деятельностного подхода анализируют творчество с точки зрения операциональных процедур, обеспечивающих новый результат. Странники ассоциативного характера мышления рассматривают ассоциации, стимулирующие процесс создания нового продукта. Приверженцы когнитивной психологии в основу творчества закладывают движение информационных потоков.

Большое внимание уделяется в психологии определению качеств, описывающих творческий процесс или способность к его осуществлению. Для этого используются такие понятия, как одаренность, креативность, дивергентное мышление, творческое мышление.

Из приведенных выше позиций в контексте проводимого нами исследования наиболее важными, на наш взгляд, являются следующие: процесс творчества предполагает наличие у человека способности к децентрации, смене позиций и установок, переходу от очевидных признаков к более скрытым, от одного способа работы с исходным материалом к другому. Мы рассматриваем эти качества как показатели вариативности мышления.

Цель: проанализировать современное состояние исследованности проблемы вариативности мышления.

Анализ исследований и публикаций. Остановимся более подробно на рассмотрении проблемы вариативности мышления в психологии. Проведенный нами теоретический анализ показал, что проблема вариативности рассматривалась в психологии преимущественно в онтогенетическом плане – как один из показателей развития мышления на ранних этапах личностного развития. Как справедливо указывает Е.И.Миргород в своем диссертационном исследовании, в современных психологических исследованиях невозможно найти ответ на вопрос о природе вариативности в детском мышлении. Вариативность детского мышления не фигурирует как самостоятельная исследовательская ценность [9].

Есть основания говорить о том, что вариативность рассматривается также как одна из ранних составляющих мыслительной деятельности. На это имеются прямые указания и в классических работах корифеев психологической науки. Так, Л.С.Выготский, анализируя генезис понятийного мышления, подчеркивает, что вплоть до наступления подросткового возраста в мышлении ребёнка доминируют допонятийные структуры – комплексы. Функции же мыслительных комплексов – выстраивание диалога ребёнка с миром по законам «чистой» вариативности. В основе комплекса лежит многообразие связей, что, собственно, и составляет его главное отличие от понятия, которому свойственны достаточно устойчивые, достаточно постоянные логические связи, лежащие в его основе. Как подчеркивает Л.С.Выготский, каждый элемент комплекса может быть чрезвычайно разнообразно связан как с целым, выраженным в комплексе, так и с отдельными элементами, входящими в его состав, тогда как в понятии эти связи в основном являются отношением общего к частному и частного к частному через общее. В комплексе эти связи могут быть столь же многообразны, как многообразно фактическое родство самых различных предметов, находящихся в любом конкретном отношении друг к другу [3].

Следует уточнить, что в данном случае речь скорее идет о вариативности образного наполнения понятий. Считается, что образная «подкладка» понятийного мышления, с одной стороны, всегда индивидуальна, личностна, не может быть транслирована другим, а с другой – функционирует по законам неточного, приблизительного мышления. Однако подчеркивается, что мышление в комплексах вовсе не снимается, не преодолевается более высокой, понятийной формой мышления, а сохраняет самостоятельную ценность и находится с последней в сложном диалоге, обслуживая вероятностную мыслительную структуру [9].

Поскольку проблема вариативности мышления рассматривалась в основном на ранних этапах онтогенеза, рассмотрим основные работы, выполненные в этом направлении.

Как известно, исследования мышления в детском возрасте в основной основе опираются на концепцию развития детского интеллекта Ж.Пиаже. Именно Ж.Пиаже было введено понятие «децентрация», отражающего механизм преодоления эгоцентризма как неспособности ребенка к признать существование других точек зрения. Именно децентрация выступала в качестве ключевого механизма, позволяющего нормализовать процесс личностного развития в эмоциональном, в интеллектуальном и в социальном планах. Действие механизма децентрации проявляется через непосредственное взаимодействие и общение с референтным окружением, в процессе которого развивается способность ребенка как различать, так и учитывать позиции и мнения других людей. При этом появляется готовность к осмысленной корректировке ранее принятой точки зрения.

Ж. Пиаже таким образом описывает формирование механизма децентрации в процессе развития ребенка: До двух лет – ориентация на усвоенные под влиянием взрослых культурные нормы.

На третьем году - начало вариативного диалога ребёнка с культурой, когда освоение культурных норм приобретает субъективный (индивидуальный) характер.

После 3 лет - обнаружение способности к вариативному мышлению, хотя удачный вариант решения задачи часто еще не отделяется от неудачного.

