

Олександр БРЕУСЕНКО-КУЗНЕЦОВ

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки
Національного технічного університету України
"Київський політехнічний інститут"

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ТВОРЧОСТІ У КОНКУРСАХ КВН

Феноменологія – філософське вчення про свідомість – може використовуватись у якості методологічної основи не тільки в дослідженнях життєвого світу особистості (у клінічно орієнтованих напрямках психології особистості), але й у дослідженнях тих численних світів, які утворюють специфічні контексти для спілкування та діяльності тих малих груп, повз котрі пролягають наші життєві шляхи. Ці світи є соціокультурно детермінованими і завжди містять певні специфічні цінності та інтенції. Наближення до цінностей, котрі реалізуються у спільній активності учасників певного світу, є екзистенціально обумовленим приводом, який змушує особистість певний час перебувати у даному світі. Одним із таких світів, тривалий досвід власного перебування в якому дозволив автору одержати чіткі внутрішні критерії вірності здійснюваного феноменологічного опису, є світ КВН.

Загальною проблемою, якої торкається дана стаття, постав *феноменологічний опис ігрової діяльності*. Гра як діяльність, що орієнтується не на продукт, а на самий процес, має укоріненість здебільшого у *духовній культурі* людських спільностей, – і розкриття її *феноменології* є тим більш значущим, що в реально-практичних результатах діяльність такого виду вичерпно не об'єктивується. Занурюючись у феноменологічний простір гри, людина залишає *світ повсякденності* з його раціонально обґрунтованими ролями і в зміненому рольовому статусі мандрує по певним священним світам, що задаються правилами гри.

Священність гри, відмежованість її від виконання завдань буденності, стають невід'ємними рисами даного феномену, розглянутого з позицій *історії культури*. Як відзначає Й. Хейзинга, "людська гра, в усіх своїх вищих проявах, коли вона щось означає або щось знаменує, знаходить собі місце в сфері свята і культу, в сфері священного" [2, с. 19]. Далі: "В якості священнодіяння гра може служити добру цілої групи, але іншим чином і іншими засобами, ніж ті, що безпосередньо спрямовані на задоволення життєвих потреб.

У даній статті ми спробуємо дати феноменологічний опис гри, обмежуючись таким маловивченим (через її не-дитячу онтогенетичну приуроченість і не-універсальність, субкультуральну обмеженість) конкретним різновидом, як КВН (Клуб веселих і найкмітливіших¹). Виходячи із задіяних в ігровому процесі здібностей людини

¹ Саме такий переклад на українську мову російського "Клуб весёлых и находчивых" (КВН) обстоюється Д.Г.Джангіровим та С.О.Янішевським на протипагу КВК ("Клуб веселых та кмітливых") або ще менш адекватного варіанту "КВВ" ("Клуб веселых та винахідливых"). У умовах неможливості повністю

(а саме ці здібності в кінцевому підсумку визначають побудову світу гри), КВН слід визначити як *експресивно-інтелектуальну гру*.

КВН як соціокультурне явище зі своєю генезою і історією розвитку розглянутий в кандидатській дисертації історика культури С.О. Янішевського – в минулому учасника КВН-івського руху, капітана київської команди КВН "Столичні піжони" (Київський університет ім. Т. Шевченка) періоду 1992-1996 рр. Дане дисертаційне дослідження [4; см також 3; 5] охоплює *макрорівень* явища, що вивчається. Для нас же особливу значущість має *мікрорівень* ігрового простору – художній простір окремого конкурсу.

Обриси цих художніх просторів надто різноманітні, їм можуть бути притаманні характеристики як *цілісності*, так і фрагментарності, *еклектичності*. Еклектичність виникає з факту "вторинності" більшості текстів КВН (перероблені існуючі пісні, пародійно переосмислені літературні та кінематографічні сюжети, та ін.).

Феноменологія окремих конкурсів КВН.

□ *Світ Привітання (візитки)*. Даний конкурс слід вважати найбільш консервативним. Імпровізації він не припускає, всі тексти готуються заздалегідь і ретельно репетируються. Його просторовий малюнок не припускає широких варіацій. *Лінійка* біля мікрофонів (в останні роки – з переносними мікрофонами), людина, що виходить (її функція – створити видимість відсутності статичності). Якщо тих, хто виходить, декілька, лінійка на Привітанні дійсно виглядає досить динамічно. У зв'язку з розвитком у КВНі (починаючи з 90-х рр.) начала шоу, лінійка звичайно доповнюється *підтанцювкою* або найпростішими акробатичними етюдами, що не мають, зрештою, самостійного значення. Основне значення в конкурсі Привітання має якість самих жартів (хоча, рівно як і спроможність акторів їх донести), а які-небудь сюжетні моменти виглядають навіть надлишковими (у візитці вони не "окуплять" присутності несильних реприз). Назва конкурсу – "Привітання", "Візитка" – свідчить про важливість для команди показати на ньому своє лице. Або – за влучним зауваженням команди-театру КВН ДГУ, "тисячі гримас в пошуках лица". Актори, що стоять у лінійці – в цьому конкурсі, що відкриває кожну гру КВН – лицем до лица вступають у вольову взаємодію із ще не цілком розігрітим залом, витримують його недовіру, наполегливо переконують його у своїй спроможності. І в цій взаємодії власне лінійка перетворюється в свого роду силовий контур (не випадково усяка лінійка аналогічна військовим вишикуванням). Якщо в цьому контурі виявляються "слабкі ланки" (актори невизначні, непереконливі, такі, що губляться перед залом), простір лінійки дробиться, фрагментується – і актори виглядають окремими і загубленими на сцені. Світ художніх образів в текстах Привітання досить бідний і поверховий, оскільки наступність від одного жарту до іншого прослідковується рідко. Типові стереотипи змісту жартів замикають цей конкурс у вузькі феноменологічні рамки відтворення ряду сфер буденної життєдіяльності. Обігруються моменти знайомства кавецьників з дівчатами, повернення чоловіків додому, враження від міста, де відбувається гра, освоєння

адекватного перекладу слова "находчивость" (у кавецьницькому смислі) особливого сенсу набуває факт збереження принаймні традиційної аббревіатури.

модної побутової техніки, відношення до актуальних зразків телевізійної реклами тощо.

□ *Світ Розминки.* Для даного конкурсу характерна домінанта імпровізаційної ситуативності. Розминка – один з найменш передбачуваних конкурсів у КВНі, оскільки розрахована на миттєву репризу імпровізацію, що, однак, не виключає можливості успішного використання домашніх заготовок. Ускладненим (і вже залишеним у "перебудовному" минулому) варіантом Розминки в КВНі є "карусель", у якій гравці-учасники виходять один на один і обмінюються між собою запитаннями. Стандартна ж Розминка є конкурсом командної імпровізації. Команда, в якій на цьому конкурсі домінують автори, концентрується у просторі для спільного пошуку відповіді на задане суперником запитання – і через проміжок від 0 до 30 секунд делегує з своїх рядів актора для озвучування остаточної версії відповіді. За регламентними обрисами цей конкурс КВН найбільш близький до гри "Що? Де? Коли?" (також задається запитання з лімітом часу), але свобода у виборі відповіді в КВНі куди вище: немає потреби угадувати "правильну" відповідь на запитання, годиться будь-яка дотепна. Проте, вгадана відповідь у випадку недосвідченості й моральної слабкості команди суперника здатна її серйозно деморалізувати. Для відвернення ситуації вгадування досвідчені команди КВН придумують десь 2-3 різнопланових відповіді на питання, що задається суперникам. Атомарність жартів на Розминці дає ще менш, ніж у випадку Привітання, шансів на формування багатих художніх образів; парадоксальним ідеям розминкових питань зовсім не надається простору для розгортання. Лаконічність жарту, що складає закон для будь-якого конкурсу КВН, який змушує позбавлятися від зайвих слів, не працюючих на сміховий ефект, на Розминці набуває особливої ваги. Згорнуте діалогічне начало жарту включає дві фрази: *підводку* і *добивку*: "На територію України заборонене ввезення наркотиків". – "Причина все та же – неплатежі!" (команда ХАІ, Харків)². В цілому спортивний момент (перемога над регламентом і перевага над суперником) у Розминці сильно і неборимо домінує над моментом мистецтва. Останнє помітно і з самої семантики назви конкурсу – "Розминка".

□ *Світ Імпровізаційного конкурсу.* На відзнаку від Розминки, даний конкурс припускає не тільки репризу, але й сюжетну імпровізацію. Завдання для імпровізації видається, як правило, за добу до гри – і за цю добу команда повинна показати свою здатність до побудови цілісного конкурсу, порівнюваного за довжиною із тими, що готувалися заздалегідь (Привітанням, Музичним конкурсом, Домашнім завданням). Завдання часто буває пов'язане із обігруванням трьох предметів, запропонованих суперниками (ними може бути, наприклад, колона коринфського ордера, відсосуєuche устаткування на 50 крапель в хвилину і кожура бананова одноразова³, або три цвяхи: великий, середній і маленький⁴). Проте, характер завдання припускає широкі варіації.

² Питання пролунало на товариській грі ХАІ – "Столичні піжони", що відбулася у Києві взимку 1996 г.

³ Завдання запропоноване командою "Столичні піжони" (Київ) "Команді Ікс" (Єрван) у товариській грі, що відбулася у Києві у 1995 р.

⁴ Відповідне завдання "Команди Ікс" "Столичним піжонам".

"Візіні" конкурси, що змушують відірвану від іншої команди частину авторської групи створювати тексти в процесі переміщення і занурення в окремі ігрові умови, конкурс "СТЕМ", регламентуючий кількість водночас присутніх на сцені гравців і "Конкурс однієї пісні", де регламентовано кількість задіяних мелодій, створюють нові вимірювання завданням на імпровізацію (окрім регламенту за часом підготовки і за змістом). Протистояння вільної імпровізації умовам регламенту, в якому – при буквальному дотриманні умов регламенту – зберігається ігрова і художня невимушеність, і складає основне завдання Імпровізаційного конкурсу. Усвідомлення регламентованості ряду умов Імпровізаційного конкурсу побуджує кавеєнників до пошуку сфер, що не регламентувалися і веде до відкриття цілком нових ігрових просторів. Так, саме в Імпровізаційному конкурсі командою НДУ (Новосибірськ) кінця 90-х рр. був вперше вчинений тривалий вихід зі сцени у глядацький зал, що він призвів до масового паломництва до цього нового простору команд-епігонів. Реалізація Імпровізаційного конкурсу повинна бути легкою і яскравою, в тексті вітаються свіжі жарти на задану тему. Еклектична ж пістрявість реприз (нехай навіть дуже вдалих самих по собі) Імпровізаційного конкурсу стає знаком невмілого, дисгармонійного використання командою домашніх заготовок і порушення самого духу конкурсу. Особливої же смислової глибини від Імпровізаційного конкурсу реципієнти не чекають – вона більш відповідає художньому строю інших конкурсів, виплечаних заздалегідь, ще вдома. Спроможність до породження в стислі терміни цілого художнього світу слугує переконливим показником зрілості команди КВН.

□ *Світ Музичного конкурсу.* Типовий Музичний конкурс являє собою міні-концерт з 3-х або 4-х окремих номерів, об'єднаних дотепним конферансом (котрий в окремих випадках простягає через весь конкурс логіку гумористичного розгортання певної ідеї, але в принципі дозволяє виправдати навіть чисто-механічне об'єднання номерів виходячи з хаотичної "логіки концерту"). Єдиною змістовою ниткою між номерами тоді виявляється задана команді тема конкурсу, до якої кожний з його номерів якимось "прив'язаний". Конферансьє, представляючи наступний номер в програмі музичного конкурсу, "перебиває" настрій, що зберігається від номера попереднього і допомагає оточити глядача новизною вражень, не даючи йому опам'ятатися. Перебивка *настрою* особливе значення має саме в Музичному конкурсі, бо якраз пісенні мелодії впливають на настрій глядачів КВН найбільш сильно (навіть передвизначають його). Затримка на деякій мелодії (особливо на одноманітній, такій, що "не-заводить") негативно впливає на емоційний стан глядача (створює тло нудьги) навіть тоді, коли переробка тексту пісні талановита і дуже смішна. Усвідомлення цього факту призводить кавеєнників до відмови від практики (дуже смішного в літературному задумі) перекладення багатоплутних пісень повністю "як вони є". Існує і інша крайність, відома в українському КВНі 90-х рр. під умовним найменуванням "Сумський компот"⁵: коли мелодії безупинно змінюються із запаморочливою для залу швидкістю, із постійним обривом музичних фраз. В цьому калейдоскопі з сотень мелодій

⁵ Дана крайність найбільш яскраво виявилася у почерку української команди "Сумські парубки".

ошарашений глядач дійсно не встигає заскучати – і перебуває у штучно піднесеному настрої, навіть незважаючи на відсутність сильних самобутніх жартів. Негативною стороною подібної побудови музичного конкурсу є повна "невпізнанність", неможливість відрізнити один Музичний конкурс від іншого, створеного за подібною же схемою. Типовим, найбільш розповсюдженим номером музичного конкурсу є інсценована переробка пісні, яка що зберігає пародійний зв'язок з висхідним її текстом, або рве цей зв'язок (просте використання мелодії). Незважаючи на опір упорядників гри, ще у 80-е рр. у Музичний конкурс в якості допустимого ходу увійшла і пародія на конкретного співака. Менш розповсюджені в Музичному конкурсі балет, пантоміма, синхро-буфф (музичні фрагменти на фонограмі, що гумористично ілюструють дійство, котре відбувається на сцені).

□ *Світ Капітанського конкурсу.* Капітанський конкурс розгортається у стислому та звуженому просторі, який концентрується навколо інтелектуального (і / або експресивного) двобою одиничних представників команд. В якості історико-міфологічної аналогії згадаємо двобій Пересвета з Челубеєм, який передував масовому етапу Куліковської битви. На Капітанському конкурсі потенціал всієї команди тимчасово концентрується в одному її представнику, якого команда заздалегідь готує до його місії, спільно створюючи *презентаційний текст* і продумуючи ймовірні *ходи імпровізації* (бо головною складовою Капітанського конкурсу є своєрідна міні-розминка для однієї людини).

□ *Світ Домашнього завдання.* Даний світ у череді конкурсів КВН найбільш глибокий і самобутній. Саме в ньому КВН піднімається до справжнього сутнісного самоусвідомлення і до усвідомлення сутності світу – в міру своїх можливостей і своїми неповторними засобами. Ідеї *долі, правди, свободи, любові, справжності людських відносин* художньо експлікуються в кращих зразках Домашнього завдання. Конкурс Домашнього завдання найменш регламентований, і тому він подає підвищені вимоги до реалізації командою своєї творчої свободи (і горе тій команді, якій в умовах зняття дріб'язкових регламентних рамок виявляється нічого сказати). Ідеологічна глибина даного конкурсу напряму залежить від виробленості і філософської цілісності погляду на світ авторської групи команди, а також від спроможності акторів їх донести. Домашнє завдання як останній конкурс у грі, покликаний поставити її фінальну точку, "не вибачає" дисгармонійної еkleктики, бо викликає в цьому випадку в залу і в журі почуття незавершенності (незавершений гештальт). В останньому своєму конкурсі мистецтво КВН найбільш подібно до театру. "Театральність" Домашнього завдання просторово постає у наявності в даному конкурсі умовної "четвертої стіни", якої начисто позбавлене Привітання, звернуте у глядацький зал. Замкнутість комунікації друг на друга не дозволяє акторам спілкуватися із залом безпосередньо (окрім заданих моментів "виходу до рамп") і здійснювати вольову корекцію його стану, і породжує можливі моменти емоційного "відриву" сцени від глядачів. Жарти, які викликають сміх на конкурсі Домашнього завдання, часто смішні не самі по собі, а саме в широкому сюжетному і рольовому контексті конкурсу, до якого "розігритий" близькою до завершення грою глядач залучається з теплою та інтимністю. Ролі, розігровані акторами у цьому конкурсі, є найбільш індивідуалізованими. Це вже не

"кавеенники взагалі", котрі можуть подавати будь-які жарти, але носії художньо-конкретних образів (часом таких, що мають і архетипічні витoki). Естетика Домашнього завдання припускає зображення вселюдськи-універсального через конкретне. Так, у знаменитому номері "Еммануель", створеному в естетиці даного конкурсу КВН-театром ДГУ (Дніпропетровськ), розкриття теми *свободи прояву почуття статевої любові* відбувається через зображення поведінкових проявів трансформуючих переживань групи глядачів еротичного кінофільму (в поступальному їхньому розвитку). Проживання героєм (героями) конкурсу певного досвіду – яскравого, такого, що надихає і / або травматичного, але незмінно такого, що виходить за своїм значенням за рамки буденності в сутнісну сферу – складає загальний закон для безлічі вдалих Домашніх завдань у КВНі. Цей досвід, що набувається у "мандрівках" по різноманітних світах, призводить героїв до катарсису і до деякого життєвого висновку, проговорюваного, висловлюваного під кінець конкурсу. Чим менш банальний той висновок, тим робиться героям, тим більше підстав вважати досвід героїв *художньо прожитим* самими гравцями КВН (у протилежному випадку ми маємо діло просто із зовнішньою імітацією зразків конкурсу Домашнього завдання). Тема блукання героїв у пошуках трансформації за своєю суттю архетипічна. Знов звертаючись до художнього багажу команди "Столичні піжони" (не у зв'язку з якимось особливим значенням творчості цієї команди для розвитку жанру, а єдино тому, що пам'ять про перебування у складі авторської групи цієї команди протягом 1993-1996 рр. якраз і дозволяє автору даної статті реалізовувати феноменологічний "погляд зсередини" на світ КВН), наведемо приклад Домашнього завдання, надбудованого над цією архетипічною ідеєю. Номер, що умовно називається "Моряки", зі значними модифікаціями, але при недоторканій основній ідеї, прокатувався командою тричі⁶, що тільки глибиною висхідної ідеї і можна пояснити. Суть сюжету в блуканнях дезорієнтованого і неприкаяного українського крейсера "Варяг", який самочинно вийшов у плавання в період розділу Чорноморського флоту. На шляху він зустрічає пригоди (у вигляді порту Сочі, небезпечного близькості до гарячих точок Кавказу, саркастично-ворожої Одеси, помилково прийнятої за омріяний Стамбул, титанічно величезної і пихатої "Зимбабської авіаматки") – і радіоголос адмірала Касатонova, який періодично наздоганяє втікачів та незмінно викликає серед них паніку. Поступальний розвиток побудови сюжету від гри до гри стосувався висхідного мотивування плавання, його напрямків, конкретних пригод і (особливо) фіналу, що містить ідеологічно значущий висновок. У першій (найменш досконалій) версії нікому не потрібний крейсер просто тоне в Чорному морі, у другій – в "трагічному" фальш-фіналі затоплюється в Дніпрі під Києвом не згідною з розподілом флоту політично активною командою і після цього перетворюється у підводний човен (в якості якого і

⁶ На Всеукраїнському фестивалі КВН у Луцьку (1993 р.) у грі зі збірною Коломиї, на 1-й грі Телевізійного українського чемпіонату (1993 р.) проти "Сумських парубків"; на півфіналі 1-ї Воронезької ліги КВН (1994 р.) у грі з командою "Калачевские кумовья" (м. Калач Воронезької обл.).

спливає далі під мелодію "Yellow Submarine")⁷. Третя версія, за якою команду крейсера, перетвореного у торговельне судно, становлять нові українські бізнесмени (готові кому завгодно "продати водневу бомбу і запасний бак водню до неї") дозволяє йому доплисти аж до американського континенту, але вимушено повернутися з цього бізнес-туру, бо "в Києві забули підняти якір" і якірний ланцюг тягне крейсер додому.

Висновки:

Кожний з традиційних конкурсів КВН (Привітання, Розминка, Музичний, Імпровізаційний, Капітанський, Домашнє завдання) характеризується специфічною феноменологією.

Зовнішня просторова організація означених конкурсів взаємообумовлена внутрішніми (художнім, сутнісним) рівнями феноменологічного простору.

Список використаних джерел:

1. Аксельрод А.Ю. Курс весёлых наук / А.Ю.Аксельрод, М.И.Кандор, М.С.Левинтон. – М.: Искусство, 1974. – 152 с.
2. Хейзинга Й. *Ното Ludens. В тени завтрашнего дня*: Пер. с нидерл. – М.: Изд. гр. "Прогресс", "Прогресс-Академия", 1992. – 464 с.
3. Юнисов М.В. Мифопоэтика студенческого смеха: СТЭМ и КВН. – М.: Гос. Ин-т искусствознания, 1999. – 176 с.
4. Янішевський С.О. Гра КВН: мова і образотворчі засоби // *Мова і культура: Наук. щорічн. журн.* – 2002. – Вип. 4. – Т.1., ч.2. – С.121-124.
5. Янішевський С.О. *КВН як соціокультурне явище: генеза, історія розвитку, сучасний стан.* – Автореф. Дис... канд.іст.наук, 17.00.01. – теорія та історія культури. – К., 2004. – 19 с.

Сергій БУДНИК

слухач ад'юнктури Національної академії

Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ТВОРЧОГО ВИРІШЕННЯ ЗАВДАНЬ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сьогодення висуває нові вимоги до фахівців будь-якої галузі, надаючи пріоритетного значення таким особистісним якостям, як: уміння мислити; самостійно вирішувати проблеми, що виникають, творчо працювати; прагнення поповнювати знання; формувати та розвивати комунікативні навички тощо. Це повною мірою стосується й офіцерів-прикордонників, які здійснюють оперативно-службову діяльність в складних умовах, що характеризуються активізацією діяльності злочинних угруповань, пов'язаною з незаконною міграцією, незаконним переміщенням через державний кордон людей, товарів і вантажів, контрабандою зброї, боєприпасів, засобів диверсій і терору, наркотиків. Виконання оперативно-службових завдань з охорони кордону припускає гнучкість і динамічність мислення, здатність не тільки

⁷ Тут найбільш чітко прослідковується позитивна "ініціативна" динаміка, висхідна до архетипу трансформації (К. Г. Юнг), яка полягає в символічній подорожі героя по хвилям океану-несвідомого, символічній його смерті і відродженні в новій якості.

досягати неухильного виконання прийнятих рішень, але вчасно відмовитися від неправильного або застарілого рішення [1].

Система підготовки офіцерів, що склалася в Державній прикордонній службі України (далі – ДПСУ), передбачає в основному формування у них командирських навичок і вмінь. В умовах зміни ціннісних орієнтацій, що відбулися в українському суспільстві, вона вже не може розв'язати всіх проблем професійно-управлінської підготовки офіцерів і тому вимагає науково-обґрунтованих коректив відповідно до нових соціальних і економічних умов.