Считается, что только понятийное мышление способно осуществить достаточно жесткую цензуру по отношению к множеству сочиняемых вариантов [12].

По мнению Миргород, вариативность ребёнка имеет важное значение для дальнейшего его развития. Вариативность проявляется в особой чувствительности субъекта к многозначным ситуациям, в поиске различных подходов к явлениям, в возможности менять ход размышлений, в умении видоизменять задачу, по-новому комбинируя элементы её составляющие. Вариативность как способность обеспечивает субъекту возможность самоактуализироваться и самореализовываться как в процессе создания поля для выбора, так и в процессе осуществления самого выбора.

Исследовательница подчеркивает, что лица, сумевшие внести наиболее значительный вклад в историю культуры, - это люди, сумевшие сохранить в себе вариативный пафос, но канализировать его в жёсткие рамки культурных требований [9].

Попробуем разобраться в сути феномена вариативности мышления.

Согласно Е.И.Миргород, умение мыслить вариативно определяется степенью проникновения в сущность явления (глубина мышления) и способностью к привлечению для решения задачи знаний из различных областей (широта ума) [9].

О.П. Иванченко [6] считает, что неспособность человека к конструктивному варьированию затрудняет формирование других свойств и качеств мыслительной деятельности. Объективная реальность постоянно выдвигает сложные и неотложные проблемы и задачи, в процессе решения которых неизбежно возникают различные трудности. Именно способность мыслить вариантам позволяет их преодолевать. Ученая считает, что и умение правильно мыслить, ориентироваться в происходящих событиях, и способность рационально использовать свои знания по назначению и разумно принимать нужные решения напрямую связаны с вариативностью мышления. Поэтому вариативность мышления необходимо развивать с детства. Умение видеть варианты решения какой-либо проблемы, задачи формируется в процессе познавательной деятельности.

О.П. Иванченко особо обращает внимание на то, что сложность образа жизни жизнедеятельности современного человека постоянно порождает разнообразные проблемы, поэтому необходимо в способности «мыслить вариантами» постоянно активизируется. Отсюда исследовательница делает вывод - вариативность мышления необходимо развивать целенаправленно, соответствующим образом перестраивая содержание учебного процесса.

Важный вклад в понимание роли вариативности в мыслительном процессе сделан К. Дункером [4]. Рассматривая вопросы моделирования процессов решения задач, Дункер выделял структуры, выступающие мостами, посредниками между деятельностью, объективно заданной в системе задач (нормативной), и субъективной, осуществляемой субъектом (цель, комбинирование, выбор, переструктурирование). В ходе его исследований доказано, что система задач должна отвечать принципу вариативности, т.е. содержать разные варианты возможных решений.

Наибольшее количество исследований, посвященных развитию мышления и его отдельных качеств, проводилось на ранних этапах онтогенеза. Притягательность этой проблематики для исследователей определялась, прежде всего, тем, что умственное развитие человека в значительной степени определяется тем, насколько оптимальными были условия для формирования мышления в раннем детстве (Л.С.Выготский, Л.А.Венгер, Н.Е.Веракса, А.В.Запорожец, Е.С.Ермакова, Г.Д.Луков Н.А.Менчинская, Н.Н.Поддяков, А.Н.Поддяков) показывают наличие потенциальных возможностей умственной деятельности, для раскрытия которых необходимо создавать условия с раннего детства. Полноценное развитие мышления на протяжении дошкольного возраста позволяет создать основу для успешного обучения в школе. С.Д. Максименко [116] указывает, что на процесс усвоения и использование знаний непосредственно влияют такие индивидуальные особенности мышления как самостоятельность, активность и гибкость.

А.Н. Поддяковым введено понятие «вариативность воздействий на предмет». [13]. Показано, что между вариативностью воздействий на предмет и осмыслением получаемых результатов существует прямая зависимость. Дети, которые проявили способность, обследуя предмет, использовать большее количество способов воздействия на него, делали больше правильных выводов о его свойствах, и не только доступных прямому познанию, но и скрытых. Именно степень разнообразия, вариативности совершаемых с предметом действий определяет способность того или иного ребенка не только осуществлять комбинаторный перебор нескольких факторов, но и понимать многофакторные механические, математические и логические зависимости.

Н.Н. Поддяковым [13] при исследовании игровой деятельности дошкольников было доказано, что в ходе формирования игровой позиции у детей постепенно возникает понимание, что в отношении целого ряда жизненных ситуаций может быть найдено множество вариантов их обыгрывания, причем отмечается все большее возрастающий интерес к этому процессу.