Так, зокрема, вивчення системи професійної підготовки офіцерів, що склалася у Національній академії Державної прикордонної служби імені Богдана Хмельницького (далі – академія) і органах охорони кордону, свідчить про її переважно професійно-технічну спрямованість, тоді як узагальнення відгуків про оперативно-службову діяльність випускників академії, атестацій і службових характеристик показує, що основні недоліки їхньої професійної діяльності пов'язані, передусім, з управлінським аспектом.

Все вищевикладене вказує на актуальність теми нашого дослідження й обумовлює необхідність підвищення професіоналізму охоронців державного кордону, у тому числі за рахунок творчого вирішення завдань управлінської діяльності, і, як наслідок, пошуку та запровадження в практику нових форм і методів навчання у навчально-виховний процес академії.

Управління іманентно властиве будь-якій спільній діяльності. Воно є найважливішою складовою частиною військової справи, при цьому управлінська діяльність офіцерів є невід'ємним компонентом їхньої професійної діяльності. Управління у військовій сфері має свої специфічні риси, це виявляється в особливостях підготовки офіцерів до управлінської діяльності, що суттєво відрізняються від підготовки цивільних керівників.

Через те метою цієї статті є виявлення основних шляхів і умов підвищення ефективності формування і розвитку професійної готовності до творчого вирішення завдань управлінської діяльності у слухачів академії.

Для досягнення зазначеної мети сформульоване таке завдання – на основі аналізу існуючої літератури та наукових джерел, вивчення процесу підготовки слухачів академії визначити основні шляхи формування і розвитку професійної готовності офіцерів-прикордонників до творчого вирішення завдань управлінської діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що у практиці військової справи управлінська творчість завжди займала помітне місце. Цю проблему розв'язували А. Макаренко, В. Сухомлинський, Г. Костюк, Я. Пономарьов, В. Кан-Калик, Л. Виготський, М. Нікандров, В. Сластьонін, В. Моляко, П. Решетников, О. Сафін та багато інших. У численних працях видатних полководців і талановитих дослідників виражалися ідеї про неминуще значення вирішальної ролі начальників у керівництві життям і діяльністю військ, важливості оволодіння мистецтвом управління.

Петро І, О. Суворов, М. Драгомиров, Г. Жуков, М. Кузнецов, М. Фрунзе й інші воєначальники, а також такі видатні психологи, як М. Корф, Б. Теплов,

П. Ізмєстьєв, К. Платонов, П. Корчемний, М. Феденко й ін. особливу увагу звертали на розвиток необхідних для творчої діяльності управлінських якостей у військових керівників.

У чому ж сутність управлінської творчості? Творчість в управлінській діяльності – це мистецтво управління. Управління як мистецтво пов'язане зі спроможністю, здатністю офіцера-керівника вирішувати управлінські завдання неповторно, з найменшою витратою сил і засобів, із високою результативністю [2].

Загальновизнано, що необхідною умовою творчості у професійній діяльності є наявність певних особистісних властивостей. Так, для того, щоб творити, людина повинна мати відповідний рівень загальної і професійної освіти (розвитку), здібності, що пов'язані з умінням маніпулювати ідеями і розглядати їх під різними ракурсами, а також надзвичайну цілеспрямованість, яка виражається в стійкій високій мотивації, що мобілізує глибинні (сутнісні) сили особистості на досягнення мети [3].

В інтересах нашого дослідження, головною метою якого є виявлення основних шляхів і умов підвищення ефективності формування і розвитку професійної готовності до творчого вирішення завдань управлінської діяльності в слухачів академії, було проведено цілеспрямоване вивчення положення справ в органах охорони кордону і навчально-виховному процесі академії.

Узагальнюючи причини труднощів, з якими зустрічаються випускники академії, можна виділити: низький рівень спеціальних знань, необхідних для ефективного керівництва військовим колективом; низький рівень управлінських навичок і умінь; недостатня сформованість ряду управлінських якостей особистості, таких як управлінський такт, управлінська спрямованість, лідерський потенціал, вимогливість до себе й інших, що є виявами частини внутрішніх критеріїв ефективності навчання. Подальше дослідження в цьому напрямку показало, що низький рівень ефективності управлінської діяльності офіцерів-випускників академії можна пояснити тим, що їх готують переважно як військових фахівців, звертаючи передусім увагу на їхню військово-технічну підготовку.

З вищенаведеного можна зробити висновок про технократичний підхід до навчання слухачів. У цьому випадку вони формуються як офіцери-технократи, що не здатні в своїй більшості до ефективної управлінської діяльності.

Таким чином, вивчення процесу підготовки слухачів академії показало, що оптимізація процесу формування і розвитку професійної готовності офіцера-прикордонника до творчого вирішення завдань управлінської діяльності може здійснюватися за допомогою впровадження наступних форм і методів: а) профорієнтаційна робота в органах охорони державного кордону у тісному зв'язку з військовими психологами; б) визначення вихідного рівня сформованості професійно значущих властивостей особистості офіцера, що обумовлюють творчий характер управлінської діяльності, і використання отриманих даних у навчально-виховному процесі; в) психологічний супровід процесу професійної підготовки офіцерів на період навчання в академії; г) розширення курсу психології управлінської діяльності (теоретичний і практичний курс), який би міг надати майбутньому офіцеру-керівнику знання про те, які якості особистості є професійно значущими для подальшої служби

на керівних посадах; у якій мірі необхідні якості сформовані в нього на теперішній момент, якими способами можна розвинути ті чи інші професійно значущі якості в ході підготовки до подальшої професійної діяльності в органах охорони державного кордону.

Цей курс надасть слухачам необхідний мінімум теоретичних знань про: поняття особистості в психології; професіоналізм; професійне й особистісне самовизначення; професійну творчість. Крім того, слухачі під керівництвом викладача проходять тестування по комплексній програмі психодіагностичних методик з метою виявлення рівня розвитку креативності, товариськості, пристосованості, самооцінки, спрямованості мотивації, яка переважає. На цих заняттях, після проведеного тестування, слухачам повідомляється методика обробки результатів і викладач, який проводить заняття, дає пояснення про те, що виявляє високий, середній чи низький показник у проведеному обстеженні особистості.

Результати обстеження, за кожною методикою в процесі проведення занять, заносяться в спеціально розроблені бланки комплексної оцінки сформованості професійно значущих властивостей, на основі яких проводиться моніторинг розвитку професійно значущих властивостей у ході навчання й індивідуальне консультування слухачів. Як показала практика, проведення подібних консультацій, з опорою на об'єктивні результати освоєння навчальних дисциплін, дає можливість досягти ефективного референтного впливу на установки слухачів та їхнє ставлення до необхідності розвивати свої особистісні якості, які є важливими для творчого вирішення завдань управлінської діяльності.

Дані, що отримані в ході занять з “психології управлінської діяльності” й обробки результатів вхідного контролю, надалі використовуються для:

- індивідуального консультування слухачів;
- моніторингу розвитку професійно значущих особистісних якостей офіцера-прикордонника, що визначають готовність до творчого вирішення завдань управлінської діяльності;
- формування тренінгових груп (тренінги розвитку творчих здібностей, тренінги спілкування й тренінги інтуїції);
- виявлення груп “ризик”, що мають потребу в психологічній підтримці;
- консультування науково-викладацького й командного складу академії в процесі навчання слухачів, які потребують посередницьких послуг психолога;
- розробки рекомендацій слухачам-першокурсникам щодо адаптації до особливостей навчання в академії й умов життєдіяльності в період навчання, а також науково-викладацькому складу щодо методів надання допомоги слухачам в адаптаційний період.

Наступний етап – розвиток професійної готовності до творчого вирішення завдань управлінської діяльності – може бути побудований у слухачів одним з наступних способів (залежно від стартового рівня професійно значущих властивостей і особистого бажання): а) тільки в ході навчально-виховного процесу; б) у ході навчально-виховного процесу і самостійної цілеспрямованої роботи із самовдосконалення; в) у ході навчально-виховного процесу і цілеспрямованої роботи

із самовдосконалення в поєднанні з індивідуальними консультаціями психолога, що виконують координуючу функцію; г) у ході навчально-виховного процесу та під безпосереднім керівництвом психолога.

Однією з форм роботи над розвитком професійно значущих властивостей особистості офіцера-прикордонника під керівництвом психолога є тренінгова робота. На першому і другому курсах пропонується “Соціально-психологічний тренінг спілкування”, що розвиває компетентність спілкування. На ці тренінги ми запрошуємо насамперед тих, хто виявляє: труднощі у спілкуванні; високу тривожність; занижений рівень самооцінки і непевність у своїх можливостях.

Вибираючи для первісної тренінгової роботи саме соціально-психологічний тренінг спілкування, ми керувалися результатами вибіркового опитування слухачів першого курсу. Причому, 80% опитаних на питання про те, які професійно значущі властивості вони хотіли б розвинути в себе у першу чергу, відповіли: “Уміння спілкуватися”, 73% слухачів, що брали участь в опитуванні, вказали, що навчально-виховний процес академії не сприяє достатньою мірою розвитку та формуванню вищезазначеної якості, і 85% опитаних відзначили, що вони мають бажання відвідувати спеціальні заняття, які розвивають комунікативну компетентність. Виправдовує себе, як показує досвід, проведення курсу соціально-психологічного тренінгу спілкування в руслі основного навчально-виховного процесу, паралельно йому.

Тренінгові заняття можуть бути спрямовані як на корекцію, так і на формування та розвиток життєво важливих якостей, конструктивних форм взаємодії в процесі здійснення командиром (начальником) управлінської діяльності. Крім того, у дослідженнях Л. Петровської переконливо розкритий істотний вплив комунікативних умінь на академічну успішність, суспільну активність слухачів. Вони (ці вміння) сприяють кращій адаптації до нових соціальних умов і статусу, знижують рівень тривожності (ситуативний і частково особистісний) [4].

Тренінг спілкування – це вид групової психологічної роботи, що спрямований на набуття знань, умінь і навичок, корекцію й формування установок, необхідних для успішного спілкування.

За результатами опитувань, проведених на заключних заняттях тренінгу, 95% учасників відзначають зміни, що у них сталися. З них: 40% відзначають, що вони стали краще розуміти людей і довіряти їм; 20% – більше довідалися про самих себе; 15% – стали більш вільними в спілкуванні, розкутими; 15% – набули вміння вільно висловлювати свої думки; 10% – відзначають, що для них стало важливим розуміти думки і почуття іншої людини.

Рівень тривожності у переважної кількості учасників тренінгу знижується до норми по його закінченні. Покращуються результати за іншими показниками (емоційність, агресивність, сенситивність тощо).

На наш погляд, соціально-психологічний тренінг спілкування є ефективним засобом психологічного впливу, що дає можливість розв’язувати широке коло завдань у сфері формування професійної готовності офіцерів-прикордонників до творчого вирішення завдань управлінської діяльності. Тренінг необхідний і для вирішення низки інших практичних проблем. Тому є сенс включати його в різні ланки навчально-

виховного процесу академії.

Враховуючи отриманий у ході дослідження емпіричний матеріал і спираючись на концепцію психологічного механізму творчості В. Моляко [5], можна виділити у структурі та змісті професійної готовності офіцерських кадрів до творчого вирішення завдань управлінської діяльності дві групи психічних утворень: такі, що постають спонукувачами поведінки і такі, що складають виконавчий компонент у психічній регуляції поведінки. Хоча професійна готовність являє собою цілісне утворення, спонукачем до творчої управлінської діяльності можна вважати мотиваційно-ціннісний компонент готовності, а як виконавчий компонент правомірно розглядати знання, здібності, уміння, особливості характеру і розумових процесів, тобто те, що утворює когнітивний і операційно-діяльнісний компоненти професійної готовності до творчої управлінської діяльності (рис. 1).



Рис. 1. Структура готовності до творчого вирішення завдань управлінської діяльності

Для розвитку мотиваційно-ціннісного компоненту до високого рівня необхідний, як мінімум, вихід із кризи трудової мотивації. На розвиток інтересу до подальшої військово-професійної діяльності значний вплив, як свідчать опитування слухачів, здійснюють колективи провідних кафедр, їхня захопленість, професійна компетентність, тісний зв'язок з органами охорони державного кордону.

Когнітивний компонент професійної готовності до творчого вирішення завдань управлінської діяльності розвивається шляхом спільних зусиль слухача, який має інтерес і схильність до управлінської діяльності, та висококваліфікованого і зацікавленого в результатах своєї діяльності колективу викладачів.

Розвиток операційно-діялісного компоненту професійної готовності до творчого вирішення завдань управлінської діяльності залежить як від інтересу слухача до самопізнання і саморозвитку, так і від наявності в академії науково-викладацького складу, який володіє необхідними методичними і психологічними знаннями і сучасними методами викладання, що розвивають креативність і професійне спілкування офіцерів і дають можливість формувати адекватну самооцінку майбутнього офіцера-керівника. Значну допомогу у формуванні професійної

готовності до творчої управлінської діяльності, особливо операційно-діяльнісної її складової, міг б зробити в академії відділ професійного добору та психологічного забезпечення, що займається психологічним супроводом слухачів і має можливість обґрунтовано корегувати навчально-виховний процес і надавати допомогу у складних ситуаціях.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури та цілеспрямоване вивчення положення справ в органах охорони кордону і навчально-виховному процесі академії дозволило визначити основні шляхи й умови оптимізації процесу формування і розвитку професійної готовності офіцерів-прикордонників до творчого вирішення завдань управлінської діяльності.

Враховуючи все розглянуте вище, вважаємо, що, вважаємо, що перспективними для подальших досліджень у даному напрямку є експериментальна перевірка визначених шляхів і умов оптимізації процесу формування і розвитку професійної готовності офіцерів-прикордонників до творчого вирішення завдань управлінської діяльності.

Список використаних джерел:

1. Будник С. М. Проблеми розвитку творчої індивідуальності слухачів у навчально-виховному процесі вищого військового навчального закладу // *Збірник наукових праць № 30. Частина II (Спеціальний випуск)*. – Хмельницький: Видавництво Національної академії ДПСУ, 2004. – С. 37).
2. Сафін О. Д. Психологія управлінської діяльності командира: Навчальний посібник. – Хмельницький: Академія ПВУ, 1997. – 149 с.
3. Щербаков А. И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе // *Проблемы совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя*. – Л., 1980. – С. 43.
4. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
5. Моляко В.А. Концепция творческой одаренности // *Первые международные научные Ломовские чтения*. – М., 1992. – С. 102-104.

Вадим ВАСЮТИНСЬКИЙ

кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник
Інституту соціальної та політичної психології АПН України

ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ СПІЛКУВАННЯ В ПРОСТОРІ КОЛЕКТИВНОГО ТВОРЕННЯ ДІЙНОСТІ

У вітчизняній соціальній психології своєрідною аксіомою стало положення Г. Андреевої про три сторони спілкування – комунікативну, інтерактивну і перцептивну [1]. Широке використання такої структури протягом тривалого часу довело її істотну теоретичну ґрунтовність і практичну ефективність.

Існує, проте, ще одна важлива сторона спілкування, що має особливо творчий характер, зумовлює його передумови, перебіг і наслідки (які стають новими передумовами). Це сторона, суть якої полягає в постійному, безнастанному породженні дійсності в умах (психосемантичних просторах) суб'єктів спілкування. Це

сфера спільного творення дійсності і творення спільної дійсності учасниками спілкування – не такої, якою та є “насправді”, а такої, якою вона постає перед кожним суб’єктом зокрема в його індивідуальному феноменологічному баченні світу.

Саме цю особливість спілкування виділяє й Андреева, не називаючи її, утім, ще однією його стороною, коли, відповідно до панівної в радянській психології діяльнісної парадигми, говорить про включеність процесу спілкування та міжособових стосунків у контекст спільної діяльності.

Серед відомих у нас західних напрямів аналізу спільного інтеракційного творення дійсності однією з найадекватніших видається концепція соціального конструювання реальності П. Бергера й Т. Лукмана, згідно з якою реальність повсякденного життя постійно підтверджується у взаємодії з іншими, суб’єктивна реальність перебуває у взаємозв’язку із соціально визначеною об’єктивною реальністю [2, с. 242–248, 265].

Безмовно, і контекст або простір спільної реальності, і соціально конструйована реальність – це категорії, що відображають присутні характеристики процесу спілкування як психологічно значущої взаємодії, що не зводиться до технологічного збагнених процесів передавання інформації, обміну діями та взаємного сприймання й розуміння. Усі ці процеси й сторони спілкування справді мають місце, але набувають власне психологічного змісту тільки як елемент, характеристика феноменологічного відображення дійсності суб’єктом, коли стають фактом індивідуальної та колективної феноменології.

Відтак можемо говорити про четверту – феноменологічну – сторону спілкування, яка має свій власний психологічний зміст, а водночас складно поєднується та взаємно доповнюється з іншими сторонами.

У співвідношенні індивідуальної і колективної феноменології в контексті спілкування виразно, хоч і дещо своєрідно втілюється традиційна для соціальної психології проблема взаємозв’язку індивідуально-особистісного, з одного боку, і міжособово-колективно-соціального – із другого.

Вочевидь складна природа індивідуальної феноменології постає, проте, як відносно очевидніша й зрозуміліша, порівняно з колективною, особливість, властивість, змістова характеристика психічного буття, що має досить чітко окресленого наділеного центральною нервовою системою носія індивідуальної суб’єктності та її матеріального субстрату – людського індивіда.

Набагато складнішою є справа з колективною феноменологією, а надто коли йдеться про її питомий психологічний зміст і носія, що найчастіше визначається терміном “колективний суб’єкт”.

У соціальній психології періодично загострюється обговорення проблеми колективної суб’єктності. Діапазон думок тут надзвичайно широкий – від категоричного заперечення самої можливості існування колективного суб’єкта до наділення всіма істотними властивостями суб’єктності людських спільнот будь-якого рівня та кількості – від діади до людства загалом.

Мабуть, найвагомішим аргументом проти ідеї існування колективного суб’єкта є трудність або й неможливість чіткого визначення матеріального носія колективної

суб'єктності. Якщо індивідуальна суб'єктність цілком очевидно й незаперечно може трактуватися як властивість окремого біологічного людського індивіда, то кого або що можна назвати "колективним індивідом", який є носієм, матеріальним субстратом, тим суб'єктом пунктом, із якого породжується колективна суб'єктність?

Тому надто сміливі припущення щодо матеріального існування колективного суб'єкта у вигляді сукупності людських індивідів або людської цивілізації як такої, що включає і людей, і матеріальні об'єкти, погано піддаються об'єктивістськи-позитивістським трактуванням співвідношення матеріального та індивідуального, фізіологічного і психічного. Через це в концепціях, які обстоюють ідею колективного суб'єкта, обов'язковим і неминучим елементом стають різного роду метафоричні способи пояснення.

Аналіз таких метафоричних змістів показує, що колективний суб'єкт виявляється можливим як утір гіпотетично-евентуальний, що існує і не існує водночас. Тому видається доречним щодо колективного суб'єкта застосувати категорію "квазісуб'єкт", "ніби-суб'єкт", що ніколи не стає повноцінно сформованим суб'єктом, але бере на себе і виконує багато або й усі його (суб'єкта) найістотніші функції.

З-поміж двох "іпостасей" колективного суб'єкта – як суб'єкта-структури і суб'єкта-функції – колективний суб'єкт як функція виявляє істотно більше ознак своєї наявності (у вигляді, наприклад, громадської думки, феномена групового тиску на індивіда тощо).

Що ж до характеристики колективного суб'єкта як структури, то найпереконливішим тут видається розуміння його як сукупності індивідуальних суб'єктів, спільно занурених в інтеракційно-феноменологічне середовище, які, відтак, утворюють інтерсуб'єктивний простір, у якому перебувають, взаємодіють, взаємно виявляють і відображають свої суб'єктні властивості, завдяки чому своєю спільною і взаємною активністю утворюють і забезпечують квазіматеріальну чуттєво-онтичну основу, "тканину" колективної суб'єктності.

Процес взаємних відображень учасників взаємодій докладно охарактеризовано в дискурсі символічного інтеракціонізму Дж. Міда, де психологічною домінантою є взаємодія як обмін символічними значеннями. Саме така взаємодія породжує внутрішнє і зовнішнє, у ній вони взаємно спричиняються, зумовлюються, із неї виходять. Індивіди мають бути залучені до суттєвого відношення ще до того, як спілкування або контакт між їхніми психіками стане можливим. Індивід має досвід самого себе опосередковано, із позицій інших членів соціальної групи, до якої належить, або з узагальненої позиції цієї соціальної групи як цілого [3, с. 123–131]. Таким чином, початкова єдність диференціюється на дві сторони – внутрішню і зовнішню, які обидві є продуктом взаємодії індивіда з іншими людьми.

М. Мід послідовно обстоював цілковито інтерсуб'єкту природу індивідуальної суб'єктності. Він писав, що здатність індивіда сприймати соціальні наставлення інших індивідів та узагальненого іншого стосовно себе дає йому змогу вводити себе як об'єктивне ціле до поля свого досвідного бачення. І тому він може послідовно об'єднувати й уніфікувати різноманітні аспекти своєї самості, щоб сформувати єдину, несуперечливу, послідовну та організовану особистість [3, с. 280]. Виходить, отже, що, пізнаючи самого себе як окрему істоту завдяки ставленням і наставленням інших,

індивід водночас пізнає себе як частину соціального простору. Наставлення інших – це не окремі стимули, що йдуть до ізольованого індивіда, це радше структурні елементи цілісної ситуації соціальної взаємодії, елементи інтерсуб'єктивного поля, у якому лише й можливі виникнення та вияв індивідуальної суб'єктності.

Проте за такого розуміння взаємодії в багатьох істотних відношеннях ігнорується як індивідуальна, так і колективна суб'єктність. Індивідуальній суб'єктності відмовляється у вихідній самодостатності, початковій психічній сутності, а колективна суб'єктність позбавляється, власне кажучи, того самого: і початкової самодостатності, і психічної сутності. За основний модус існування визнається взаємодія.

У такому разі істотно знецінюється власне психологічна парадигма аналізу і зсувається в бік технологічних механізмів. Якщо ж іти шляхом більш чи менш серйозного визнання й індивідуальної, і колективної суб'єктностей, то слід припустити можливість відносно тривалого й самодостатнього існування їх поза контекстом безпосередньої взаємодії, існування як певної потенційності, що існує (напівиснує) до, поза і після взаємодії, але у взаємодії реалізовується найповніше. Отже, не тільки взаємодія породжує дійсність для її індивідуальних і колективних учасників, а й самі ці учасники як суб'єкти взаємодії визначають її зміст і характер і тим самим стають суб'єктами спричинення власної дійсності.

Таким чином, міжособова взаємодія є головним чинником формування, розгортання суб'єктності, але це розгортання стає можливим тільки в певному просторі, який, з одного боку, для самого суб'єкта стає його ж суб'єктивним простором, а з другого – стає для цього-таки суб'єкта простором інтерсуб'єктивним, простором, який утворюється у взаємодії щонайменше двох суб'єктів, але не “зависає” або “осідає” між ними, а повертається до них як відображена кожним із них зокрема реальність. Можна сказати, що для людини її суб'єктивний простір первісно є простором інтерсуб'єктивним, інакше-бо він не міг би ні з'явитися, ні виявитися. Проте й інтерсуб'єктивний простір існує лише у формі його індивідуально-суб'єктного відображення. Інтерсуб'єктивний простір поза живими носіями індивідуальної суб'єктності – пуста абстракція. Він якщо й існує, то тільки як закодована в певних символах потенційна здатність розгортання, одкровення за умови появи рефлексійного суб'єкта.

Саме ж розгортання, утілення, реалізація закодованих змістів якраз і має щонайбільшою мірою характер феноменологізації індивідом (індивідами) буття в дискурсі інтерсуб'єктної взаємодії. Буття, що постає перед суб'єктами його відображення в тій чи тій феноменальній формі, – це й є індивідуалізовані варіанти їхньої спільної дійсності, яку створено, утворено, витворено через взаємно заангажоване перебування в інтерсуб'єктивному просторі.

Потенційно-евентуальна наявність такої дійсності і становить психологічне підґрунтя поставання й функціонування колективної суб'єктності. Ця суб'єктність у такий спосіб виявляється суто творчим продуктом, породженням завдяки значущим зустрічам індивідуальних суб'єктностей у контексті спілкування, спільної діяльності, соціального конструювання реальності.

Творчий зміст спілкування виявляється й реалізовується в його комунікативній функції в процесі генерування, передавання, сприймання та оцінки інформації, в інтерактивній – як продукування дій, спрямованих на спричинення певної активності з боку партнера із спілкування, у перцептивній – через тлумачення можливих причин поведінки іншого суб'єкта, приписування йому тих чи тих мотивів із метою припасування його мотиваційної схеми до власної системи світорозуміння.

Цілком очевидно, що результатом таких намагань має ставати нова, змінена дійсність – така, якою її хоче і може бачити суб'єкт, дійсність насамперед феноменологічна, витворена самим індивідуальним суб'єктом, але й водночас спільно з іншими учасниками спілкування.

Тому індивідуальна суб'єктність ніколи не є суто індивідуальним продуктом. З одного боку, вона є інтерсуб'єктивним породженням, а з другого – завжди стає джерелом, субстратом, передумовою виникнення суб'єктності (квазісуб'єктності) колективної.

Колективна квазісуб'єктність функціонує на різних рівнях і в різних формах людських спільнот – у малій групі, середній групі-організації, великій групі, суспільстві і людстві загалом.

Що безпосереднішою й тіснішою є взаємодія між членами групи, то виразніше виявляються та ефективніше зумовлюють їхню поведінку комунікативна, інтерактивна і перцептивна сторони спілкування. Сторона феноменологічна також відіграє свою роль, але, порівняно з трьома попередніми, виявляється, можливо, не такою психологічно відчутною і виразніше втілюється в індивідуальному, ніж колективному варіанті.

Натомість із кількісним збільшенням обсягу спільноти, а відтак і дедалі більшим ступенем опосередкованості спілкування феноменологічний принцип стає дедалі визначальнішим на інтеракційно-колективному рівні спільного творення дійсності індивідами – членами спільноти, на рівні творення спільного контексту діяльності, соціального конструювання реальності.

На рівні малої групи взаємно-одночасне відображення спільно твореної дійсності втілюється у феноменах групового нормоутворення, психологічного клімату групи, коли її членів об'єднують і водночас відрізняють від представників інших груп відчуття, знання, розуміння істотних елементів і безлічі нюансів їхнього співбуття, той особливий спосіб взаєморозуміння, близького, однакового, подібного розуміння дійсності, що психологічно об'єднує індивідів – членів однієї групи.

На рівні групи-організації у свідомості її членів формується специфічна єдність, усвідомлення спільної причетності до загальної справи, своєрідний груповий патріотизм, індивідуально-міжіндивідні наставлення й нахили до прийняття та дотримання специфічної корпоративної культури.

Належність індивіда до тої чи тої великої соціальної групи результує для нього психологічно значущим почуттям належності до великої людської спільноти, причетності до спільної, об'єднувальної ідеї, посіданням специфічних соціально-психологічних характеристик – етнічних, професійних, класових, регіональних, загальноноспільних тощо.

Подібно до того як члени малої групи легко знаходять спільну мову з більшості питань і в більшості ситуацій, не потребуючи для цього попереднього з'ясування поглядів і позицій, так і члени організації або великої соціальної групи порівняно легше досягають порозуміння. Особливо в тих специфічних умовах, які актуалізують саме ті риси, що специфічно характеризують їх як членів певної спільноти. Прикладом тут може бути, скажімо, спілкування двох представників однієї професії в позапрофесійній ситуації, зустріч земляків на чужині тощо. Ще один приклад – дуже своєрідне взаєморозуміння громадян – представників різних країн, що утворилися на пострадянському просторі, у спілкуванні яких часто-густо актуалізуються змісти, притаманні лише їхнім світоглядам і яких не можуть зрозуміти жителі інших країн.

У таких ситуаціях виявляється, що саме спільний, близький феноменологічний фонд суб'єктів спілкування стає психологічною основою для ефективного передавання інформації, обміну діями та взаємної перцепції. Психологічно (семантично й феноменологічно) близькі суб'єкти набагато легше включаються в дискурс взаємодії, який швидко стає для них спільним.

Таким чином, визнання феноменологічності міжособового спілкування з огляду як на характеристики змістів індивідуальної свідомості, так і на процеси спільно-взаємної побудови дедалі новіших фрагментів відображуваної дійсності дає підстави для розширення й поглиблення уявлень про психологічну сутність спілкування як процесу інтеракційно-колективної творчості. Така спільна творча активність забезпечує виникнення, поставання й функціонування кожного із залучених до неї індивідуальних суб'єктів, а також (або й насамперед) – суб'єкта (квасисуб'єкта) колективного. Простір спільного творення дійсності якраз і виявляється тим єдиним місцем, де повноцінно реалізовується посутня єдність і цілісність індивідуально-особистісного і міжособово-колективно-соціального.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс, 2001.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: Академия-Центр, Медиум, 1995.
3. Мід Дж. Г. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста. – К.: Укр. центр духовн. культури, 2000.

Оксана ВДОВИЧЕНКО

кандидат психологических наук, старший преподаватель
кафедры теории и методики практической психологии Южно-Украинского
государственного педагогического университета имени К.Д.Ушинского

РИСК КАК СУЩНОСТЬ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Обрести силу личности можно только одним способом: раскрыв и осознав суть своей натуры – свой творческий потенциал. Человек – это бездонный резервуар жизненной энергии. Не давая этой энергии выхода, не реализуя её, мы не приносим никакой практической пользы ни себе, ни окружающим. Есть старая поговорка: «Что

толку от спички, если она мокрая и не загорается»? Так же дело обстоит с творческим потенциалом человека: нереализованный, он совершенно бесполезен. На наш взгляд, любая деятельность человека, любой поступок несёт в себе долю как мотивированного, так и немотивированного риска. Сочетание риска и творчества на данный момент не является предметом исследований, мы лишь прикоснулись к этой проблеме, но в процессе работы отметили актуальность и познавательную ценность для профессиональной деятельности, в дальнейшем предполагаем изучать её не только теоретически, но и выдвигать ряд эмпирических задач.

В данной работе мы раскроем роль риска в творческом процессе. Конечно, это будет сложно, так как до недавнего времени риск рассматривался только как отрицательный феномен, который несет в себе что-то отталкивающее и не предполагает ничего позитивного в любой деятельности, а в творческой и совсем абсурден. Однако мы постараемся показать, что риск – это удел именно творческого человека, который вносит новизну, инициативу, делает любую деятельность интересной.

В современной психологической литературе проблема риска, несмотря на свою теоретическую и практическую ценность, исследуется недостаточно (В.А.Абчук, А.П.Альгин, В.А.Бункин, Ю.Козелецкий, В.А.Ойгензихт, В.А.Петровский, Т.В.Корнилова и др.). Важным для познания психологической сущности риска является не только выяснение тех механизмов и условий, отражающихся в основе его проявления, но и конкретных обстоятельств и ситуаций, в которых реализуется действие риска.

Понятие «риск» отражает особый «срез» деятельности и общественной жизни в целом. Риск обычно проявляет себя в продуктивной деятельности. Эта сторона риска раскрывается в содержании понятий «новое», «инициатива», «интуиция», «творчество».

Особое место в процессе принятия решений, связанных с риском, отводится интуиции. Слово «интуиция» происходит от латинского *intueri* – пристально, внимательно смотреть. Само понятие характеризуется как основанное на предшествующем опыте человека чутьё (проницательность), позволяющее непосредственно постигать истину без обоснования с помощью доказательства [5: 142]. Значит, это есть способ постижения истины, а в нашем случае – выбор наиболее эффективного решения без аргументированного доказательства, то есть риск.

Интуитивное определение вероятности, выработанное человеком в ходе многовековой эволюции, не раз выручало его в сложных опасных ситуациях, которые субъект принимал, то есть рисковал. Принимая решение «что лучше», «что быстрее», «какова мера опасности», люди, сами того не ведая, часто основывают свой выбор на интуитивной вероятностной оценке. «Безопаснее поездом, чем самолётом». «Поеду-ка я трамваем, автобуса не дожидаться». «Сегодня стоит надеть плащ». Во всех этих решениях явно просматривается учёт возможности случая. С интуитивным определением вероятности риска связан так называемый «принцип практической уверенности». Принцип этот можно сформулировать так: «Если уверенность события, связанного с риском, мала, то следует считать, что в однократном эксперименте – в данном конкретном случае – это событие не произойдёт. И, наоборот, при большой

вероятности события следует ожидать» [1: 53].

В повседневной жизни мы при оценке возможного риска, сами того не подозревая, широко пользуемся этим важным принципом. Собираясь ехать в отпуск пароходом, мы уверены, что нас доставят до места в целости и сохранности: не пишем завещание, даём телеграмму с просьбой встретить и т.п. Тем самым мы интуитивно принимаем, что вероятность аварии парохода практически равна нулю – событие невозможное, хотя эта вероятность всегда имеет некоторое, правда, весьма небольшое, но всё же отличное от нуля значение. Вероятность же нашей доставки до места соответственно принимается равной единице – событие это считается достоверным. Оценивая практическую возможность или достоверность события и принимая на этой основе решение, мы, однако, не всегда связываем свой выбор с предельными, крайними значениями вероятности. Величина вероятности, которая нас практически устраивает, зависит от того, какова важность последствий принятого нами решения. Решение надеть плащ может быть принято и в том случае, если вероятность дождя, скажем, 70-80%. Но вряд ли мы рискнём прыгнуть с парашютом, узнав, что у него такая же – 70-80% - безотказность. Интуитивная оценка вероятности, далеко не всегда может служить основой для принятия рискованного решения.

К сожалению, механизм интуиции ещё не изучен до конца, что, естественно, даёт повод воспринимать её несколько настороженно. Однако ориентация только на интуицию – это явно недостаточно и предшествующий опыт, и здравый смысл сбрасывать со счетов нельзя.

Интересно отметить, что определённую положительную роль играет создание риска в трудовой деятельности. В этом аспекте может быть использован или игровой, или творческий путь. Проиллюстрируем их различия на примере работы водителя автомобиля. Представим ситуацию, в которой человек обучается вождению автомашины. Он испытывает волнение от ошибок, неудач и в то же время радость от успехов. По истечении какого-то времени у него вырабатываются необходимые навыки управления автомобилем. Он выполняет многие операции автоматически, не особенно задумываясь над своими действиями. Порой это приводит к тому, что интерес к освоенной деятельности начинает падать. Для поисков источников удовлетворения осуществляемой деятельностью человек может стать на путь преднамеренного её усложнения. Это делается с целью повышения эмоциональной привлекательности работы. Например, водитель получает радость от того, что способен успешно выполнить обгон не только на широком участке дороги, как он обычно делал, но и на узком. Отмеченная тенденция свойственна игровой деятельности, которая применительно к рассматриваемому случаю означает, что водитель стремится ввести в свою трудовую деятельность элементы игры. Такой путь для некоторых профессий и видов деятельности чреват негативными последствиями. Дело в том, что человек постепенно привыкает и к опасным манёврам, чтобы таким способом поддерживать интерес к труду, требуется постоянно усложнять условия «игры», то есть идти на риск. И не исключена возможность, что это рано или поздно приведёт к несчастью, аварии.

Но для поддержания интереса к повседневному труду существует и более разумный путь, связанный с внесением в трудовой процесс элементов творческой деятельности. Например, шофёр стремится вести машину так, чтобы меньше расходовать горючего, уменьшить износ шин, находится в такой позе, в которой меньше устанешь и т.д. Творческий путь поддержания интереса к повседневному труду в большинстве случаев оказывается более целесообразным и продуктивным, чем игровой. Но практика показывает, что многим молодым людям свойственно предпочтение именно игрового пути. Одна из причин этого – в том, что творческий путь требует выдержки, упорства, терпения. Другая связана со склонностью большинства молодёжи к риску. Поэтому часто и получается, что молодому рабочему легче, приятнее пойти по игровому пути поддержания интереса к своему труду, создавая при этом как оправданные, так и неоправданные особенности риска. Эту закономерность развития трудовой деятельности необходимо учитывать, занимаясь профориентационной работой.

Слово “риск” употребляется в разных значениях, но почти всегда оно включает в себя не только оценку последствий, но и действие: “не бояться риска”, “идти на риск”, “сделать рискованный шаг” и т. д. При употреблении понятия “риск” мы объединяем психический момент с действием, хотя собственно понятие “риск” представляет собой только субъективную сторону поступка – допущение принятия на себя вероятного ущерба от события (действия), последствия которого чаще всего нельзя будет преодолеть, т. е. которое будет являться объективным случаем.

Особенность профессионального риска заключается в том, что он выступает в форме возможной опасности, т.е. человек, осуществляющий ту или иную профессиональную деятельность, постоянно находится в ситуации «неизбежного риска». Из освоенных в настоящее время людьми более двух тысяч профессий каждая обладает определенной долей риска. Несчастные случаи при различных видах профессий, смерть, наступающая в результате профессиональных заболеваний, – конкретное проявление вероятной опасности той или иной профессии. Количественной мерой профессионального риска смерти может быть принята вероятность гибели человека за единицу времени, например за год [4: 147-149]. Риск смерти в сфере профессиональной деятельности колеблется от 1×10^{-4} на человека в год (безопасные профессии) до 1×10^{-2} (опасные профессии). Наиболее низкий риск смерти в швейной, обувной, текстильной, пищевой и бумажной промышленности, более высокий – в химической, на транспорте, в строительстве, сельском хозяйстве. К особо опасным профессиям относятся, например, работа верхолазов – монтажников (в 10 раз выше приемлемого уровня риска), летчиков – испытателей (в 40 раз), летчиков – истребителей (в 65 раз). Социально неприемлемыми для общества видами деятельности современного человека следует считать особо опасные профессии, связанные с риском смерти (более 10^{-2} на человека в год).

Таким образом, опасность профессии зависит от объективно присущей ей величины риска. Вот, например, перечень обладающих высокой степенью риска трюков высшей категории в работе каскадеров: падение в воду с высоты более 15 метров в одежде с оружием; съемка в горячей одежде без защитного костюма; езда в

горящем транспорте; прыжки в автотранспорте через пропасть; катастрофы с загоранием или взрывом транспорта; переворот полный, на 360, автофургоне на ходу и т. д. Исследования Д.Картмрайта свидетельствуют, что повышенной степенью риска могут обладать и безопасные с точки зрения здравого смысла профессии. Одно из таких исследований показало, что, судя по количеству выплаченных страховок, наибольший риск получить увечья, угрожает футболистам. Далее в списке идут водители автотранспорта, агенты брачных бюро, полицейские, боксеры, журналисты и железнодорожные контролеры.

Из упомянутых выше особенностей профессионального риска могут быть сделаны такие практические выводы:

1) научно организованная система профессиональной подготовки может снижать риск в конкретных ситуациях для данного человека. Возьмем, например, систему подготовки летчиков – их буквально «натаскивают», чтобы научить, как действовать в разного рода экстремальных ситуациях, и опыт, мастерство, приобретаемые в результате этого, повышают вероятность успеха, снижая возможность неудач. Однако, скажем с подготовкой водителей автомобилей дело обстоит иначе. Опыт они приобретают, как правило, в процессе практической работы. За рабочую смену на долю водителя на дороге выпадает от 7 до 15 ситуаций повышенного риска, а существующие способы подготовки водителей этого почти не учитывают. Без внимания подобные факты часто остаются и при подготовке других профессий;

2) на выработку нужных данной профессии готовности и склонности к риску, отваге могут оказывать влияние занятия спортом. Нередко от смелых людей слышишь, привыкнуть к риску мне помог спорт. В подтверждение этого целесообразно привести поучительный пример. Один из санкт-петербургских специализированных трестов, в котором готовили монтажников-высотников, терпел бедствие. Дело в том, что людей обучали несколько месяцев, они овладевали сложными операциями, инструментами. Но приходило время работать, и многие, поднимаясь на высоту 20-30 метров, буквально теряли себя. Ни уговоры, ни материальная заинтересованность не помогли. Люди уходили с этой работы. Что только не делали в тресте, чтобы «вылечить» своих учеников. Вводили аутотренинг, заставляли ходить по гимнастическому бревну, прыгать с парашютной вышки. Все напрасно. На высоте у новичков появлялся страх, неуверенность в движениях. Тогда руководители треста обратились во ВНИИ протехобразования. Специалисты, из этого института изучив ситуацию, дали заказчику совет, который поначалу не был принят всерьез. Ученые предложили ввести у будущих монтажников занятия по борьбе. Этот вид спорта, в котором одна из главных заповедей устоять, позволил монтажникам приобрести устойчивость, выработать координацию, привыкнуть к риску, с которым связана их будущая профессия. После этого ситуация изменилась – отсев значительно сократился;

3) при подборе и подготовке специалистов целесообразно учитывать, что более хладнокровно принимают риск люди компетентные, эрудированные, те, кому

присуще стремление к новому, желание активного участия в переменах;

4) на отношение к профессиональному риску оказывает воздействие длительность времени выполнения определенной деятельности. Некоторыми исследованиями установлена зависимость, – чем дольше человек выполняет данные профессиональные обязанности, тем меньше им воспринимается риск, сопутствующий этой деятельности, по сравнению с действительным риском. Например, водолазы, монтажники-высотники, опытные водители автомобилей, альпинисты оценивают опасность, сопряженную с их профессиональными действиями, ниже, чем люди, которые никогда не выполняли действий, связанных с этими профессиями.

В разных профессиях риск имеет свои отличительные особенности. Врач-хирург нередко рискует во имя жизни оперируемого, и осознание возможной ошибки может создавать особое психологическое и физическое напряжение.

Некоторые профессии связаны с риском для государственных интересов. Например, ошибка со стороны экспертов, заключающих контракт с зарубежными фирмами, может привести к напрасной трате значительных государственных средств.

Присутствует риск и в работе торговых организаций: недостаточный учет модных тенденций, другие просчеты при запуске в серию определенных фасонов и моделей изделий могут привести к тому, что они не будут пользоваться спросом.

Присутствует риск и в работе руководителей всех рангов: они рискуют материальными ресурсами, доверием коллектива, вышестоящего начальства, коллег с предпринятых-смежников.

Да, риск связан с творчеством – деятельностью, которая характеризуется неповторимостью, оригинальностью, уникальностью. Риск обусловлен самой сущностью творческого процесса, особенностями внедрения нового в практическую жизнь, необходимостью разрешения противоречий между вновь появляющимися событиями, процессами в обществе и старыми способами социального регулирования, поисками новых, ещё не апробированных средств, форм и методов работы. Эти обстоятельства приобретают особый смысл в связи с тем, что нарастание темпов социально-экономического развития нашей страны неразрывно связано с созданием реальных условий для большего простора инициативе и творчеству масс. Творчество без риска невозможно.

Таким образом, обобщая результаты выполненного исследования, можно сделать следующие выводы:

во-первых, риск обычно проявляет себя в продуктивной деятельности; эта сторона риска раскрывается в содержании понятий «новое», «инициатива», «интуиция», «творчество»;

во-вторых, интуиция – это способ постижения истины, а в нашем случае – выбор наиболее эффективного решения без аргументированного доказательства, то есть риск;

в-третьих, риск вносит в любую деятельность новизну, инициативу, делает её интересной, также он (риск) обусловлен самой сущностью творческого процесса, особенностями внедрения нового в практическую жизнь, необходимостью разрешения

противоречий между вновь появляющимися событиями, процессами в обществе и старыми способами социального регулирования, поисками новых, ещё не апробированных средств, форм и методов работы.

Список використаних джерел:

1. Абчук В.А. Теория риска в морской практике. – Л.: Судостроение, 1983. – 150с.
2. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. - Г.: Прогресс, 1990. - 188 с.
3. Вдовиченко О.В. О теоретических подходах к пониманию проблемы риска // Наука и образование. – Одесса, 2001. – № 1. – С. 34-36.
4. Ковалев Е.Е. Радиационный риск на Земле и в космосе. – М.: Атомиздат, 1976. – 255с.
5. Психологический словарь / Под ред. Зинченко В.П., Мецержакова Б.Г. – М.: Педагогика-Пресс, 2001. – 440с.

Олена ВЕЛЬДБРЕХТ

аспірантка кафедри практичної психології
Херсонського державного університету

ПОРІВНЯННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ В ГРУПАХ ОСІБ З РІЗНИМ РІВНЕМ КРЕАТИВНОСТІ

Сучасна психологія творчої активності фактично народилася в працях американського психолога Дж.Гілфорда. У 1949 р. він присвятив своє президентське звертання до Американської психологічної асоціації темі креативності, відзначивши невітшну картину: з 121 тисячі резюме статей по психології тільки 186 стосуються цієї теми. З тих пір ситуація докорінно змінилася: щорічно в середньому з'являється близько 250 дисертацій, статей і книг на цю тему [1].