Большое внимание в исследовании проблем творческого мышления уделялось показателю гибкости. Считается, что в отечественную психологию понятие гибкости мышления ввела Н.А.Менчинская [8]. Исследовательница подчеркивает, что гибкость мышления проявляется в целесообразном варьировании способов действия, в лёгкости перестройки уже имеющихся знаний и перехода от одного действия к другому.

Именно критерий гибкости наиболее часто используется как показатель вариативности. Так, Т.Н.Овчинникова [11], рассматривая особенности мышления детей, в качестве существенного признака выделяла их отношение к выработанному способу действия в дихотомии «косность – вариативность применяемых способов». Ею выделены группы детей, качественно отличающиеся по характеру мыслительной деятельности. Дети первой группы устойчиво демонстрировали такие качества мышления, как гибкость, вариативность применяемых способов, склонность к анализу выполняемой деятельности, активность в поиске новых решений. Эти дети демонстрировали лёгкость перехода от одних признаков к другим. Выполняя задания на сопоставление признаков предметов, они все более увеличивали количество используемых конструктов, легко оказывались от уже выработанной схемы действия, самостоятельно переходили на другую.

Дети другой группы оказались неспособны к выработке оснований для сопоставления сравниваемых объектов. Такие дети, как правило, выбирали какой-либо один признак в качестве основания для сопоставления объектов, придерживались только его, отказываясь от поиска новых оснований даже при подсказке со стороны взрослого. Сравнивая, сопоставляя предметы, они чаще всего ориентировались на внешнее сходство предметов по цвету, форме, величине, не стремясь выявить более существенные свойства, оставляя в тени все остальные свойства.

Мы считаем, что в данном случае речь идет о детях с высоким и низким уровнями проявления вариативности мышления. Показателями вариативности выступили: способность к множественному выявлению вариантов (в данном случае – способов действия и признаков предметов) и гибкость перехода от одного способа к другому.

В русле проблемы вариативности фактически выполнены и исследования Н.Е.Вераксы [2], который рассматривал гибкость детского мышления как важную составляющую мышления диалектического. Под диалектическим мышлением он понимал сформированность у ребенка особых мыслительных действий, позволяющих осуществлять специфические преобразования проблемных ситуаций, в том числе оперировать взаимоисключающими отношениями и свойствами предметов и явлений. Гибкость мышления выступает основным условием успешности отображения субъектом различных свойств объекта, в том числе и противоречивых. Однако дети легче устанавливают взаимоисключающие отношения в знакомых предметах и явлениях, включая представления о них в различные контексты, что и составляет главную черту гибкости мышления.

Е.С. Ермакова [5] также рассматривает особенности мышления по параметру гибкости. Она понимает под гибкостью мышления смену интерпретации свойств объекта, способность к качественному преобразованию объекта в

ситуации решения мыслительной задачи. Изучая комплексные представления дошкольников как образные средства гибкого мышления, она показала, что в рамках одного представления дети с разной степенью легкости переходили от анализа одних свойств объекта к другим его свойствам. Ряд детей проявляли способность преодолевать даже задаваемый извне контекст интерпретации объекта, самостоятельно проводить дифференциацию свойств, а также производить переориентировку признаков, их обобщение и новую дифференциацию по другому основанию.

В.Т. Кудрявцев и В.Б. Синельников [7] исследовали способность детей к раскрытию потенциальных свойств знакомой вещи в новых условиях, сберегая целостность этой вещи. Полученные данные свидетельствуют о том, что дети достаточно отличаются по таким параметрам, как преобразование исходной целостности в целостность более высокого порядка, гибко совмещать идеальный и реальный, условный и действительный планы ситуации, выходить за контекст данной ситуации, рассматривать предмет или явление под новым углом зрения, в том числе противоположным привычному способу рассмотрения объектов.

Говоря о вариативности, важно определить характер показателя, находящегося на противоположной точке соответствующего смыслового континуума. На сегодняшний день этот вопрос еще окончательно не решен. Так, Т.Н.Овчинникова рассматривает дихотомию «косность – вариативность», Е.И.Миргород – «стереотипность – вариативность». С нашей точки зрения, более целесообразно говорить о ригидности как диаметрально противоположном вариативности качестве мышления. На наш взгляд, именно ригидность вбирает в себя и параметр косности, и параметр стереотипности.

Непосредственно связаны с проблемой вариативности мышления, и работы по ригидности мышления - Е.Д. Кетерадзе, преодоления центрации мышления – В.А. Новоспасовой, развития комбинаторных способностей – Ю.А. Полуянов.