Психологія творчої обдарованості в радянській науковій традиції представлена іменами Б.М.Теплова, К.К.Платонова, О.Г.Ковальова та В.М.Мясищева, Я.А.Пономарьова, В.Д.Шадрикова, Д.Б.Богоявленської, Ю.З.Гільбуха, Н.С.Лейтеса та А.М.Матюшкіна. Останні розробки у сфері психології творчості – це дослідження, започатковані в лабораторії психології здібностей Інституту психології РАН під керівництвом В.М.Дружиніна.

В Україні вивчення феномена творчості пов'язується насамперед з іменами таких відомих психологів, як В.О.Моляко (дослідження творчої обдарованості у сфері техніки), В.А.Роменець (формування творчих здібностей людини на різних етапах онтогенезу), М.А.Холодна (проблеми зв'язку інтелектуальної та творчої обдарованості), В.В.Кліменко (праці про формування та виявлення обдарованості у дітей) та ін.

Позитивним суспільним явищем є розуміння того, що інтелектуальний та творчий потенціал нації, який складається з потенціалів окремих особистостей, є запорукою економічного, політичного та культурного піднесення країни, і потребує докладного вивчення, збереження і розвитку. Креативністю сьогодні цікавляться не тільки психологи чи психіатри - творчість стала питанням національної та міжнародної політики.

Підтримка творчої та обдарованої молоді визнана одним з пріоритетів державної політики – це відображено в таких документах як закон “Про освіту”, державних національних програмах “Освіта” (Україна XXI століття), “Діти України”, декларації про загальні засади державної молодіжної політики в Україні та ін. Протягом останніх п’яти років в Україні діє державна програма роботи з обдарованою молоддю, впроваджені відповідні програми у регіонах.

Одною з найактуальніших проблем сучасної психології творчості є співвідношення когнітивної та особистісної сфер в структурі обдарованості. Інтерес до особистісної організації творчої людини підкріплюється, з одного боку, надією відшукати специфічні риси обдарованості, з іншого – можливістю виявляти різноманітні бажані, або навпаки, небажані, прояви рис особистості та впливати на них задля створення оптимальних умов для творчої реалізації.

В історії проблеми обдарованості яскравою сторінкою є припущення про зв’язок видатних здібностей із різноманітними психологічними розладами та проблемами. Багато авторів висловлюють критичне ставлення до цієї гіпотези. Проте ця точка зору є найбільш популярною і дотепер – або за рахунок нечисленних, але популярних спроб окремих дослідників теоретично і статистично обґрунтувати її, або ж рахунок реально існуючого явища.

Без визначення зв’язку творчих здібностей із психологічним благополуччям людини неможлива побудова цілісної теорії креативності та творчої особистості.

Головною метою даної статті є опис окремих результатів експериментального дослідження проблеми соціально-психологічної адаптації творчої особистості, зокрема - порівняння психологічного благополуччя в групах осіб з різним рівнем креативності.

Загальна методика експериментального дослідження

Наукова гіпотеза, з якої ми виходили при організації експериментальної роботи, сформульована наступним чином: творчі особи мають специфічну особистісну організацію, котра сприяє виникненню психологічного неблагополуччя та соціально-психологічної дезадаптованості.

Спираючись на аналіз наукової літератури, ми побудували модель, яка пояснює взаємовідносини високого рівня креативності з виникненням соціально-психологічної дезадаптованості людини (мал.1).



Рис.1. Зв’язок творчої обдарованості з порушенням соціально-психологічної адаптації особистості

Найбільш оптимальною формою роботи ми обрали “вимірювальне” дослідження (констатуючий експеримент), в якому перевірялися статистичні гіпотези трьох типів:

а) про статистичний зв'язок змінних – методом перевірки був кореляційний аналіз отриманих даних,

б) про структуру латентних змінних – така гіпотеза вимагає проведення факторного аналізу,

в) про схожість та різницю різних груп опитуваних – для перевірки цієї статистичної гіпотези із структури дослідницької вибірки були виділені 3 експериментальні групи, які об'єднували осіб з різним рівнем креативності (високим, середнім та низьким) – ми порівнювали їх за рівнем прояву різних характеристик соціально-психологічної адаптованості та психологічного благополуччя (j^* - критерій Фішера, U-критерій Манна-Уїтні).

Вибір інструментів дослідження був досить складним. Труднощі викликалися в першу чергу об'єктивною складністю психометричного виміру такого феномену як креативність. Ми відібрали для виміру основних характеристик креативності субтест “Закінчи малюнок” фігурної батареї тесту Торренса (авторська модифікація) та тест “Віддалені асоціації” Медника (в адаптації Дружиніна та Вороніна) [2-5].

Основним питанням, що ми вирішували при доборі методик діагностики соціально-психологічної адаптованості, було виділення конкретних феноменів, котрі будуть вимірюватись. Нами були обрані наступні інструменти: опитувальник соціально-психологічної адаптації К.Роджерса – Р.Даймонда, Методика діагностики соціальної фрустрованості Л.І.Вассермана, Опитувальник загального здоров'я, а також процедура соціометричного дослідження.

Таким чином, діагностична картка кожного опитуваного містила 60 психометричних показників соціально-психологічного статусу та творчого потенціалу, а також певну кількість додаткових відомостей.

Стратегія формування дослідницької вибірки.

В якості опитуваних виступили студенти I-IV курсів вищих навчальних закладів м.Херсона. Остаточний об'єм вибірки налічував 229 осіб. Її склали 186 студентів Херсонського державного університету та 43 курсанти факультету з підготовки слідчих Херсонського юридичного інституту Національного університету внутрішніх справ. Серед опитуваних було 135 (59%) дівчат та 94 (41%) юнаки. За віковими категоріями опитувані розділилися наступним чином: першокурсники – 121 (52,8%), другокурсники – 43 (18,8%), третьокурсники – 45 (19,7%), студенти четвертого курсу – 20 (8,7%) осіб.

Для отримання диференційованих даних про зв'язок творчих здібностей із соціально-психологічною адаптацією особи ми вирішили дослідити характер розподілу діагностичних даних в різних групах опитуваних. Ці групи виділялися в структурі дослідницької вибірки залежно від рівня розвитку творчих здібностей. – із високим, низьким та середнім рівнем креативності.

Після ранжування вибірки за інтегрованими показниками креативності ми відділили крайні частини її розподілу, керуючись отриманими статистичними нормами. До висококреативної групи були віднесені піддослідні, які отримали всі інтегральні

показники із значенням $M + \sigma$, та більше; відповідно, до низькокреативної групи були віднесені піддослідні, які отримали всі інтегральні показники із значенням $M - \sigma$, та менше.

Таким чином, ми мали змогу порівняти загальну картину психічного благополуччя в крайніх групах, а також співставити отримані дані з показниками "середньої" більшості. Але перед цим, задля більшого "усереднення", ми усунули з цього інтервалу частину "перехідних" даних, близьких до високих або низьких показників (по десять осіб з верхньої та нижньої границі) – див. рис. 2.

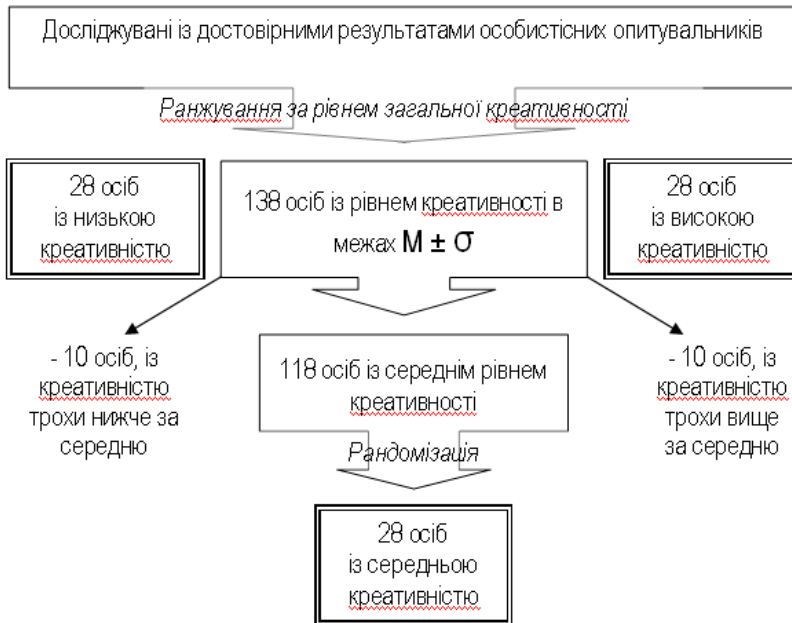


Рис. 2. Стратегія формування експериментальних груп

Наступним етапом інтерпретації був аналіз середніх тенденцій в групах. Оскільки чисельність середньої групи в декілька разів перевищувала кількісний склад крайніх груп, це додавало труднощів при статистичній обробці даних. Ми "вирівняли" чисельність груп за допомогою процедури рандомізації (із масиву даних за допомогою таблиці випадкових чисел були виділені 28 осіб, котрі склали третю експериментальну групу, що представляла піддослідних із середнім рівнем креативності). Таким чином, нами були сформовані три експериментальні групи з однаковою кількістю осіб: дві з них презентували високо- та низькокреативних осіб, третя включала опитуваних із середнім рівнем розвитку творчих здібностей.

Аналіз даних в цьому випадку відбувався за наступною схемою (рис. 3):

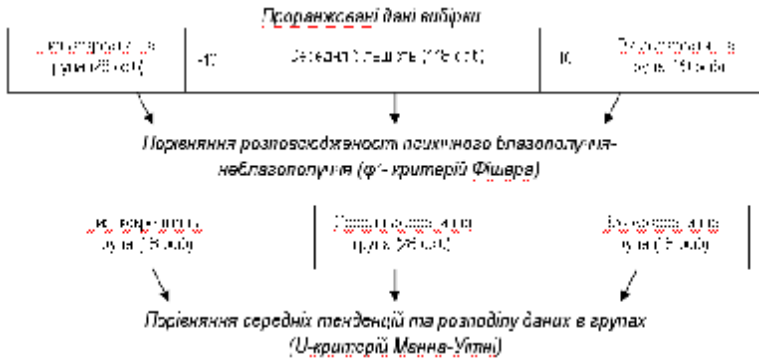


Рис. 3. Етапи порівняння даних експериментальних груп

Порівняння загальної картини психологічного благополуччя в групах опитуваних з різним рівнем креативності.

Ознаки неблагополуччя фіксувалися наступним чином. Всі тестові показники піддослідних порівнювались із нормативними даними, отриманими на вибірці. Якщо результат виходив за рамки середньостатистичної норми (відповідно інтерпретаціям кожної методики), ми вважали його неблагополучною ознакою. В результатах соціометрії неблагополучними вважалися ті особи, котрі отримали кількість виборів від групи не більшу за кількість відхилень.

Благополучними вважались ті опитувані, котрі в жодному з психодіагностичних вимірів не продемонстрували показників, що свідчили б про якісь негаразди. Якщо хоча б одне із спостережень мало несприятливий вираз – людина входила в категорію осіб з ознаками неблагополуччя.

При цьому ми вважали, що кількість тестів, за якими особа отримала неблагополучні показники, визначає глобальність, або навпаки, дріб'язковість, її психологічних проблем. Так, якщо негативні показники зустрічаються лише в одному із спостережень, вони можуть бути наслідком випадкових негараздів. Прояви неблагополуччя у двох тестових вимірах свідчать про певну стабільність проблем. І чим ширше представлені неблагополучні результати (три або чотири тести), тим глибше виражені труднощі у соціально-психологічній адаптації.

Таблиця 1.

Наявність неблагополучних результатів тестування в групах осіб з різним рівнем креативності

	Всі показники благополучні	Наявні ознаки психологічного неблагополуччя		
		в одному з тестів	в двох тестах	в трьох або чотирьох тестах
	Кількість осіб та їх відсоткова доля в групі			
Група осіб з високою креативністю (28)	7	8	6	7
	25 %	28,57 %	21,43 %	25 %
Група осіб із середньою креативністю (118)	45	40	19	14
	38,14 %	33,90 %	16,10 %	11,86 %
Група осіб з низькою креативністю (28)	10	9	2	7
	35,71 %	32,14 %	7,14 %	25 %

Як видно з таблиці 1, із збільшенням рівня креативності зменшується доля індивідів, котрі не мають жодних психологічних проблем у досліджуваних сферах. Взагалі всі розглянуті нами варіанти благополуччя-неблагополуччя у групі високотворчих осіб представлені досить рівномірно.

Характерною особливістю групи із середніми показниками креативності є те, що в ній переважну більшість складають благополучні особи. Більше третини “середньої” групи не виявили жодних психологічних проблем, інша третина мають неблагополучні показники лише в поодиноких тестах. Доля осіб, котрі мають значні порушення адаптації, в цій групі найменша.

Більшість представників низькокреативної групи також відносяться до перших двох категорій. Проте в цій групі чверть піддослідних мають значні проблеми в адаптації – так само, як і в висококреативній групі.

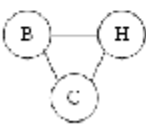
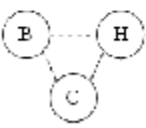
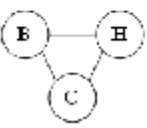
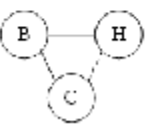
Отже, наявні проблеми у висококреативних та некреативних опитуваних мають більш глобальний характер, в той час як у “середньої більшості” розповсюдженими є окремі, поодинокі негаразди. В цілому положення середньої групи більш сприятливе та благополучне порівняно з двома крайніми групами.

Можливість перенесення результатів на генеральну сукупність ми перевіряли за допомогою статистичного Φ^* - критерію Фішера. В більшості випадків між розповсюдженістю ознак не спостерігалось значущих відмінностей. Лише при порівнянні середньої та крайніх груп за показником “Наявні ознаки психологічного неблагополуччя в трьох або чотирьох тестах” емпіричне значення Φ^* - критерію становило 1,631 (це відповідає р-рівню 0,052).

Аналізуючи розподіл даних, ми звернули увагу на відмінності у розповсюдженості неблагополучних ознак за окремими тестами (табл. 2.).

Таблиця 2.

Розподіл неблагополучних показників за окремими тестами в групах осіб з різним рівнем креативності

	Рівні креативності			
	Висока креативність	Середня креативність	Низька креативність	Статистична значущість отриманої різниці (перевірена за ϕ^* -критерієм Фішера)
Рівень соціально-фрустрованості	10	8	9	6
Рівень соціально-фрустрованості	75,71%	87,88%	89,14%	17,88%
Рівень соціально-фрустрованості	38	45	37	14
Рівень соціально-фрустрованості	32,29%	38,14%	24,53%	11,79%
Рівень соціально-фрустрованості	8	11	4	9
Рівень соціально-фрустрованості	26,67%	36,71%	32,17%	32,17%
Статистична значущість отриманої різниці (перевірена за ϕ^* -критерієм Фішера)				

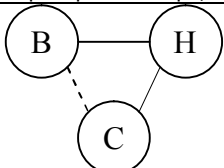
Наявність значущої різниці у розподілі даних (за ϕ^* -критерієм Фішера) позначена на схемі пунктирною лінією.

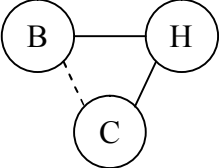
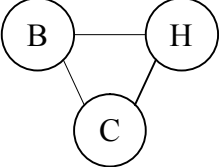
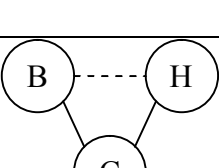
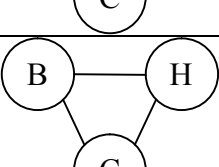
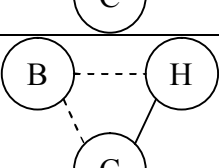
Таким чином, отримані дані підтверджують факт зростання соціальної фрустрованості у високотворчих осіб (найбільш чітко цей зв'язок продемонстрований в кореляційному аналізі даних). Крім того, виявилось, що в групі низькокреативних осіб несприятливі показники соціометрії є найпоширенішими, порівняно з іншими групами.

Оскільки тест соціально-психологічної адаптації вимірював велику кількість феноменів, наступний пошук ми спрямували на уточнення та деталізацію цієї категорії проявів неблагополуччя (табл. 3).

Таблиця 3

Розподіл неблагополучних показників за шкалами тесту СПА в групах осіб з різним рівнем креативності

Ознаки неблагополуччя за шкалами тесту СПА	Група осіб з високою креативністю	Група осіб із середньою креативністю	Група осіб з низькою креативністю	Статистична значущість отриманої різниці (перевірена за ϕ^* -критерієм Фішера)
Занизький інтегральний показник "Адаптованість"	7 25 %	12 10,17 %	6 21,43 %	

Низька самооцінка, готовність до самозвинування	7 25 %	8 6,78 %	4 14,29 %	
Негативне відношення до людей та очікування негативного відношення до себе	7 25 %	14 11,86 %	3 10,71 %	
Орієнтація на підтримку ззовні, пасивність у рішенні життєвих задач	5 17,86 %	12 10,17 %	1 3,57 %	
Наявність негативних емоційних станів, тривожність, апатія	5 17,86 %	13 11,02 %	5 17,86 %	
Схильність до підпорядкування, залежність, м'якість	0 0 %	15 12,71 %	6 21,43 %	

Як видно з таблиці, за показниками самоприйняття, емоційного комфорту та найголовнішим в тесті – адаптованості – середня група знову є більш благополучною, ніж крайні.

Відмітимо основні тенденції, підтримані значущістю критерію Фішера:

- високотреативна група має більше проблем із самооцінкою та соціально-психологічною адаптацією взагалі порівняно із середньою групою ($\phi^* = 2,469$ при $p = 0,005$ та $\phi^* = 1,984$ при $p = 0,023$);
- виразність зовнішнього контролю зростає пропорційно росту креативності ($\phi^* = 1,863$ при $p = 0,031$);
- високотреативна група значуще відрізняється від інших за розповсюдженістю зайвої керованості – в цій сфері отримані найбільші відмінності ($\phi^* = 3,599$ та $3,469$ при $p = 0,000$).

Порівняння середніх тенденцій в експериментальних групах.

Розглянемо детальніше розподіл тестових показників в групах. У табл. 4 порівнюються кількісні дані за Тестом соціально-психологічної адаптації Роджерса-Даймонда (характеристики груп представлені у вигляді середнього (М) та стандартного відхилення (σ)).

Таблиця 4

**Вибіркові характеристики соціально-психологічної адаптації в групах з
різним рівнем креативності**

	Група осіб з низькою креативністю	Група осіб із середньою креативністю	Група осіб з високою креативністю
Адаптивність	M = 138,96 σ = 15,75	M = 143,93 σ = 14,72	M = 141,7 σ = 16,9
Деадаптивність	M = 85,32 σ = 24,51	M = 79,57 σ = 28,68	M = 89,1 σ = 32,16
“Адаптація”	M = 62,44 σ = 8,57	M = 65,14 σ = 10,01	M = 62,3 σ = 10,5
Прийняття себе	M = 46,07 σ = 7,32	M = 48,86 σ = 5,09	M = 47,15 σ = 7,27
Неприйняття себе	M = 13,54 σ = 4,74	M = 13,43 σ = 6,84	M = 15,41 σ = 7,56
“Самоприйняття”	M = 68,68 σ = 10,46	M = 71,26 σ = 12,45	M = 67,72 σ = 13,16
Прийняття інших	M = 26,22 σ = 3,12	M = 25,93 σ = 4,62	M = 25,41 σ = 3,65
Неприйняття інших	M = 14,27 σ = 5,47	M = 15 σ = 5,79	M = 16,22 σ = 6,08
“Прийняття інших”	M = 69,28 σ = 9,67	M = 67,95 σ = 10,99	M = 65,83 σ = 10,76
Внутрішній контроль	M = 51,86 σ = 7,32	M = 52,64 σ = 8,01	M = 52,04 σ = 7,49
Зовнішній контроль	M = 24,61 σ = 10,07	M = 22,28 σ = 11,59	M = 25,55 σ = 11,54
“Інтернальність”	M = 61,37 σ = 11,57	M = 64,84 σ = 15,08	M = 61,04 σ = 13,35
Емоційний комфорт	M = 24,89 σ = 5,16	M = 25,53 σ = 4,03	M = 26,41 σ = 4,22
Емоційний дискомфорт	M = 17,14 σ = 7,8	M = 15,18 σ = 7,56	M = 18,78 σ = 7,68
“Емоційна комфортність”	M = 60,39 σ = 14,5	M = 64,25 σ = 14,12	M = 59,82 σ = 12,93
Домінування	M = 9,32	M = 10,07	M = 12,15

	$\sigma = 3,65$	$\sigma = 3,37$	$\sigma = 2,84$
Керованість	$M = 19,43$ $\sigma = 6,68$	$M = 18,46$ $\sigma = 5,78$	$M = 17,52$ $\sigma = 6,26$
“Потяг до домінування”	$M = 48,03$ $\sigma = 14,96$	$M = 51,77$ $\sigma = 13,23$	$M = 58,44$ $\sigma = 12,55$
Ескапізм(уникання проблем)	$M = 16,14$ $\sigma = 3,4$	$M = 16,39$ $\sigma = 4,88$	$M = 15,85$ $\sigma = 4,59$

Ми бачимо, що ці дані підтверджують виявлену раніше тенденцію – середня група в цілому виглядає більш пристосованою та благополучною, ніж крайні. Розглянемо окремі блоки таблиці, що стосуються різних характеристик соціально-психологічної адаптованості.

Один з найголовніших вимірюваних показників – Адаптація – представлений наступним чином: середній показник адаптивності в середньокреативній групі дещо вищий, а дезадаптивності – дещо нижчий, ніж в крайніх групах (див рис. 4).

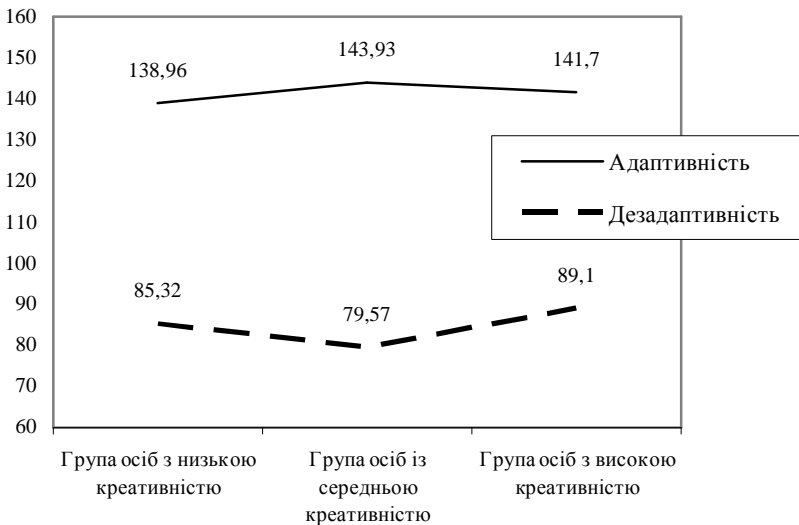


Рис 4. Розподіл середніх показників адаптивності - дезадаптивності в групах осіб з різним рівнем креативності.

Якщо прийняти простір між лініями, що зображують адаптивність та дезадаптивність, за деякий “адаптаційний потенціал”, то видно, що площа цієї величини більша в середній групі і зменшується в крайніх. Отже, як талановиті люди, так і особи з низькою креативністю виявляються менш пристосованими, ніж їх “середньостатистичні” однолітки.

Порівняння середніх значень та мір відхилення інтегральних показників

демонструємо за допомогою шухлядкових діаграм (box-and whisker plot) - мал. 5.

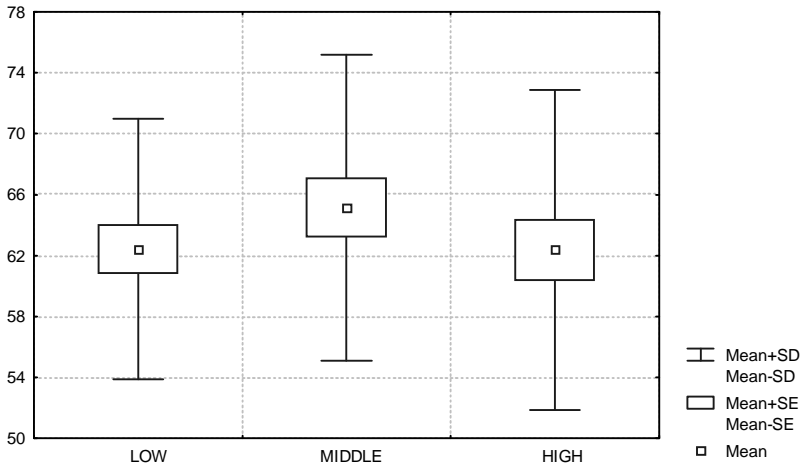


Рис. 5. Розподіл інтегрального показника “Адаптація” в групах осіб з низьким, середнім та високим рівнями креативності.

(Риска всередині шухляди демонструє середнє значення змінної в експериментальній групі (mean), висота шухляди залежить від величини стандартної помилки (SE), нижня та верхня грань показують розкид значень (величину стандартного відхилення SD).

Порівняння середніх значень інтегрального показника адаптації в групах свідчить про меншу пристосованість висококреативних та низькокреативних осіб порівняно з особами, що мають середній рівень креативності.

Така сама закономірність розподілу середніх показників виявлена нами щодо більшості досліджуваних критеріїв: прийняття себе як особистості, внутрішнього контролю, емоційного комфорту, уникання проблем.

Всі ці випадки демонструють відсутність лінійної залежності між рівнем креативності та вимірюваними показниками. Відносини між змінними можна визначити як нелінійну залежність П-образного типу.

Виявлення статистичної значущості різниці у рівні досліджуваної ознаки ми здійснювали за допомогою U-критерію Манна-Уїтні.

Таблиця 5

Емпіричні показники U-критерію Манна-Уїтні при порівнянні експериментальних груп

	Порівняння розподілу даних у висококреативній та середньокреативній групах	Порівняння розподілу даних у низькокреативній та середньокреативній групах
Інтегральний показник Адаптованості	338	357
Адаптованість	369	327
Деадаптованість	330	360
Інтегральний показник Самоприйняття	339	388
Прийняття себе	356	337,5
Неприйняття себе	339	372,5
Інтегральний показник Прийняття інших	353,5	341,5
Інтегральний показник Інтернальність	332,5	351
Зовнішній контроль	333	350
Інтегральний показник Емоційний комфорт	318,5	323
Емоційний комфорт	337,5	
Емоційний дискомфорт	276,5	334
Інтегральний показник Домінування	255,5	353,5
Ескапізм	383,5	391

Критичне значення U-критерію Манна-Уїтні для рівня статистичної значущості $p \leq 0,05$ дорівнює 291, для рівня статистичної значущості $p \leq 0,01$ – 249.

Як видно з таблиці, емпіричне значення критерію в більшості випадків перевищує критичне, отож групи статистично не відрізняються за рівнем вираженості показника. Говорити про статистичну різницю між розподілом даних в групах ми можемо лише у двох випадках. рівень емоційного дискомфорту у висококреативній групі значно перевищує відповідний показник середньокреативної (при $p < 0,05$), а інтегральний показник "Потяг до домінування" у креативів значно вищий за такий в середній групі.

Отже, ці данні дозволяють нам говорити про тенденцію до виникнення емоційно негативних станів у осіб, що мають високі творчі здібності. Це може проявлятися у відчутті пригніченості, апатії, тривожності. Людина почувається "вибитою з колії", не може узяти себе в руки, не довіряє своїм почуттям. Вона відчуває напруженість та невпевненість у собі.

Що стосується результатів соціометричного дослідження в групах з різним рівнем креативності, то середні тенденції статусу студентів виглядають наступним чином:

Таблиця 6

Вибіркові характеристики соціометричних показників в групах з різним рівнем креативності

	Група осіб з низькою креативністю	Група осіб із середньою креативністю	Група осіб з високою креативністю
Соціальна доброзичливість	M = 0,31 $\sigma = 0,048$	M = 0,33 $\sigma = 0,041$	M = 0,28 $\sigma = 0,04$
Очікування від групи	M = 0,064 $\sigma = 0,018$	M = 0,103 $\sigma = 0,028$	M = 0,09 $\sigma = 0,025$
Популярність	M = 0,186 $\sigma = 0,053$	M = 0,32 $\sigma = 0,059$	M = 0,316 $\sigma = 0,059$
Очікування групи щодо особи	M = 0,033 $\sigma = 0,031$	M = 0,135 $\sigma = 0,029$	M = 0,101 $\sigma = 0,052$

Отож, середня група знову виглядає більш благополучною – в середньому її члени виявляли симпатії до більшої кількості осіб, а також очікували більшу кількість виборів щодо себе. Ця ж тенденція виявляється і при аналізі отриманих виборів (в цьому випадку вона стає більш явною): особи із середніми здібностями отримують найбільшу кількість виборів від групи, також більша кількість людей очікує виборів від них.

Таблиця 7

Емпіричні значення U-критерію Манна-Уїтні при порівнянні даних соціометричного дослідження

	При порівнянні середньої та низькокреативної групи	При порівнянні середньої та висококреативної групи
Соціальна доброзичливість	338,5	296,5
Очікування від групи	348	346
Популярність	289	365,5
Очікування групи щодо особи	262	390

U крит. (p= 0,05) = 291; U крит. (p= 0,01) = 249

Отже маємо дані для висновків про те, що члени реальних груп, в яких проводилося дослідження, більш негативно ставляться до осіб, котрі мають низький рівень розвитку творчих здібностей. Це стосується як виборів, зроблених членами групи, так і очікувань групи від особи.

Крім того, члени висококреативної групи мають меншу соціальну доброзичливість та обирають меншу кількість одногрупників в соціометричному дослідженні (про цю закономірність можемо говорити лише як про припущення, оскільки відповідний показник U-критерію трохи не досягає мінімального значущого рівня).

В результаті проведеного дослідження ми можемо зробити наступні висновки.

Зв'язок між креативністю та адаптованістю має вигляд інвертованої U-видної залежності. В більшості зроблених вимірів висококреативна група більш подібна до низькокреативної, а не до середньої, як того можна було б очікувати у випадку лінійної залежності. Середня група в цілому має кращі результати у психодіагностичних тестах та є більш благополучною, ніж крайні.

Високо- та низькокреативна групи мають винятково схожі характеристики розподілу більшості порівнюваних нами даних. Причину цієї подібності неможливо виявити в рамках даного дослідження. Вірогідним є вплив на досліджувані ознаки третього фактору (або групи факторів), не врахованих в експерименті. Ми пояснюємо цю закономірність впливом різних чинників.

Як відомо, на нижніх і середніх ділянках розподілу креативність та інтелект виступають єдиним фактором (теорія інтелектуального порогу), а при досягненні рівня інтелекту більшого за 120, зв'язок між ними зникає [2]. Отож, низький ступінь соціально-психологічної адаптованості низькокреативних осіб, скоріше за все, спричинений відповідним низьким рівнем розумових здібностей. З іншого боку, дезадаптованість креативів легко пояснюється специфічними рисами особистісної організації – в цьому випадку діє схема, зображена на мал. 1.

Отриманий результат має виняткову теоретичну значущість. З одного боку, він дозволяє узгодити протилежні концепції зв'язку креативності з психологічним благополуччям. Певно, існує деякий "оптимум креативності", котрий дозволяє людині адекватно та ефективно пристосовуватися до середовища. Величини нижче та вище зони оптимуму не сприяють адаптації: в першому випадку із-за неспроможності адекватно реагувати на проблемні та невизначені ситуації, в другому – із-за виникнення конфлікту із соціальним оточенням завдяки специфічній особистісній організації креативів.

Виходячи з вищесказаного, ми визначаємо природу відносин між загальними здібностями та адаптацією. В стабільних, незмінних умовах існування, при вирішенні традиційних задач адаптацію людини до середовища забезпечує інтелект. А при виникненні нестандартних ситуацій, проблемних завдань, або ж в умовах загальної невизначеності, нестабільності, на перший план виступає креативність – і саме від неї залежить ефективність поведінки індивіда.

Отже, такий підхід, сформований нами на основі проведеного дослідження, дозволяє не тільки зняти протиріччя у тлумаченні зв'язку загальних розумових здібностей із творчими здібностями, але і вирішити давню проблему впливу творчої обдарованості на психологічне благополуччя людини.

Результати дослідження мають також безсумнівну практичну значущість і дозволяють організовувати як ефективну систему психологічного супроводу обдарованості в навчальних закладах, так і загальну роботу з підтримки творчих здібностей у дітей та молоді.

Очевидна необхідність подальших теоретичних та практичних пошуків в цьому напрямку з метою уточнення та пояснення отриманих результатів. Ми бачимо найголовніші перспективи у вирішенні наступних питань:

- Що є причиною подібності проблем соціально-психологічної адаптації у низькокреативних і висококреативних осіб?
- На якому рівні знаходиться “точка перегину”, після якої ріст креативності перестає бути сприятливим фактором?

Список використаних джерел

1. Денісон Ф. Креативность // Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2003. – 1096 с.
2. Вельдбрехт О.О. Діагностика творчих здібностей: Практич. посіб. – Херсон, Видавництво ХДПУ, 2002. – 104 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: ПитерКом, 1999. – 368 с.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. – Самара: Бахрах-М, 2002. – 672 с.
5. Бурлачук Л.Ф., Духневич В.Н., Дубровинский Г.Р. Опросник общего здоровья – русскоязычная адаптация.

Олена ВІНОСЛАВСЬКА

кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології і педагогіки
Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”

САМОРЕГУЛЯЦІЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТВОРЧОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Саморегуляція у педагогічній творчості виступає одним з суб'єктивних чинників становлення професійної майстерності викладача вищої школи. Більше того, свідоме прагнення викладача до подальшого посилення взаємозв'язку між нормовідповідними і творчими компонентами в педагогічній діяльності можна розглядати як важливий чинник вдосконалення його професійної майстерності й розвитку особистості.

Виходячи з цього, об'єктом дослідження була обрана саморегуляція у професійній діяльності викладачів вищої школи.

Предметом дослідження виступили особливості здійснення викладачами технічних університетів саморегуляції у педагогічній творчості.

Головна *мета* дослідження полягала у розкритті особливостей саморегуляції у педагогічній творчості в контексті розвитку психологічної культури викладачів технічних університетів, а також у розробці методичних рекомендацій щодо розвитку суб'єктивно-емоційної підсистеми творчого процесу в аспірантів як майбутніх викладачів

Відповідно до поставленої мети у дослідженні вирішувалися наступні *завдання*:

1. Обґрунтувати важливе значення саморегуляції у педагогічній творчості в контексті розвитку психологічної культури викладачів технічного університету.
2. Визначити спектр засобів та прийомів саморегуляції, які застосовують викладачі технічного університету у педагогічній творчості.
3. Дослідити інтенсивність застосування викладачами технічного університету основних форм психологічної підготовки до проведення навчальних занять зі студентами.
4. Виявити стимули і мотиви саморегуляції викладачів технічного університету в

педагогічній творчості.

5. Розробити методичні рекомендації для працівників системи підвищення педагогічної майстерності щодо проведення психологічного тренінгу з розвитку суб'єктивно-емоційної підсистеми творчого процесу в аспірантів як майбутніх викладачів.

Для розв'язання поставлених завдань у роботі були використані наступні *методи*: теоретичний аналіз проблеми, спостереження, метод експертів, інтерв'ю, бесіда, анкетне дослідження, метод самооцінки. Статистична обробка результатів дослідження здійснювалася за допомогою альтернативного аналізу та методу групування даних.

Теоретичний аналіз проблеми показав, що саморегуляція і творча активність викладача технічного університету виступають компонентами їхньої *психологічної культури*, яка включає: грамотність і компетентність у психологічному аспекті розуміння людської сутності, внутрішнього світу людини і самого себе, людських відносин та поведінки; гуманістично орієнтовану ціннісно-смыслову сферу (прагнення, інтереси, світогляд, ціннісні орієнтації); розвинену рефлексію; творчість у власному житті [4].

Г. О. Балл виділяє “три рівні психологічної культури, що, відповідно, мають бути притаманні: а) будь-якій розвиненій особистості; б) фахівцеві з певної професії (з урахуванням психологічних вимог до неї); в) педагогам і практичним психологам – з урахуванням того, що вдосконалення психологічної культури їх підопічних належить до числа провідних функцій їхньої діяльності, є одним з її нормативних смислів” [1, 16]. Науково-педагогічні працівники вищої школи також виступають не тільки носіями але й провідниками психологічної культури, і тому ступінь її розвитку у викладачів має відповідати найвищому рівню.

Психологічна культура виявляється в різноманітних формах і способах творчої самореалізації викладача вищої школи. У силу цього “педагогічна творчість може бути визначена як процес самореалізації індивідуальних психологічних, інтелектуальних сил і здатностей особистості педагога” [2, 102]. Здатність до постійного професійно-особистісного саморозвитку через максимально можливу реалізацію своїх творчих сил є однією з найсуттєвіших ознак психологічної культури викладача.

Таким чином, саморегуляція у педагогічній творчості виступає важливою умовою розвитку психологічної культури викладача вищої школи.

За напрямом вольового зусилля саморегуляцію умовно можна поділити на два види: а) *вгамовуючу саморегуляцію*; б) *активізуючу саморегуляцію*. *Вгамовуюча саморегуляція* виявляється у затримці, гальмуванні, припиненні процесів (дій, вчинків), виході з негативних психічних станів. І навпаки, *активізуюча саморегуляція* спрямована на виклик, починання, прискорення процесів (дій, вчинків), входження у певний психічний стан.

Кожний із зазначених видів саморегуляції слід розглядати у єдності її енергетичних, динамічних і змістовно-смыслових аспектів, які є однаково важливими й тісно переплетеними між собою.

На жаль, у більшості технічних університетів не приділяють належної уваги

серйозній психологічній підготовці науково-педагогічних працівників. Через це формування умінь і навичок активізуючої саморегуляції у педагогічній творчості відбувається спонтанно. Разом з тим, цілеспрямоване формування умінь внутрішньо настроюватися на творче проведення наступного навчального заняття, входити у певний емоційний стан під час спілкування зі студентами, бути готовим до педагогічної імпровізації в процесі навчального заняття виступає важливою умовою розвитку психологічної культури викладача вищої школи [3].

До участі у дослідженні особливостей саморегуляції у педагогічній творчості були залучені науково-педагогічні працівники технічних університетів України: 28 викладачів-експертів (педагогічний стаж більше десяти років), 28 викладачів-початківців (педагогічний стаж менше трьох років) та 31 аспірант. (на етапі вивчення дисципліни “Основи психології і педагогіки вищої освіти”, яка розрахована на 88 годин аудиторної роботи і має загальний обсяг три кредити).

Інтерв'ю, що були проведені з викладачами-експертами, дозволили скласти перелік найчастіше застосованих ними засобів та прийомів активізуючої саморегуляції у педагогічній творчості. Ними виявилися наступні форми психологічної підготовки: переживання думкою майбутніх навчальних занять (45,2%); оновлення емоційного ставлення до матеріалу заняття (45,2%); використання для емоційного оновлення матеріалу особистих вражень (39,1%); використання змісту прочитаних книг, телепередач, INTERNET (33,3%); обмірковування засобів активізації пізнавальної діяльності студентів (52,4%).

Для проведення порівняльного дослідження була розроблена анкета, за допомогою якої аналізувалася частота звернення викладачів до зазначених вище засобів та прийомів активізуючої саморегуляції. Дослідженням були охоплені основні види навчальних занять: лекції, консультації, іспити, а також семінарські, практичні і лабораторні заняття. Дані щодо характеру надання переваг тим чи іншим формам психологічної підготовки подано у таблиці 1. З них видно, що найчастіше вдаються до активізуючої саморегуляції викладачі-початківці, органічно поєднуючи усі її аспекти під час підготовки до лекцій, практичних і лабораторних занять. У викладачів-експертів частота звернення до тих чи інших аспектів активізуючої саморегуляції значною мірою залежить від виду навчальних занять. Аспіранти найчастіше вдаються до енергетичного аспекту активізуючої саморегуляції у процесі підготовки до лекцій, змістовно-смыслового – під час підготовки до лекцій, семінарських та практичних занять.

Поряд із відповідями на закриті запитання учасникам дослідження пропонувалось дописати в анкеті, до яких інших форм психологічної підготовки, окрім зазначених, вони звертаються. Найбільшу активність при відповіді на нього виявили викладач-початківці (16,7% відповідей). Виявилися, що важливим засобами в системі цієї підготовки вони вважають “використання інформаційних технологій при вивченні окремих тем або розділів дисципліни”, “вивчення індивідуальних особливостей студентів з метою формування міні груп для опрацювання навчального матеріалу на занятті”, а також “продумування найбільш ефективних способів контролю самостійної

роботи студентів”.

Таблиця 1
Надання переваги формам психологічної підготовки

Форми підготовки	Групи викладачів	Кількість осіб по групах, %					
		Лекції	Консультації	Екзамени	Семінари	Практичні заняття	Лабораторні заняття
Думкою переживаю майбутнє заняття	Експерти	42,9	39,3	14,3	46,4	71,4	57,1
	Початківці	85,7	28,6	25,0	32,1	71,4	57,1
	Аспіранти	58,1	16,1	25,8	25,8	35,5	29,0
Створюю (оновлюю) своє емоційне ставлення до матеріалу заняття	Експерти	53,6	42,9	46,4	28,6	57,1	39,3
	Початківці	85,7	25,0	32,1	28,6	96,4	71,4
	Аспіранти	61,3	3,2	12,9	25,8	29,0	19,3
Використовую для емоційного оновлення навчального матеріалу особисті враження (зустрічі, випадки тощо)	Експерти	57,1	13,3	14,3	42,9	28,6	46,4
	Початківці	100,0	39,3	14,3	42,9	85,7	57,1
	Аспіранти	41,9	16,1	9,7	29,0	38,7	35,5
Використовую прочитані книги, телепередачі, останні події, інформацію з INTERNET	Експерти	82,1	53,6	14,3	42,9	28,6	10,7
	Початківці	85,7	39,3	–	42,9	82,1	57,1
	Аспіранти	58,1	19,3	9,7	48,4	58,1	32,3
Обмірковую засоби активізації пізнавальної діяльності студентів	Експерти	60,7	10,7	39,3	42,7	85,7	71,4
	Початківці	100,0	57,1	25,0	42,9	100,0	67,9
	Аспіранти	41,9	6,4	6,4	54,8	54,8	35,5

Наведені відповіді свідчать про те, що у викладачів-початківців досить добре розвинуте прагнення до удосконалювання науково-пошукової підсистеми творчого процесу. У той же час будь яких висловлень, що пов'язані з використанням прийомів створення в собі творчого самопочуття, готовністю до педагогічної імпровізації і продуктивного спілкування з колективом студентів, зафіксовано не було. Це говорить про те, що опитані викладачі неясно уявляють собі, що саме слід відносити до психологічної підготовки, яка сприяє розвитку суб'єктивно-емоційної підсистеми.

Результати анкетування дозволили визначити відмінності в інтенсивності

психологічної підготовки у групах викладачів-експертів, викладачів-початківців та аспірантів. Під інтенсивністю психологічної підготовки ми розуміємо відношення загальної кількості виборів її форм до кількості можливих виборів у кожній групі випробуваних. У таблиці 2 наведені дані щодо інтенсивності психологічної підготовки до навчальних занять, які свідчать, що викладачі й аспіранти технічного університету найчастіше у педагогічній творчості звертаються до змістовно-сислового аспекту активізуючої саморегуляції аніж до енергетичного або динамічного. Так, викладачі-експерти і викладачі-початківці показали найвищу інтенсивність в обмірковуванні засобів активізації пізнавальної діяльності студентів. В аспірантів найвища інтенсивність психологічної підготовки виявилася у використанні прочитаних книжок, телепередач, останніх подій, INTERNET. При цьому енергетичний і динамічний аспекти активізуючої саморегуляції інтенсивніше виявляються у викладачів аніж в аспірантів.

Таблиця 2
Інтенсивність психологічної підготовки до навчальних занять

Форми підготовки	Викладачі-експерти	Викладачі-початківці	Аспіранти
Думкою переживаю майбутнє заняття	0,452	0,5	0,317
Створюю (оновлюю) своє емоційне ставлення до матеріалу заняття	0,452	0,571	0,252
Використовую для емоційного оновлення навчального матеріалу особисті враження (зустрічі, випадки тощо)	0,333	0,571	0,285
Використовую прочитані книги, телепередачі, останні події, INTERNET	0,405	0,523	0,376
Обмірковую засоби активізації пізнавальної діяльності студентів	0,524	0,667	0,344

В цілому по вибірковій сукупності інтенсивність психологічної підготовки до навчальних занять змінюється в такий спосіб: викладачі-експерти – 0,436, викладачі-початківці – 0,566, аспіранти – 0,315.