Подводя итоги проведенному теоретическому анализу, можно утверждать, что исследования, затрагивающие проблему вариативности мышления, проводились преимущественно на ранних этапах онтогенеза (дошкольники, учащиеся среднеобразовательной школы). Внимание к данным возрастным этапам вполне понятно, ведь именно в эти возрастные периоды мышление получает наиболее интенсивное развитие. Более поздние возрастные периоды такими исследованиями не охватывались. Вместе с тем не следует забывать, что Д.Б.Богоявленская [1] на основании глубоких исследований доказала, что становление творческих способностей имеет два пика: первый – в 10 лет, когда они проявляются наиболее ярко, и второй – падающий на юношеский возраст.

И здесь вновь можно отметить недостаточное внимание ученых и практиков именно второму пику развития творческого мышления. Если имеется огромное количество работ, раскрывающих технологии повышения креативного потенциала детей, начиная с дошкольного возраста, то в юношеский период работ такого плана явно немного. В некоторой степени этот разрыв может быть ликвидирован через внедрение в учебный процесс высшей школы учебных технологий, активизирующих процесс творчества (проблемное обучение, компетентностный подход, ориентация на развитие инновационных качеств будущих специалистов), однако этому препятствует дефицит учебного времени, перегруженность учебных программ, а зачастую и неготовность преподавателей высшей школы к работе в творческом режиме. При этом основное внимание уделяется усовершенствованию форм организации учебного процесса, а не особенностей мышления обучаемых.

Рассмотрим место вариативности в структуре творческого мышления. Так, Е.И.Миргород указывает, что вариативность мышления можно рассматривать как предпосылку становления творческих способностей детей. Правда, несколько позднее исследовательница уточняет, что вариативность является качеством мышления, степень развития которого обеспечивает переход к более сложным формам мышления. Мы считаем, что такой вывод определяется прежде всего спецификой той возрастной категории, которая привлечена была для соответствующего исследования – детей дошкольного возраста.

Более импонирует нам точка зрения В.А.Семиченко, которая подчеркивает, что вариативность контекстно представлена во всех процедурах решения творческих задач – от количества выдвигаемых гипотез до выбора средств решения и возможности изменить ракурс рассмотрения проблемы и отказаться от неподтвердившихся гипотез и неадекватных способов решения на пользу нового поиска. Следовательно, вариативность остается составляющей творческого мышления на всех его уровнях.

Опираясь на семантический смысл термина «вариативность» - как «способность продуцировать разнообразные варианты», В.А.Семиченко подчеркивает, что в современной научной литературе он используется в двух значениях: вариативность мышления как определенное качество, характеризующее особенности мыслительной, и вариативное мышление – как качественно своеобразных тип мышления. Это обуславливает необходимость упорядочения процедур использования данного термина, и в том числе его соотношения с родственными терминами, описываемыми сходные качества. Это термины «гибкость», «креативность», «продуктивность», «оригинальность» и т.п. Основное задание - определение родового понятия, которое является наиболее общим, интегративным. Автор считает, что в качестве такого понятия выступает креативность как качество личности, включающее, кроме знаниево-когнитивной и предметной составляющих, ценностно-смысловую, инсайтную, самооценочную т.д. Творчество же является показателем, характеризующим осуществляемую личностью деятельность. Мышление есть одновременно и базовый компонент креативности, и механизм, обслуживающий процесс творчества. Следовательно, оно должно также содержать все признаки и креативности, и творчества – то есть, с одной стороны, быть способным к смене позиции, ракурса рассмотрения, изменения целеполагания, выбора способа действия, и с другой - продуцирования нового результата и его оценки с разных позиций.

Звеном, общим для креативности как личностного качества и конкретными качествами творческого мышления является вариативность мышления. Под вариативностью понимается такой способ мышления, при котором человек способен к разностороннему рассмотрению конкретных объектов, умеет выделять, комбинировать, объединять и разъединять их разнообразные качества, способен к выделению разнообразных признаков и продуцированию определенного множества вариантов решения.

Вариативность мышления, как считает В.А.Семиченко, может быть описана через такие признаки:

а) продуктивность мышления – количество продуцируемых вариантов решения проблемы, выделения признаков объекта или его связей с другими объектами;

б) гибкость мышления как легкость перехода от одной системы, ракурса, проекции, в рамках которых рассматриваются признаки, связи, ищутся возможные решения, к другим;

в) глубина мышления – способность к отрыву от поверхностных (первичных) признаков и непосредственных обобщений и переходу к глубинным, сущностным, опосредованным.

Автор считает, что традиционная линейная схема рассмотрения творческого мышления: творческое мышление = продуктивность + гибкость + оригинальность, должна быть заменена на нелинейную: творческое мышление =

вариативность (продуктивность + гибкость) + оригинальность.

Схемами проявления вариативности мышления могут выступать:

- Способность к множественному продуцированию форм.
- Способность к множественному выделению признаков.
- Способность к множественному выделению свойств.
- Способность к множественному выделению функций.
- Способность к множественному выделению причин.
- Способность к множественному выделению способов.
- Способность к множественному выделению смыслов [14].

Выводы. Всеми исследователями психологии мышления и умственного развития личности в онтогенезе подчеркивается важность вариативности мышления в процессе творчества.

Вариативность мышления выступает неотъемлемым компонентом процесса творчества, обеспечивающим как его протекание, так и получаемый результат.

Под вариативностью нами понимается такой способ мышления, при котором человек способен к разностороннему рассмотрению конкретных объектов, умеет выделять, комбинировать, объединять и разъединять их разнообразные качества, способен к выделению разнообразных признаков и продуцированию определенного множества вариантов решения.

В качестве индикаторов вариативности мышления приняты:

- а) продуктивность мышления – количество продуцируемых вариантов решения проблемы, выделения признаков объекта или его связей с другими объектами;
- б) гибкость мышления как легкость перехода от одной системы, ракурса, проекции, в рамках которых рассматриваются признаки, связи, ищутся возможные решения, к другим;
- в) глубина мышления – способность к отрыву от поверхностных (первичных) признаков и непосредственных обобщений и переходу к глубинным, сущностным, опосредованным.

Проблема выявления особенностей развития и формирования вариативности мышления в наибольшей степени рассматривалась в дошкольном и школьном возрасте. Отсутствуют исследования развития вариативности в процессе обучения будущих специалистов в высшей школе с учетом профиля их подготовки.

Резюме. В данной статье автором рассматривается вариативность мышления в теории и практике психологии.

Ключевые слова: творческое мышление, вариативность мышления, глубина мышления, продуктивность мышления, гибкость мышления, креативность.

Резюме. У даній статті автором розглядається варіативність мислення в теорії і практиці психології. **Ключові слова:** творче мислення, варіативність мислення, глибина мислення, продуктивність мислення, гнучкість мислення, креативність.

Summary. In this article the author examines the variability of thinking in the theory and practice of psychology.

Keywords: creativity, variety of thought, depth of thinking, productive thinking, creativity, flexible thinking.

Литература

1. Богоявленская Д. Б. Природа творческих способностей / Д. Б. Богоявленская // Вестн. Рос. Гуман. научн. Фонда, 1997. – С. 166-172.
2. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление и творчество/ Н. Е. Веракса // Вопр. психологии. – 1990. – №4. – С. 5-14.
3. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в дошкольном возрасте / Л. С. Выготский // Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1956. – С. 438–554
4. Дункер К. Структура и динамика процессов решения задач (о процессах решения практических проблем): хрестомат. по общей психол. Психология мышления / К. Дункер; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М.: Изд – во МГУ, 1981. – С. 258–268.
5. Ермакова Е. С. Формирование гибкости мышления у дошкольников / Е. С. Ермакова // Вопросы психологии. – 1999. – №4. – С. 28–34.
6. Иванченко О. П. К проблеме вариативного мышления / О. П. Иванченко. – Оренбург: Издательство ОГУ, 2005.
7. Кудрявцев Т. В. Развитие технического мышления учащихся / Т.В.Кудрявцев // Высшая школа. – М.: Педагогика, 1964. – 96 с.
8. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н. А. Менчинская // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 61–73.
9. Миргород Е. И. Становление вариативности у детей старшего школьного возраста / Е.И. Миргород: Дис.канд.психол.н. - Киев, 2009.
11. Овчинникова Т. Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция / Т. Н.Овчинникова // Академ. Проект.– М.:– Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
12. Пиаже Ж. Теория, эксперименты, дискуссии / Ж. Пиаже. – М.: Дирекмедиа Паблишинг, 2008.
13. Поддьяков А. Н. Вариативность преобразований предмета дошкольниками как условие его познания / А. Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С. 49–53.
14. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии/ В.А. Семиченко // Магистр-S.- К.: Педагогика 2002.