Дане співвідношення, на наш погляд, пояснюється тим, що відсутність у викладачів-початківців певного досвіду у проведенні тих чи інших видів занять зі студентами викликає у них більш глибокі емоційні переживання щодо успішності здійснюваної педагогічної діяльності. Це, у свою чергу, зумовлює більшу частоту звернення викладачів-початківців до різних форм активізуючої саморегуляції у педагогічній творчості аніж викладачів-експертів, яким, незважаючи на серйозне ставлення до виконання вимоги про підвищення ефективності навчального процесу притаманною є деяка самозаспокоєність. Зазначимо, що визначена інтенсивність психологічної підготовки в жодній з виділених нами груп викладачів не може вважатися достатньою. Що ж стосується аспірантів, то відносно низькі значення інтенсивності їхньої психологічної підготовки до навчальних занять можна пояснити

недостатнім включенням у навчальний процес, відсутністю постійного педагогічного навантаження, періодичним залученням до проведення навчальних занять замість викладачів, що хворіють, наукового керівника тощо, мотивація до якісного проведення яких не може бути високою.

Отримані результати уможливили розробку методичних рекомендацій для працівників системи підвищення педагогічної майстерності щодо проведення психологічного тренінгу з розвитку суб'єктивно-емоційної підсистеми творчого процесу в аспірантів як майбутніх викладачів:

1. З метою актуалізації творчого потенціалу аспірантів та підвищення якості навчальних занять, які вони проводитимуть у майбутньому зі студентами, варто розпочинати роботу з формування в них суб'єктивно-емоційної підсистеми творчого процесу педагога вже під час їхнього навчання в аспірантурі.

2. Підготовка має здійснюватися в умовах спеціально організованого навчання, що включає не тільки оволодіння аспірантами знаннями про структуру й особливості творчого процесу педагога, але і формування в них умінь і навичок управління своїми психологічними процесами і станами, які викликають і забезпечують активну творчу діяльність.

3. Заняття з аспірантами з розвитку умінь та навичок активізуючої саморегуляції доцільно проводити у невеликих групах по 10-15 осіб. Поряд з лекціями і семінарськими заняттями робота в такій групі повинна включати психологічний тренінг, спрямований на закріплення аспірантом знайдених форм вираження свого емоційного ставлення до навчального матеріалу, входження в стан готовності до педагогічної імпровізації, самонастроювання на продуктивне спілкування зі студентами в аудиторії.

4. Переважна частина часу на заняттях з аспірантами має приділяється індивідуальній роботі, що ґрунтується на попередньому вивченні рівня розвитку структурних компонентів суб'єктивно-емоційної підсистеми.

Застосування наведених рекомендацій на практиці дозволяє аспірантам творчо підходити до вибору форм психологічної підготовки до різних видів пробних занять, допомагає їм краще зафіксувати знайдені форми в самому собі. Це, у свою чергу, сприяє сталості знайдених форм у наступній педагогічній діяльності, а, отже, і стабілізації творчого самопочуття аспірантів під час проведення реальних занять зі студентами.

Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти як сприяння розвитку культури особистості // Психологічний ресурс простору вищої освіти: Збірник наукових праць. – К.: ІВЦ "Видавництво "Політехніка", 2004. – С. 7-17.
2. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
3. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. – Грозный: Чечено-Ингушское кн. изд-во, 1976. – 286 с.
4. Колмогорова Л. С., Холодкова О. Г. Особенности становления психологической культуры младших школьников. – Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С.47-56.

Наталія ВОЛОДАРСЬКА

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПНУКраїни

ЖИТТЄТВОРЧІСТЬ ЯК ЧИННИК ГАРМОНІЗАЦІЇ ВЗАЄМВІДНОШЕНЬ ОСОБИСТОСТІ, ЯКА МАЄ ВАДИ ЗДОРОВ'Я

Актуальність проблеми життєтворчості особистості з вадами здоров'я пов'язана з специфікою психотравмуючого впливу наслідків певної вади здоров'я. В основі життєтворчості особистості з вадами здоров'я лежить проблема вибору життєвої стратегії. Проектування життєвого шляху особистості обтяжується незгодами, не вирішеними проблемами, непродуктивними психологічними захистами, комплексами, пов'язаними з психотравмуючим впливом. Занадто інтенсивний захист заважає співвіднесенню зовнішнього світу і внутрішнього, що впливає на автономію життєвого світу особистості. Збереження звичного, усталеного способу життєздійснення – шлях до виникнення дисгармоній, до невротизації, уповільнення, викривлення особистісного зростання.

Індивідуальність життєтворення проявляється в певній архітектоніці життєвого світу, створеного за неповторними законами, авторськими проектами. В цьому проекті в згорнутому плані існує загальнолюдський зміст, який відтворює еволюційний шлях, що пройшла родина, нація, культура, набутий досвід, який особистість навіть не усвідомлює. Життєтворчість є результатом саморуку особистості, активного ставлення до дійсності. Життєвий світ є відкритою системою, що вміє саморегулюватися, самоорганізовуватися, самозмінюватися. Цей світ виникає як результат численних взаємопроекцій внутрішнього і зовнішнього світів. Внутрішній світ особистості передбачає певні цінності, ідеали, які наслідую особистість. Як зберегти баланс між зовнішнім і внутрішнім світом, запобігти виникненню особистісних відхилень, появу дисгармоній у розвитку особистості, допомогти набутти навиків вільного життєвого вибору? Такі практичні завдання постають перед психологами, вчителями, вихователями, які працюють з дітьми з вадами здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій надає можливість виділити певні напрямки пошуку гармонізації розвитку особистості, умови її життєтворчості. У дослідженнях життєвого світу особистості (Боришевський М.Й., Татенко В.О., Титаренко Т.М., Кронік А.А., Нуркова В.А.) цікавим є герменевтичний ракурс проблеми. Людини розбудовує свій життєвий світ, оприлюднюючи, оголюючи, розгортаючи на поверхні буденності свої цінності й уподобання, зацікавлення і потреби. Особистість визначає той ракурс, у якому ми бачимо довколишній світ, чужих і близьких, своє місце, ту роль, яку ніхто не здатний відігравати. Завдяки цій ролі особистість не може уникнути викривлень сприймання, оцінювання, розуміння реальності. У особистості з вадами здоров'я цей процес поглиблюється психотравмуючим впливом наслідків захворювань.

Життєтворчість передбачає «життєвий вибір». Завдяки вибору людина приходить саме в те місце, де вона знаходиться на своєму життєвому шляху. Ерієнт

виділяє три функції життєвого вибору: а) утворення нового; б) збереження бажаного; в) звільнення від існуючого. Оскільки «внутрішнє» і «зовнішнє» завжди взаємопов'язані, то усі функції вибору будуть впливати одна на одну. Важливо узагальнити тенденції в «життєвому виборі». Який вибір особистість робить в своїх почуттях, думках, вчинках? Класифікуючи ці вибори можна виділити життєві стратегії, які впливають на життєтворчість. За теорією біографічної пам'яті Нуркової В., виділяються два типи життєвих стратегій: «втікач» та «мисливець». Перший тип життєвої стратегії можна співвіднести з позицією «жертви». Особистість, яка приймає життєву стратегію «жертви» вважає, що в неї немає вибору. Найтрагічніший приклад такої позиції спостерігається у суїцидів. Вони бачать свої перспективи настільки обмеженими, безальтернативними, що смерть може бути самим легким і простим вибором.

Особистість «втікає», уникає того, що здається перепоною і навпаки розкриває нові свої можливості у прийнятті рішень, проявляє креативність, що надає можливість творити свій життєвий шлях. Особистості з вадами здоров'я важко співвідносити власний вибір з можливістю страждань або благополуччя. Специфіка життєвого вибору особистості з вадами здоров'я проявляється в альтернативі вибору – «бути жертвою чи активно вирішувати свої проблеми». Саме цей аспект проблеми найменш досліджений.

Метою нашого дослідження постає знаходження умов та засобів впливу на становлення життєвих стратегій особистості з вадами здоров'я, що опосередковує її життєтворчість. Завдання – визначення особливостей життєвих стратегій особистості з вадами здоров'я; - розробка тренінгових вправ, спрямованих на розвиток життєтворчості особистості.

За теорією біографічної пам'яті Нуркової В., виділяються два типи життєвих стратегій: «втікач» та «мисливець». Перший тип життєвої стратегії можна співвіднести з позицією «жертви». Особистість, яка приймає життєву стратегію «жертви» вважає, що в неї немає вибору. Найтрагічніший приклад такої позиції спостерігається у суїцидів. Вони бачать свої перспективи настільки обмеженими, безальтернативними, що смерть може бути самим легким і простим вибором.

Аналіз результатів дослідження визначив можливість співвідношення життєвих стратегій з різними комбінаціями ролей: «агресор», «суддя», «воїн», «вчитель» та інші. Особистість вибирає певну роль і вибирає життєві ситуації для їх підтримки. Життєва стратегія «втікача» опосередковує формування механізму маніпулювання. Ознаками маніпулювання були визначені: - звинувачення оточуючих у виникненні своїх проблем; - імітація або посилення своєї безпомічності; - залякування, іноді погроза самогубства; - провокування у оточуючих почуття провини; - повчання близьких на предмет : що потрібно робити, а що не потрібно (у вирішенні власних проблем); - заперечення своїх помилок; - уникнення розмов обговорення проблем особистості; - істерики, крик, звинувачення.

Умовами становлення механізму маніпуляції у особистості з вадами здоров'я стає поблажливе ставлення оточення, починаючи з дитинства (близьких, родини, вихователів, вчителів). Особистість досягає своєї мети, викликаючи в інших почуття

провини, відповідальності вирішення її проблем. Перекладаючи відповідальність на інших, особистість відчуває себе у безпеці. Якщо це не вдається, особистість проявляє агресію, впадає у відчай, депресивний стан, стан фрустрації. Прояв агресії призводить до руйнування особистості (за класифікацією Е.Фромма дві категорії агресії «доброякісна» - реакція на загрозу вітальним інтересам, потребам індивіда і «злоякісна» – яка не виконує ніяких біологічно адаптивних функцій, приносить лише шкоду та руйнування).

Механізм маніпулювання стає перепорою в соціальній адаптації особистості, оскільки умови спільного співіснування в певному соціальному середовищі зобов'язують особистість враховувати інтереси інших, проявляти толерантність, співробітничати з іншими, допомагати іншим у вирішенні їх проблем. Для особистості з вадами здоров'я іноді важко погодитись з тим фактом, що їх проблеми можуть не викликати в інших співчуття, розуміння, певної допомоги. Їм важко погодитися, що їх особисті проблеми можуть бути менш вагомими для інших. Звідси виникають певні труднощі входження в соціум, пристосування до певної контактної групи, внаслідок чого особистість соціально дезадаптується. Соціальна дезадаптація проявляється через агресію особистості, механізм маніпулювання. Агресія проявляється як спосіб досягнення певної мети (інструментальна функція).

Цікавими були виявлені розбіжності прояву життєвих стратегій у юнаків та дівчат з захворюваннями вітіліго і алопеція. Відмінності психотравмуючого впливу наслідків захворювань у юнаків і дівчат опосередковують активність у вирішенні проблем зовнішності. Дівчата активніше відшукують шляхи вирішення проблем зовнішності – експериментують з перуками, шиньонами, різними головними уборами (при алопеції), застосовують косметичні засоби маскування плям вітіліго, фарбують волосся. Юнаки більш трагічно, ніж дівчата сприймають наслідки захворювань, відмовляються від пропозицій стиліста, візажиста. У юнаків більш поширені образливі прізвиська («лисий» та інші). Процес психологічної реабілітації юнаків відбувається легше у дівчат, хоча на перший погляд, питання зовнішності в ціннісній ієрархії на першому місці. Дівчата умовляють юнаків голити голову, робити пірсінг, татуювання, з гумором відносять до наслідків захворювань, знаходять подруг, які голять собі голову, навіть не хворіючи на алопецію чи вітіліго, але вибирають такий стиль, візаж, татуювання потилиці, роблячих пірсінг на обличчі та інше. Вони слідує авангардній моді, різним молодіжним напрямки (панки, скінхеди, рокери та інші). У юнаків та дівчат, які уникають вирішення певних життєвих ситуацій, розвиваються різні захисні механізми: відокремлення, проекції, заміщення.

Ці захисні реакції виконують з одного боку адаптаційну функцію, оскільки це захищає особистість від болю, тривоги. З другого боку, ці реакції можуть бути дезадапційними, оскільки викликають скривлене сприйняття дійсності, реальних подій, за рахунок віднесення їх особистістю у свої власні координати значення. Виникає когнітивна обмеженість, звуженість сприйняття ситуації, концентрація уваги на обмеженому числі факторів, що найчастіше пов'язано з сильною перенапругою, яка викликає погіршення адаптаційних можливостей вирішення проблеми або досягнення цілі.

Якщо з дитинства дитина з вадами здоров'я постійно уникає вирішення проблемних ситуацій, які викликає фрустрацію, то формується толерантність до фрустрації. Це викривляє оцінку реальної події, надає їй іншого значення, знижує негативний відтінок. Як захисний механізм толерантність виконує захисну функцію для психічного стану особистості, але й несе негативне значення для її соціальної активності, стає перепорою її життєтворчості. Зниження соціальної активності, зростання апатії, прагнення до самоізоляції, утруднення комунікативних зв'язків, ціннісні орієнтації можуть зазнавати хаотичних і навіть деструктивних для соціуму дій, поведінки, внаслідок чого соціально дезадаптована особистість з вадами здоров'я стає по суті маргінальною і потребує психотерапевтичної допомоги.

Необхідно пробудити у особистості з вадами здоров'я бажання зустрічати труднощі у своєму житті, з впевненістю переборювати їх, а також приймати відповідальність за своє життя і допомагати іншим. Саме така мета закладена у розробці тренінгових вправ, спрямованих на розвиток вміння спілкуватися та взаємодіяти з іншими – “такими як я” і “не такими як я”, вирішувати проблемні ситуації, набуті радість буття, довіри, відкритості, свободи життєвого вибору. Це опосередковує становлення самореалізованої, зрілої особистості, розвиток суб'єктності, власної активності в саморозвитку, самовдосконалення. Для особистості з вадами здоров'я особливо важливим стає досягнення автентичності, достотності, відповідності собі, власній глибинній сутності, відповідності значущим соціальним аспектаціям. Мета тренінгових занять у групі - навик вільного життєвого вибору, вміння конструювати власний життєвий шлях.

Каузометрія - один з методів, що застосовуються в тренінгових вправах. Цей метод сприяє розвитку абстрактно-логічного мислення особистості у визначенні зв'язків між життєвими подіями, актуалізації життєвих подій. Коли застосовується цей метод як психодіагностичний, він виконує і психотерапевтичну функцію. Застосування його у корекційній роботі підвищує рівень біографічної рефлексії, розумову працездатність, сприяє соціальній адаптації. Пропонуючи особистості визначити 15 найбільш значущих у своєму житті подій, можна використати також проєктивну методику малюнка « Моє минуле, сучасне, майбутнє». Аналізуючи кольорові гаму в якій виконані малюнки, можна з'ясувати певні особливості сприйняття життєвих подій, оцінки соціального оточення, атмосфери взаємин у цьому оточенні.

При аналізі кольорів, з якими асоціюються події різних сфер життя, найбільш типовими є: події сімейного життя – червоно-помаранчевий колір, асоціюється з подіями помаранчевої революції, навчання в учбовому закладі – сірий колір, зміни у стані здоров'я – чорний колір, зміни у природі, погоді – зелений та сірий. Цікавим може бути порівняння цих малюнків на початку проведення циклу тренінгів та в кінці.

Рольова гра за сценарієм «Я жертва». Мета - допомогти особистості з вадами здоров'я визначити свої обмеження у визначенні життєвих перспектив, безальтернативність у виборі життєвих стратегій. Розглядаючи роль жертви у випадках суїциду, можна яскравіше представити приклад безальтернативного життєвого вибору особистості, який призводить до найтрагічнішого кінця, коли смерть стає самим легким і простим вибором. Мета цієї тренінгової вправи – змінити

сприйняття життя як “серії катастроф і проблем”, яких необхідно уникати, займаючи позицію “втікача”. Ця вправа надає можливість стимулювати у особистості пошук альтернативних життєвих стратегій, життєвий стилів.

Особистість повинна побачити наслідки життєвих подій не як потік “жахів”, “все або нічого”, а більш оптимістично, побачити не тільки “чорне” і “біле”, але й інші відтінки життя. З цією метою пропонується намалювати свої малюнки своїх життєвих проблем, використовуючи у чорному, білому і сірих тонах. Оцінюючи збільшення сірого кольору і білого, які використовує особистість на різних етапах занять, можна аналізувати зміни у сприйнятті життєвих проблем. Погіршення стану, посилення фрустрації може виявитися у збільшенні чорного кольору в малюнках, у відмові особистості від виконання вправ та участі в тренінгах.

Тренінг розвитку когнітивної стратегії.

Тренінгові заняття, спрямовані на когнітивну стратегію мають за мету – пошук альтернатив, допоміжних виборів у вирішенні життєвих проблем. Використовується “мозковий штурм”, аргументація та контраргументація в розгляді різних життєвих проблемах, які виникають у особистості з вадами здоров’я. Пропонуючи теми обговорень - “Які б варіанти вирішення життєвої проблеми ви могли запропонувати?”, “Знайдіть декілька варіантів безальтернативних рішень у проблемних ситуаціях ваших друзів, родичів, однокласників?”, ставиться мета певної “декатастрофізації” і проблемних ситуацій, загрози життю особистості. Обговорюючи різні варіанти вирішення проблемних ситуацій, особистість може оцінити обґрунтованість своїх виборів, проаналізувати на скільки життєздатні ці вибори. Особистість може неусвідомлювати певні зміни у власному баченні “катастроф”, але у процесі тренінгових занять актуалізуються певні відчуття, стани, уявлення.

Вправи на оцінку стресових подій життя, спрямовані на адекватність вибору життєвих стратегій у вирішенні проблемних ситуацій. Пропонується пригадати та оцінити низку негативних життєвих подій, які відбулися у власному житті, оцінити як вони вплинули на життєвий шлях. Це надає можливість визначити настанови в життєвому контексті особистості. Особливо це важливо, якщо особистість знаходиться на крайніх позиціях в оцінці негативу в житті. Будь-яка зміна в оцінюванні з крайніх полярних позицій у бік середньої дає позитивний ефект, розширює бачення особистості, її життєвої картини. Можна розглянути життєві події, які пов’язані з певним захворюванням одного з учасників тренінгу, обговорити як можна справитися з наслідками захворювання. Запитання для обговорення можуть придумувати самі учасники. “ Які моральні цінності виявляються у ситуації переборювання життєвих перепон, які виникають у зв’язку з певним захворюванням?” “ Як би ви конструювали своє життя з певними обмеженням, пов’язаними з наслідками захворювання?”, “Хто відповідальний і за що?”, “ Що було б продуктивним у вирішенні певних життєвих перепон, пов’язаних з захворюванням, а що не продуктивним?”. Доповненням у обговоренні такого кола питань може бути зміна позицій учасників (“подивитися очима сусіда на ситуацію”). Учасниками обговорень можуть бути змішані групи (здорові і інваліди, особистості з різними захворюваннями), що підсилює ефективність

проведення занять (за рахунок ефекту фоновості).

Вправи на оцінку перебільшення особистістю значення проблемної життєвої ситуації. Дається завдання на обговорення питань "На скільки можна перебільшити значення проблемної життєвої ситуації?", "Що саме страшне може відбутися у житті?", "Якщо це відбудеться, що буде жахливішим?" "Які події у вашому житті могли б стати "життєвою катастрофою?", "Як перебільшення в оцінці реальної загрози, трагедії життєвих проблемних ситуацій може вплинути на вибір життєвої стратегії, призвести до реальних негативних наслідків?". Метою цих вправ є визначення перебільшення в оцінці проблемних життєвих ситуацій, формування навиків адекватного оцінювання загрози проблемних ситуацій. Особливого значення це набуває в умовах впливу на особистість дисгармонійного соціального оточення, певних контактних груп, негативного впливу жебракування, алкоголізації, наркотизації та інших проявів деструктивних життєвих стилів, що призводять до руїнації особистості.

Висновки:

1. Умовою повноцінного розвитку особистості з вадами здоров'я є формування здатності конструювання свого життєвого шляху, адекватного ставлення до себе, свого життя. Неспроможність побудови свого власного життя викликає дисгармонійність, розходження із соціальним очікуванням, унеможлиблює налагодження соціальних контактів, що породжує перепони у розвитку життєвих стратегій особистості.

2. На процес інтеграції особистості з вадами здоров'я у суспільство впливають чинники побудови її життєвого шляху. Життєві стратегії особистості такого контингенту можуть створювати перепони або сприяти інтегративним процесам, оволодінню суспільними нормами.

3. Особливості життєтворчості особистості з вадами здоров'я залежить від психотравмуючого впливу наслідків захворювання. Цей негативний вплив змінює ціннісну ієрархію особистості, породжує порушення процесів диференціації та інтеграції "Я – образів" в структурі самосвідомості.

4. Корекція здатності осмислювати свій життєвий шлях, знаходити взаємозв'язок між подіями свого життя, узагальнювати свій життєвий досвід і планувати майбутнє поліпшує умови соціальної адаптації особистості, її інтеграції у суспільство.

Список використаних джерел

1. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: наукових праць* (За заг. Ред. П.М.Таланчука, Г.В.Онкович. – К., Університет "Україна", 2002. С. 35-40.
2. *Громадянська спрямованість та її виховання у дітей. Методичні рекомендації.* К. 2002. С.4-11.
3. Кроник А., Ахмеров Р. *Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути.* Москва, 2003 С.275.
4. Ложкин Г.В.,Повякель Н.И. *Практическая психология конфликта.* К.,2002.С.255.
5. *Проблеми загальної та педагогічної психології.* Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 2002. Т. IV, ч.5. с.57-62.
6. *Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи.* Матеріали всеукраїнської

- науково-практичної конференції. –Тернопіль. 2003. Частина 1 111. С. 63-70.
7. Спадкоємність та інновації в українській психологічній науці . Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Частина 2. Київ –Хмельницький – Кам'янець – Подільський. 2002 р. с.11-16.
 8. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності.. Київ, 2003. С.375.
 9. Циба В.Т. Соціологія особистості: системний підхід. К., 2000. С. 149.
 10. Хомик В., Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам. Київ, 2003. С. 517.

Валентина ГЛАДКОВА

кандидат педагогічних наук, доцент
Хмельницького національного університету

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Теоретичні засади, на яких будується інтегрована система формування творчої особистості майбутнього фахівця, характеризують методологічні принципи, які повинні складати певну систему. Система принципів, що має стати базовою при розробці проблеми розвитку творчої особистості майбутнього фахівця, повинна включати загальні методологічні принципи академічної науки (філософії, психології), специфічні принципи, які обумовлені специфікою даної проблематики, та окремі принципи, що зважають на дослідження конкретних психологічних явищ. До загальнонаукових філософських принципів належать принципи: відображення, активності, сходження від одиничного до загального і обернено (єдності індукції та дедукції), взаємозв'язку кількісних і якісних характеристик, детермінізму, історизму, суперечливості, діалектичного заперечення, сходження від абстрактного до конкретного, єдності історичного та логічного, єдності аналізу і синтезу тощо [21].

Український психолог О.М.Ткаченко запропонував наступну систему принципів [20]: принцип детермінізму, відображення, єдності психіки і діяльності, розвитку, системності.

Принцип детермінізму є основоположним методологічним принципом матеріалістичної психології. Він фіксує причинневу зумовленість психіки і включає її в зв'язки і відношення об'єктивних явищ, що існують поза суб'єктом [2; 4]. Кожна наступна форма детерміністичного пояснення включає психіку до більш повної, порівняно з попередньою, системи зв'язків матеріального світу [22]. Ідеалістична психологія проповідує індетермінізм, тобто “заперечує зовнішню зумовленість психіки і розглядає її як самодетерміноване явище”[11, с. 69].

Незважаючи на те, що гуманістична психологія спирається на принцип індетермінізму, а сцієнтистська або природничо-наукова – на принцип детермінізму, як зазначав В.А.Роменець, при порівнянні цих абсолютно протилежних психологічних систем може бути застосований принцип взаємної доповнюваності. *Принцип самодетермінізму* уточнює і доповнює основоположний методологічний принцип

детермінізму, визначаючи мету діяльності як процес вільного вибору, в ході якого виникає та формується єдино правильна система розвитку [15].

Слободчиков В.І. та Ісаєв Є.І. [18] роблять спробу систематизувати психологічні знання про людину, використовуючи для цього категорії індивід (тілесне існування), суб'єкт (душевне життя) та особистість – індивідуальність – універсальність. На кожному з цих рівнів психіка характеризується по-різному. На *рівні організму*, за О.М.Ткаченко, має місце детермінація психіки продуктами теперішньої і минулої взаємодії людини з матеріальними й ідеальними продуктами *суспільно-історичної діяльності* суспільства. Це вже не лише зовнішні, а й внутрішні чинники, якими є *психічні явища*, притаманні індивіду. На *рівні особистості* їх відношення змінюється на користь останніх. Завдяки набутому досвідові та появі *унікального в психіці* людина демонструє здатність до *самореалізації та творчості*. Тут буде доречною формула "внутрішнє через зовнішнє" [9]. Детермінація у цьому разі має вигляд *психічної причинності*: психіка набуває нових властивостей, які задаються вже власною логікою її розвитку. Психічне демонструє тенденцію до звільнення від зовнішньої залежності. Без урахування цієї обставини важко пояснити психіку людини у всій повноті її виявів.

Отже, "у межах застосування *принципу детермінізму* психіка постає *детермінованим і самодетермінованим* явищем, включеним до системи людської активності" [11, с. 70 – 71].

Доповнює і конкретизує принцип детермінізму *принцип відображення*, згідно з яким психіка – це суб'єктивний образ об'єктивного світу. Але психіка є водночас не лише суб'єктивним, а й суб'єктивним явищем, тому що суб'єкт містить в собі об'єктивний світ, виявляє своє ставлення до нього, він є осередком життя суб'єкта [6; 13; 19]. Тому принцип відображення доповнюється *принципом суб'єкта*, який враховує власну активність психічного: "... *принцип відображення-суб'єкта* характеризує психіку як *суб'єктивно-суб'єктне небайдуже життєве явище*" [11, с. 71]. На рівні особистості психіка функціонує, реалізуючи ставлення людини до світу, вона відрізняється вчинковим характером. Застосування принципу суб'єкта пояснює здатність людини не лише пристосовуватись до оточуючого світу, але й активно діяти, творити.

Принцип суб'єктності був актуалізований та розроблений С.Л.Рубінштейном [16]. Ще у 20-х роках ХХ століття він визначив суб'єкта як центр організації буття, розкривши при цьому його здатність до самовизначення, саморозвитку, самовдосконалення. Основною ознакою суб'єкта С.Л.Рубінштейн вважав здатність досягати ідеалу, найвищого оптимального рівня свого розвитку.

Принцип суб'єктності для особистості означає безупинний рух на шляху самовдосконалювання. При цьому метою, "акме" є не певний кінцевий пункт, а чергова вершина, за якою розкриваються нові обрії для подальшої актуалізації та реалізації творчого потенціалу.

В.О.Татенко вважав, що суб'єкт на різних стадіях розвитку постає "цілісним суб'єктом психічної активності певного рівня розвитку" [19]. О.В.Брушлинський вважав, що особистість завжди є суб'єктом [6]. А.О.Деркач, презентуючи акмеологічну точку зору, пише: "... ми припускаємо, що специфіка акмеологічного принципу суб'єкта пов'язана не з егоцентризмом, не з самовідношенням, не зі здатністю до рефлексії,

навіть не з проявом активності – ініціативи та відповідальності, а насамперед з *розв’язанням різного роду суперечностей*, тобто з критерієм, який виділила як основний К.О.Абульханова-Славська при кваліфікації особистості як суб’єкта” [7, с. 99]. До цих суперечностей належать: суперечність між реальним та ідеальним рівнем розвитку особистості, способом її організації та узгодження із соціальними нормами; суперечність між індивідуально-типологічними якостями особистості й вимогами суспільства, життя, зверненими до неї; суперечність між генетично закладеними потребами особистості, її потенціалом і мірою їх реалізації та самореалізації тощо. В результаті розв’язання цих суперечностей особистість формується як суб’єкт.

Суб’єктність також передбачає свободу володіння зовнішніми й внутрішніми умовами власної життєдіяльності, здатність до побудови певних життєвих ставлень, які оптимально розвивають і саму особистість, й інших людей. Найважливішою відмінністю суб’єктності особистості є наявність “Я”-концепції [8].

Принцип детермінізму передбачає вимогу розглядати об’єкти у самопросуванні та розвитку. Розвиток людини у філогенезі та онтогенезі не є тотожними, і це враховує *принцип історизму*. Розглядаючи об’єкт (в нашому випадку людину) в його самопросуванні та розвитку, ми не лише просто фіксуємо зміни, що відбуваються в ньому, а намагаємося виявити зв’язок між попередніми і наступними явищами, якостями, які, перетворюючись на нові і заперечуючи попередні, в той же час є їх логічним продовженням, зберігаючи їх у перетвореному вигляді. З’ясувавши необхідний зв’язок якісних станів, які утворюють “історію формування” та розвитку цілого, перехід з однієї стадії розвитку на іншу аж до зрілого стану і перетворення на власне інше або на протилежність, можна пояснити притаманні йому кількісні та якісні характеристики, зрозуміти його сутність тощо [21].

Одним з основоположних методологічних принципів психології є *принцип єдності психіки і діяльності*. Діяльність є способом життя суб’єкта. В процесі діяльності людина реалізує свої стосунки зі світом. Причому діяльність – це багаторівнева система активності людини: від біологічно доцільної поведінки на рівні організму через привласнення та відтворення накопиченого попередніми поколіннями досвіду (на рівні індивіда) до того стану, коли людина може піднятися над обставинами свого життя і тим самим заявити про те, що вона здатна до самореалізації, до творчості (рівень особистості).

Принцип розвитку тісно пов’язаний з попереднім принципом [1; 5; 8]. На рівні організму відбувається визрівання та формування психофізіологічних структур, на рівні індивіда – діяльність привласнення, на рівні особистості – діяльність по перетворенню, творчість. “При цьому творчість виступає і як процес створення суспільно цінного продукту, і як процес самотворення, саморозвитку, самореалізації, самооб’єктивації особистості – на основі засвоєння суспільно-історичного досвіду” [14, с. 52]. За принципом розвитку психіка є результатом розвитку й діяльності людини на різних етапах становлення особистості.

Одним із найважливіших є *принцип гуманізму*. Він дає можливість стверджувати, що прогресивне знання має бути спрямоване, насамперед, на інтереси людини, її

прогресивний розвиток (особистісний та професійний) [3]. За цим принципом людина повинна розвиватися до рівня гуманістичних вимог суспільства чи до рівня, що його людина визначила собі сама [9].

Принцип гуманізму полягає для людини у пріоритетності цінностей її власної особистості, її здоров'я, оптимізму, працездатності. Відтворення цінності самої особистості, її достоїнства й духовності слід розпочинати з відтворення ціннісно-емоційних підстав особистості (насамперед, у сфері виховання).

Принцип гуманізму спрямований на підтримку особистості через: 1) визнання її якості як суб'єкта та її здатності самостійно розв'язувати життєві суперечності; 2) актуалізацію її інтелектуальних можливостей, її свідомості для оптимального розв'язання суперечностей; 3) моделювання для особистості тих чи інших ситуацій, в яких вона може якомога повніше розкрити свої можливості. Гуманізм тут полягає в тому, щоб сприяти справжній повноті самореалізації людського життя [7].

За О.М.Татенком, узагальнює систему вище зазначених методологічних принципів психології (детермінізму, відображення, суб'єкту, єдності психіки і діяльності, розвитку) *системно-структурний принцип* [19].

Розглядаючи методологічні й теоретичні проблеми психології, Б.Ф.Ломов зазначав: "У процесі становлення і розвитку радянської психології були сформульовані принципи детермінізму, відображення, розвитку, єдності свідомості і діяльності (часто він формулюється більш широко – як принцип єдності психіки і діяльності), особистісний принцип і ін. ... є підстави говорити також про принцип спілкування. Однак нерідко ці принципи розглядаються так, ніби вони були однопорядковими. Наприклад, принцип детермінізму, що є загальнонауковим, ставиться в один ряд з особистісним принципом, що належить тільки до психічних дисциплін, що вивчають людину" [10, с. 397]. При цьому Б.Ф.Ломов наголошував, що слід виділити загальнонаукові принципи із зазначенням специфіки їх застосування у психології, конкретно психологічні принципи, а також ті, які стосуються окремих галузей психологічної науки.

При упорядкуванні сформульованих принципів вчені майже одноставно підкреслюють значення системного підходу [10].

Особливості, специфіка системного підходу полягає в тому, що його застосування не має чіткої рівневої вибудови. Вона являє собою "онтологічно неоднорідну та функціонально єдину і таку, що просувається до оптимального стану, систему" [7, с. 95]. Акмеологічна система розвитку творчої особистості як найскладнішого, конкретного рівня людського буття має цільовий, проєктований, модельований характер. М.І.Сетров, виокремлюючи аспект порівняння систем за висотою й ступенем організованості, спрямував увагу на напрямок змінювання системи: "Висота організованості відповідає переходу на якісно вищий рівень, тобто зміні організації, так би мовити, за вертикаллю, а ступінь організованості зміні в межах даної якості, тобто за горизонталлю" [17].

Сутність системності в акмеології конкретизується за допомогою поняття "організація". При цьому йдеться про систему особистості, яка, за висловом Б.Г.Ананьева, "вписана" в систему соціуму, соціальних стосунків, професій, власного

життя. Перевага використання поняття “організація” полягає в тому, що воно також припускає і самоорганізацію, і такі способи організації, що є усвідомленими і неусвідомленими, об’єктивними, незалежними, зовнішніми й внутрішніми. Новий спосіб організації системи має бути більш оптимальним. Досягнення оптимального стану системи в процесі її трансформації забезпечується наявністю алгоритмів, інструментально-оперативними засобами, конструктивністю перетворень [7].

Методологічні принципи розвитку творчої особистості майбутніх фахівців щільно взаємопов’язані між собою і утворюють систему.

Ломов Б.Ф. зазначає, що системний підхід потребує не просто “лінійного детермінізму” (тобто прагнення уявити одомірний ланцюжок причина-наслідок). Детермінація постає як “багатопланова, багаторівнева, багатомірна, що включає явища різних (багатьох) порядків, тобто системна” [10, с. 99]. До того ж, системний підхід вимагає розглядати явища у їх розвитку, тобто він базується на принципі розвитку.

Процес розвитку людини, її психіки детермінують різноманітні причини, умови, фактори тощо. Комбінація цих чинників дає досить складну систему, виявляючи при цьому, що одні з них діють в одному напрямку, а інші в полярно протилежному. За певних умов це може гальмувати процес розвитку. “... у процесі психічного розвитку виникає, розвивається і розв’язується безліч різних протиріч, які можуть розв’язуватись різними шляхами, при чому розвиток може відбуватися не лише у прогресивному напрямку, але й у регресивному, можлива також ситуація “глухого кута”. Тобто відбувається не лише формування нових утворень, а також руйнація існуючих, які стали на певній стадії “гальмом”. Завдання постає в тому, щоб виявити провідне протиріччя, розкрити його сутність, визначити загальну картину психічного розвитку в конкретних умовах [10].

Вітчизняні вчені виділяють *вчинковий принцип*, який “дає змогу поєднати ... не тільки власне загальнопсихологічні, а й вікові, екзистенціальні та інші характеристики тих чи інших психологічних феноменів” [12, с. 5].

Сучасна психологія, розглядаючи людину як суб’єкта психіки, загальним пояснювальним принципом вважає *суб’єктивно-генетичний принцип*, за яким “породження, становлення і розвиток психіки пояснюються з позицій самопричинності й спонтанності саморозгортання суцього, суто людського завдяки власній активності людини як суб’єкта – автора, ініціатора і виконавця індивідуалізованої програми творення свого світу психіки й себе в ньому” [12, с. 42].

Методологічні принципи, які характеризують теоретичні засади розвитку творчої особистості, є, водночас, і загальними, що входять до наук із системи людинознавчих, і специфічними з власним акмеологічним змістом.

Провідним методологічним принципом є *системно-структурний принцип*, який передбачає наявність психолого-акмеологічної системи професіоналізму. До цієї системи входять: суб’єкт діяльності, який може бути як об’єктом самовпливу, так і об’єктом зовнішнього (педагогічного упродовж навчального-виховного процесу) впливу; цілі самопросування (стратегічні і локальні); засоби самопросування, саморозвитку; акмеологічні умови та фактори, які є єднальними ланцюжками в системі взаємодії.

Складовими структурними компонентами акмеологічної системи можуть поставати також рівні і види професійних знань та умінь і рівні професіоналізму (професійної майстерності). Системотвірний фактор теж може мати різний зміст. Зокрема, Б.Г.Ананьєв зазначав, що таким фактором може бути “вихід на індивідуальність” [5]. Це також можуть бути еталони та ідеали “акме”. При цьому рушійною силою постає потреба у самоактуалізації.

Наступним основоположним методологічним принципом є сформульований Б.Г.Ананьєвим принцип про *необхідність вивчення людини в процесі її розвитку як індивіда, особистості, суб'єкта праці та індивідуальності*. При цьому, щоб дослідження не “розмивалося” і щоб не ускладнювався процес розв'язування конкретного завдання, ми акцентували увагу на вивченні процесу формування творчої особистості майбутнього фахівця як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності. Також враховувався ще один дуже важливий методологічний принцип про *необхідність одночасного вивчення двох рівноцінних з акмеологічного погляду об'єктів – людини та її діяльності*. Тому що не можна вивчати людину поза її діяльністю, і не можна вивчати діяльність як щось абстрактне, не пов'язане з людиною, що її виконує. Цей принцип не обмежується проблемами професіоналізму, тому що самовдосконалення – це особливий вид діяльності [6; 7; 10; 19].

Ще одним фундаментальним філософським методологічним принципом є принцип *вивчення загального в окремому і через окреме*. Цей принцип реалізується у визначенні *загального, одногодиного та особливого*, що пов'язано з прогресивним розвитком зрілої особистості.

Домінуючу роль у нашому психолого-акмеологічному дослідженні відіграють зазначені вище принципи *розвитку і психологічного детермінізму* (Л.І.Анциферова, К.А.Абульханова-Славська, В.С.Мерлін, О.В.Брушлінський, Т.І.Артемяєва, С.Л.Рубінштейн та ін.).

До методологічних акмеологічних принципів психології розвитку творчої особистості належать також принципи: відображення, єдності психіки і діяльності, історизму, антропологічний, індивідуалізації – колективної своєрідності, інтенціональної динамічності, самодетермінації, природододільності, кумулятивності тощо.

Антропологічний принцип є розвитком передової прогресивної думки ХІХ століття, коли К.Д.Ушинський проголосив педагогічну антропологію, як педагогіку в широкому розумінні. Видатний вчений писав, що пізнання людини як предмета виховання є результатом розвитку багатьох “антропологічних” наук. *Антропологічний принцип*, який враховує фізіологію та психологію людини, є дуже важливим для процесу формування творчої особистості майбутнього фахівця у межах навчально-виховного процесу професійного навчального закладу.

У творчій особистості тісно взаємодіють дві суперечливі тенденції: прагнення до єднання зі світом, з одного боку, і відчуття себе яскравою, неповторною індивідуальністю [15], з іншого. Саме у творчій діяльності людина виявляє свою індивідуальність. Тому такого значення набуває *принцип індивідуалізації*. Творчість у професійній діяльності фахівця потребує застосування індивідуальної методики, індивідуальних професійних техніки і технології, в яких проявляється неповторність та

унікальність творця.

Принцип індивідуалізації пояснює формування індивідуалізованого світогляду, вираження своєрідності світосприйняття. Але нині сучасна діяльність (і, зокрема, творча) все більше набуває колективного характеру. Тому принцип індивідуалізації набуває нового забарвлення і переростає у *принцип індивідуалізації – колективної своєрідності*.

У кібернетиці був розроблений і застосований в інженерній психології для створення інваріантних систем "людина – машина" *принцип інваріантності*. Сутність цього принципу складають стійкі закономірності, властивості, якості та характеристики у прогресивному розвитку особистості та її професіоналізму. Його основна ідея полягає у визначенні подібних незалежних параметрів професіоналізму на рівні загального та особливого [3].

Принцип інтенціональної динамічності характеризує постійне прагнення, спрямованість свідомості на розвиток творчого потенціалу суб'єкта, на досягнення "акме" у конкретній діяльності.

Розглянуті методологічні принципи визначають методологічний простір дослідження, його специфіку та орієнтацію. Вони уможливають акмеологічну специфіку людини, як особистості, що розвивається, суб'єктний характер такого розвитку, що спрямований на всебічне розкриття її творчого потенціалу, досягнення найвищого рівня.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Дialeктика человеческой жизни. – М.: Мысль, 1977. – 224 с.
2. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. – М.: Наука, 1973. – 288 с.
3. Акмеология: Учеб пособие / А.Деркач, В.Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
4. Ананьев Б.Г. Проблемы современного человекознания. – М.: Наука, 1976. – 313 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
6. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Ин-т психологии РАН, 1994 – 109 с.
7. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – М., 1999. – 392 с.
8. Деркач А.А., Старовойтенко Е.Б., Кривокулинский А.Ю. Реализация концепции «Я» в системе жизненных отношений личности (акмеологический аспект). – М.: РАГС, 1993. – 156 с.
9. Леонтьев А.Н Избр. психол. произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – 320 с.
10. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1992. – 444 с.
11. Мясойд П.А. Загальна психологія: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2000. – 479 с.
12. Основы психологии: Підручник / За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
13. Петровский В.А. Психология неадаптивной личности. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.
14. Психологія: Підручник / За ред. Ю.Л.Трофімова. – К.: Либідь, 1999. – 558 с.
15. Роменець В.А. Історія психології ХІХ початку ХХ століття. – К.: Вища шк., 1995. – 614 с.
16. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики, психологии. – М.: Наука, 1997. – 464 с.

17. Сетров М.И. Степень и высота организации системы. В кн.: Системные исследования. Ежегодник. – М., 1969. – С. 156-167.
18. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
19. Татенко В.А Психология в субъектном измерении. – К.: Просвіта, 1996 – 404с.
20. Ткаченко О.М. Принципи і категорії психології. – К.: Вища шк. Головне вид-во, 1979. – 198 с.
21. Шептулин А.П. Диалектический метод познания. – М.: Политиздат, 1983. – 320с.
22. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. – М.: Политиздат, 1974. – 447 с.

Тетяна ГОРОБЕЦЬ

аспірант кафедри практичної психології

Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

ГЛИБИННОПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ: ПСИХОАНАЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ

Актуальність дослідження. Твори мистецтва здавна привертають увагу дослідників. Оскільки творчість як психічний процес являє собою вираження особистісно інтимного змісту автора, дослідження його глибиннопсихологічних детермінант психологами пов'язується не лише з зовнішніми стимулами, але й з урахуванням особливостей формування особистості художника, зокрема дитячих переживань. Дослідження взаємозв'язку творчої діяльності та біографії митця, їх впливу на процес створення образотворчих творів дозволяє виявити особливості психологічних механізмів творчого процесу.

Предметом статті є глибиннопсихологічні передумови творчого процесу.

Мета дослідження – дослідити специфіку твору мистецтва як засобу вираження глибиннопсихологічних характеристик автора та здійснити психологічний аналіз окремих творів з урахуванням біографічних даних їх авторів. **Ключові слова:** творчість, особистість, особистісна проблематика, несвідоме, архетип, едіпів комплекс.

Творчість як засіб самовираження та саморозкриття використовується з давніх часів. З появою психоаналітичних теорій до художньої творчості почали ставитися не лише з естетико-моральної позиції, але й як до предмету пізнання у дослідженні особистості творця, зокрема несвідомих аспектів його психіки. На сучасному етапі розвитку практичної психології твори образотворчого мистецтва, художня література, музика і танці активно використовуються психологами-практиками як альтернатива академічним методам дослідження психіки суб'єкта. Майже недослідженою є проблема взаємозв'язку біографії митця та особливостей його творчості.

Незважаючи на велику кількість наукових поглядів на походження та природу творчого процесу, на даний час не існує однієї домінуючої теорії. Так, на думку З. Фрейда, творчість виникає тоді, коли несвідомий інстинктивний імпульс замінюється художньо-образним уявленням, що є одним із проявів сублімації. Засновник психоаналізу вважав, що образотворче мистецтво має багато спільного з фантазіями і сновидіннями, тому що, реалізуючи компенсаторну функцію, знімає психологічну

напругу, яка виникає при фрустрації інстинктивних потреб. Психоналітики вважають, що мистецтво є засобом перетворення несвідомих імпульсів у просоціальні форми, що мають художню цінність. Л. С. Виготський солідаризується з дослідниками даного напрямку, зазначаючи, що У. Шекспір та Ф. М. Достоевський тому не стали злочинцями, що зображали вбивць у своїх творах і таким чином позбувалися агресивних імпульсів [3, с. 73].

3. Фрейдом висувається гіпотеза про невротичне походження творчого натхнення, яке пов'язане з певною регресією та зміною психічного стану й чутливості художника (надмірна роздратованість, емоційна неврівноваженість, вразливість, неадекватні реакції на буденні подразники тощо). Аналогічну позицію відстоює також А. Адлер у праці „Достоевський”: „Ми можемо припустити, що будь-який художник буде відхилятися від поведінки, яку ми очікуємо від середньої, звичної людини. Він замість того, щоб дати звичну відповідь у рамках практичного життя, створює із нічого або із свого погляду на речі художній твір, який викликає у нас подив” [1, с. 232]. Але, на відміну від невротика, митець має підвищену властивість до сублімації несвідомих імпульсів, в результаті чого вони перетворюються у художню творчість, результатом якої є створення творів мистецтва.

Подібні теорії висуваються Л. С. Виготським, який зазначає, що „до тих пір, доки ми будемо обмежуватися аналізом процесів, які відбуваються у свідомості, ми навряд чи знайдемо відповідь на найголовніші питання психології мистецтва” [3, с. 68]. Психоналітики вважають, що необхідною передумовою пізнання мистецтва є вивчення глибиннопсихологічних детермінант творчого процесу. Останнє передбачає необхідність вивчення внутрішніх конфліктів та психічних переживань митця. К. Г. Юнг вказує на те, що „фрейдівський підхід дозволяє більш вичерпно розкрити впливи, які беруть початок у ранньому дитинстві та відіграють важливу роль у художній творчості” [10, с. 360].

Погляди З. Фрейда на природу творчого процесу відображені в роботах „Леонардо да Вінчі. Спогади дитинства”, „Художник та фантазування”, „Достоевський та батьковбивство” [7; 8]. У розумінні засновника психоаналізу властивість особистості фантазувати є головним джерелом творчого процесу, художня творчість є продовженням і заміщенням дитячих ігор. Митець, як і дитина, створює свій особистісний фантастичний світ, який покликаний задовольнити нереалізовані потреби та мрії. Як зазначають О. Ранк та Х. Загс, „тут йдеться мова про втечу від реальності та повернення до інфантильних джерел насолоди” [6, с. 129]. Художні твори, з точки зору психоаналізу, містять переживання, які виникають у автора на основі дитячого досвіду, який пов'язаний з переживаннями, що не були реалізовані або витіснилися. Психоаналітичне дослідження творів мистецтв спирається на ідеї психосексуального розвитку дитини, зокрема на дані щодо формування первинних лібідозних потягів, едіпового комплексу.

Мотиви едіпового комплексу З. Фрейд знаходить у творчості багатьох митців: У. Шекспіра („Король Лір”, „Макбет”, „Гамлет”), Г. Ібсена („Росмерсхольм”), Ф. М. Достоевського („Брати Карамазови”) тощо [7; 8].

Аналізуючи життя та творчість Леонардо да Вінчі, психолог приходять до висновку, що ранні спогади дитинства мають суттєвий вплив на становлення особистості та творчий шлях видатного митця. Врахування таких зв'язків дає можливість більш детально дослідити творчу діяльність художника та причини появи певних персонажів його полотен. Картина „Свята Анна з Марією та немовлям Христом” трактується З. Фрейдом як символічне зображення історії дитинства Леонардо. Деталі її композиції пояснюються інфантильними переживаннями автора, пов'язаними з наявністю у художника рідної матері та мачухи, які сприймалися як звичне явище. У відповідності з цим, З. Фрейд висуває гіпотезу стосовно посмішки „Мони Лізи” – тонкі та вишукані риси персонажа відображають ранні дитячі спогади художника про матір Катарину. Зображення посмішки, яка потім зустрічається на інших картинах, згідно З. Фрейда, відповідає психоаналітичному розумінню батьківсько-дитячих відносин і формуванню едіпового комплексу [7].

Той факт, що художник був незаконнонародженим сином, і батько не приділяв йому уваги й турботи, на думку З. Фрейда, вплинув на те, що Леонардо створював свої картини і більше не турбувався про їх долю. Останнє свідчить про символічне наслідування моделі поведінки батька. Згідно З. Фрейду, навіть пізніше піклування батька не могло змінити й задовольнити первинні потреби митця.

Дослідження взаємозв'язку особистісної проблематики художника та його творчої діяльності продовжене психоаналітиком А. А. Шутценбергер [9]. В аналізі життя та творчості Вінсента Ван Гога вона робить акцент не лише на ранніх спогадах дитинства, але й на подіях, які відбулися ще до народження відомого голландського живописця. Митець народився через рік після смерті старшого брата, який також мав ім'я Вінсент (тобто хлопчика назвали на честь померлого) [2]. А. А. Шутценбергер вважає, що подібний досвід відображається на подальшому становленні особистості навіть у тому випадку, якщо про смерть попередньої дитини у сім'ї не згадують, авторка вводить поняття „дитини, яка заміщує” [9, с. 234].

Поява патологічних особливостей у „дитини, яка заміщує”, на думку дослідниці, також пов'язана з фігурою матері. Французький психолог Андре Грін використовує термін „мертва мати”: жінка, яка „страждає після загибелі сина на глибоку депресію або психоз й нічого не може дати немовляті” [9, с. 235]. В майбутньому у дитини „мертвої матері” можуть з'явитися суїцидальні тенденції й розвинутиися шизофренія.

Відомо, що Вінсент Ван Гог не навчався у художніх майстернях, а вчився малюванню, копіюючи твори відомих на той час художників. Так, існує вісім копій Ван Гога картини Жан-Франсуа Мілле „Молитва над корзиною з картоплею” [2; 11]. Сучасні дослідники образотворчого мистецтва з'ясували, що спочатку замість корзини з картоплею Ж.-Ф. Міллем було зображено труну з немовлям. Саме тому ця композиція несвідомо приваблювала Ван Гога, незважаючи на незнання ним первинного змісту картини. Велика кількість автопортретів (35 картин), написана художником, може свідчити про процес пошуку самоідентичності [2, с. 12-13].

Можна припустити, що психічна хвороба (хоча остаточний діагноз не визначено) стала причиною аутоагресивних та суїцидальних нахилів художника. А. А. Шутценбергер висуває гіпотезу про те, що причиною самогубства Ван Гога стала

звістка про народження у молодшого брата сина, якого назвали на честь митця Вінсентом [9, с. 235].

Сальвадор Далі також носив ім'я старшого брата, який помер ще до його народження. Відомий художник пригадує часи, коли він разом із матір'ю регулярно ходив на кладовище, й лише ексцентрична поведінка допомогла йому створити психологічну дистанцію між собою та померлим братом.

Послідовник, а згодом опонент З. Фрейда, К. Г. Юнг вважав творчий процес важливим інструментом для реалізації самотерапевтичних можливостей психіки. На думку дослідника, „мистецтво являє собою процес саморегуляції у житті націй та епох” [10, с. 378]. Він пов'язував творчість не стільки з особистісним несвідомим, скільки з колективним. Згідно К. Г. Юнга, контакт з архетипічними змістами за посередництва мистецтва активізує компенсаторні процеси у психіці, які призводять до розв'язання внутрішньопсихологічних конфліктів й сприяють розвитку особистості.

К. Г. Юнг вважає, що творчий процес є внутрішньою потребою, імпульсом, який не належить та не підпорядковується митцю, який полягає у несвідомій активації архетипного образу та його подальшій обробці й оформленню у завершений твір [10, с. 266-377], тобто „перетворює” автора в інструмент для вираження досвіду колективного несвідомого. Наявність архетипного змісту робить відповідні твори символічними й багатозначними, зміст та сенс яких не втрачається з часом. Іноді, вказує психоаналітик, трапляється, що творчість поета, про якого забули, знову потрапляє у центр уваги. Це свідчить про те, що „розвиток нашої свідомості досягає більш високого рівня, на якому поет може сказати нам дещо нове” [10, с. 371].

На думку К. Г. Юнга, існують два типи творчого процесу – інтровертований та екстравертований. Інтровертована установка характеризується „домінуванням суб'єкта, його свідомих намірів та цілей по відношенню до об'єкта (твору), матеріал організовується у відповідності зі свідомими намірами поета, тоді як екстравертована установка характеризується підпорядкованістю суб'єкта вимогам об'єкта, свідомість автора не ідентична творчому процесу” [10, с. 367]. Дослідник вказує на те, що біографії великих митців свідчать про надзвичайну потребу творити, незважаючи на шкоду власному здоров'ю та щастю, пояснюючи це тим, що „творчий процес, як жива істота, імплантована у людську психіку ... є автономним комплексом, ... який живе власним життям поза ієрархією свідомості” [10, с. 369].

Яскравим прикладом екстравертованої творчості, на нашу думку, є повість Ф. М. Достоєвського „Неточка Незванова” [4], в якій розповідається про життя дівчинки від двох до сімнадцяти років. Автор майстерно дає опис емоційної сфери дитини, пов'язаної з лібідозним потягом до батька („з цієї хвилини почалася у мене якась безмежна любов до батька, але дивна любов, начебто зовсім не дитяча” [4, с. 174], „почала йому [батькові] пояснювати, що коли помре мати, то ... він кудись поведе мене, що ми обоє будемо багатими й щасливими” [4, с. 181]); почуттям провини перед матір'ю („й наскільки я прив'язалася до батька, настільки зненавиділа мою бідну мати” [4, с. 175], „я відчула, що тим самим я образила матінку” [4, с. 182]) і простежує особистісне становлення героїні. Даний твір написаний у 1849 році, тобто до

виникнення психоаналізу та його основних теоретичних ідей.

А. Адлер також наголошує на винятковості ідей Ф. М. Достоевського: „Його уявлення й міркування про сновидіння залишаються неперевершеними й досі, а його ідея про те, що ніхто не здатен мислити й здійснювати вчинок, не маючи мети, не маючи перед очима фіналу, співпадає з найсучаснішими досягненнями індивідуальної психології” [1, с. 238].

Таким чином, творча активність, натхнення нерозривно пов'язані з особистісною історією, біографією та побутовим життям митця, що у поєднанні створюють особливі умови, які сприяють написанню художніх творів. Психоаналітичний підхід до аналізу творів мистецтва, у якому передбачається врахування особистісної проблематики автора, дозволяє виявити особливості творчого процесу митця, його глибиннопсихологічні передумови та механізми, які були задіяні при створенні художніх творів.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Достоевский // А. Адлер. Практика и теория индивидуальной психологии. – СПб., 2003. – С. 227-240.
2. Ван Гог В. // Великие художники. Их жизнь, вдохновение и творчество. – Вып. 1. – 32 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства /Под ред. М.Г. Ярошевского. – М., 1987. – 344 с.
4. Достоевский Ф.М. Неточка Незванова // Ф.М. Достоевский. Повести. – Львов, 1985. – С. 154-297.
5. Кривцун О.А. Личность художника как предмет психологического анализа // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. - № 2. – С. 99-109.
6. Ранк О. Захс Х. Значение психоанализа в науках о духе // О. Ранк. Миф о рождении героя. – М., 1997. – С. 21-155.
7. Фрейд З. Леонардо да Винчи. Воспоминание детства // З. Фрейд. Психоаналитические этюды. – Мн., 1999. – С. 370-422.
8. Фрейд З. Достоевский и отцеубийство // З. Фрейд. Влечения и их судьба. – М., 1999. – С. 168-197.
9. Шутценбергер А.А. Драма смертельно больного человека. Пятнадцать лет работы в психодраме с больными раком // Психодрама: вдохновение и техника /Под ред. П.Холмса и М.Карп. – М., 2000. – С. 217-245.
10. Юнг К.Г. Об отношении аналитической психологии к поэзии // К.Г. Юнг. Избранное. – Мн., 1998. – С. 355-381.
11. Ясперс К. Ван Гог // Ясперс К. Стриндберг и Ван Гог. Опыт сравнительного патопсихического анализа с привлечением случаев Сведенборга и Гельдерлина. – СПб., 1999. – С. 178-221.

Ярослав ГОШОВСЬКИЙ

кандидат психологічних наук, доцент,
докторант Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ НЕПОВНОСПРАВНИХ ДІТЕЙ ЯК ЗАСІБ КУЛЬТИВУВАННЯ ЇХНЬОГО ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Фундаментальні трансформаційні зміни екосистеми нашої планети, суттєве забруднення й погіршення екологічного довкілля, високий рівень захворюваності

батьків (особливо матерів), ціла низка невіршених соціально-економічних, психолого-педагогічних і медичних проблем сприяють збільшенню кількості депривованих осіб, зокрема дітей-інвалідів, надаючи цьому спектру проблематики особливої актуальності.

Проблема набуває окремого наукового статусу насамперед тому, що в нашій країні система надання соціальної та психолого-педагогічної допомоги категорії депривованих дітей здійснювалась (і, на жаль, досить часто здійснюється далі) як різнобічна навчально-виховна робота у спеціальних будинках-інтернатах за принципом ізолюваності від суспільства. Здебільшого задіюються екстенсивні й рутинні форми роботи, засновані на культивуванні госпіталізму й авторитарного ставлення до знедолених неповносправних дітей з різнотривалою, різнотипною та різновидовою депривацією.

Акцент теоретико-емпіричного пошуку слід зосередити на задіянні інноваційних технологій у ресоціалізації депривованих осіб, а ключовими напрямками потрібно обрати ті, що за переважачим понятійно-функціональним принципом обирають реабілітацію, реадптацію, рекреацію, акультурацію, абсорбцію та інші „виживальні” тактики і стратегії [1; 2; 3; 4].

Реабілітацію в широкому сенсі слова розуміють як суму всіх зусиль і дій, що сприяють забезпеченню людям, неповноцінним унаслідок вроджених вад, хвороб, або нещасних випадків, можливості вести нормальний спосіб життя, знаходити своє місце в суспільстві, повною мірою проявляти свої здібності. Поняття „соціально-психологічна реабілітація” насичене полісемантичними тлумаченнями, головним з яких потрібно визнати складність процесу соціального і психологічного становлення людини в системі міжособистісних суспільних відносин як компонента цієї системи, тобто коли людина стає частиною певної спільноти. Унаслідок засвоєння елементів культури, соціальних норм і цінностей відбувається поновлення, включення в нормальний процес соціалізації депривованих осіб, що пережили стресогенний злам. Постає нагальна потреба задіяння цілісної системи медико-психологічних, педагогічних і соціальних заходів, спрямованих на оптимізацію особистісного росту, відновлення, корекцію чи компенсацію порушених психічних функцій, станів, статусів тощо [1; 3].

Для депривованої людини мережа соціальних відносин є тим середовищем, в якому вона реалізує свої потреби і набуває головних екзистенційно-неповторних рис, що відрізняють її від інших людей. Однак у нашому тематичному аспекті соціально-психологічна реабілітація дітей з обмеженими можливостями бачиться насамперед крізь призму реадптації як складного і вкрай важливого ідентифікаційного й адаптаційного процесу, що має за мету повернення індивіда в лоно недепривуючого довкілля.

На ресоціалізацію депривованої людини впливає ціла низка чинників, що вимагають від неї певної просоціальної поведінки і активності. Насамперед слід враховувати вплив макрочинників (клімат, суспільство, держава, релігія тощо), які суттєво впливають на загальну соціалізацію всіх жителів планети, що живуть у певних країнах.

Друга група детермінант – мезофактори, тобто умови соціалізації великих груп

людей, що відрізняються за національною ознакою, місцем і типом поселення, в якому вони живуть (регіон, місто, селище, село), приналежністю до аудиторії тих або інших мереж масової комунікації (радіо, телебачення, кіно тощо). Умови й традиції соціалізації тісним чином пов'язані з можливістю, перебігом і врешті-решт успішною ресоціалізації депривованих осіб.

Цивілізаційно-культурологічні чинники потужно впливають на систему ресоціалізації як прямо, так і опосередковано через мікрочинники. До них, звичайно, належать сім'я, групи однолітків, установи й організації (навчальні, професійні, громадські, приватні тощо), в яких відбувається соціальне виховання/перевиховання депривованої дитини. Вплив мікрочинників на розвиток дитини з обмеженими можливостями здійснюється через агентів соціальної реабілітації, тобто осіб, у взаємодії з якими перебігає її соціо- й онтогенез (батьки, брати, сестри, родичі, однолітки, сусіди, вчителі). Статус інваліда суттєво ускладнює як формально-функціональні, так і змістово-семантичні компоненти соціально-психологічної реабілітації дітей.

Тільки активно і повноцінно беручи участь у системі соціальних відносин, депривована дитина засвоює основні ролі, які доводиться виконувати в житті, виробляє індивідуально-інтимне ставлення до цих ролей, унаслідок чого з'являється можливість до самопрезентації та самореалізації як соціального феномену. Підготовка до реалізації тієї або іншої ролі може бути здійснена лише після уявлення людини про цю роль («образ» ролі), які формуються на основі реальних життєвих спостережень, у процесі міжособистісного спілкування, а також у процесі культурологічних контактів через сприйняття творів мистецтва, під впливом засобів масової інформації та інших джерел.

Для дитини-інваліда, яка виховується в умовах сенсорної (досить часто – комунікативної, сімейної, гендерної та іншої) депривації, мікрочинники соціальної реабілітації мають іншу ієрархію, ніж детермінантний ряд дитини, що зростає у традиційних умовах нуклеарної сім'ї. Здебільшого найзначущішими агентами соціальної реабілітації для неповносправної дитини у компенсаторному режимі виступають однолітки, вихователі інтернату, лікарі, психологи, реабілітологи, опікуни та інші референтні особи. Соціально-статусне самовизначення – вибір дітьми з обмеженими можливостями своєї ролі і позиції в загальній стратифікаційній системі міжособистісних відносин, що припускає їх включеність у цю систему на основі інтересів і потреб, здебільшого ігнорується. Воно відбувається або спонтанно і випадково, або з волі і бажання „значущих інших“, які в міру розвитку емпатії, професійної компетентності, добросовісності, особистісних якостей і досвіду працюють з депривованими дітьми.

Можна вичленувати два основні підходи до розуміння семантично-функціональної суті соціальної реабілітації, що відрізняються базовими уявленнями про депривовану людину та її роль у процесі власного розвитку.

Перший напрямок головною концептуальною лінією обирає тезу про те, що зміст процесу соціальної реабілітації визначається зацікавленістю суспільства в тому, щоб його члени успішно опановували суспільними ролями, могли брати участь у

безпосередній виробничій діяльності, створювали міцні сім'ї, були законослухняними громадянами тощо. Людина характеризується як об'єкт соціальної реабілітації навколо якого концентруються ресоціалізаційні дії та очікування суспільства. Фактор депривації через неповносправність визнається одним з бар'єрів на шляху реабілітування.

Другий підхід ґрунтується на тому, що дитина-інвалід як особа з обмеженими можливостями все ж стає повноцінним членом суспільства, виступаючи не тільки об'єктом, але й суб'єктом соціальної реабілітації як узагальненої моделі ускладненої самоактуалізації. Відбувається засвоєння депривованою дитиною суспільних норм, культурних цінностей соціального довкілля на рівні суб'єктної активності, тобто завдяки особистісному саморозвитку, самореалізації. Неповносправна дитина не тільки адаптується до суспільства, але й бере активну участь у процесах соціалізації, впливаючи на успішність власного становлення і сприяючи ресоціалізації.

Якраз такий підхід найбільше відповідає сучасному гуманістичному світогляду основних ресоціалізаційних психолого-педагогічних технологій. Адже, соціалізуючись, депривована людина не тільки збагачується нормативно-аксіологічним досвідом, але й реалізує себе як особистість, впливаючи на життєві обставини і на довколишніх людей у межах власного потенціалу, навіть якщо він містить численні відмінності й гальмівні фактори, спричинені інвалідністю чи сенсорною депривацією.

Процес соціальної реабілітації істотним чином залежить від тих норм, усталених у суспільстві, які регулюють вимоги щодо людини і забезпечують її адекватне включення в соціальну діяльність.

У процесі соціальної реабілітації формується особистість, яка визначається тим, яке місце вона займає в системі соціальних відносин: дружніх, любовних, сімейних, виробничих, політичних та ін. Відомо, що соціалізація людини здійснюється широким набором засобів, специфічних для певного суспільства, страти, статі, віку тощо. Особливе значення для педагогічного розуміння суті соціальної реабілітації та особи депривованої дитини має вивчення соціально-психологічної суті чинників і механізмів, що забезпечують успішне ресоціалізування.

Як уже зазначалося, дуже важливим і в соціальному, і в психологічному планах є процес формування уявлень депривованої дитини про певні соціальні ролі. На жаль, здебільшого ці уявлення є розмитими, неадекватними, спотвореними й амбівалентними [2; 4]. Співмірно з глибиною, видом і типом деприваційного ураження, тривалістю перебування дитини в умовах, блокуючих повноцінний розвиток, індивідуальних особливостей нею створюється і певна система суб'єктивних образів реалізації тієї або іншої ролі.

Часткова або повна відсутність нормальних для дитини контактів (сім'я, однолітки, друзі по вулиці, сусіди) призводить до того, що образ ролі вибудовується як конітивний дисонанс, тобто створюється на основі суперечливої інформації, що одержується депривованою дитиною з різних джерел. Оскільки найчастіше для неповносправної дитини в умовах інформаційного вакууму основним джерелом інформації про соціальні ролі є особи з найближчого мікросередовища зі статусом справжньої або вимушеної референтності, засоби масової інформації та міркування

однолітків, то у зв'язку з цим часто виникає зміщений, ілюзорний, спотворений і песимістичний «образ» соціальної ролі. Поступово й повсякчасно формується помилкове уявлення про свою основну соціальну роль як інваліда, аутсайдера, знехтуваного, що з плином часу, прорісши у конструкції Я-концепції, образу Я, самооцінки, саморегуляції, самоакцептації, реалізовуватиметься депривованою людиною впродовж усієї подальшої життєдіяльності. Гніт потужного стереотипу „інвалід” призводить до неадекватного самоприйняття дітьми з обмеженими можливостями власного біосоціального статусу в ієрархії тих вимог, які навколишній соціум ставить до „всіх інших”.

У зв'язку з обмеженням соціальних контактів депривованих дітей процес їхньої соціальної реабілітації суттєво ускладнений і значною мірою залежить від тих норм, що культивуються в соціальному оточенні дитини, регулюють вимоги до неї та забезпечують формування її особистості. Депривований вихованець інтернату перш за все сприймає відносини, що складаються між дітьми і дорослими в цьому типі закритої виховної установи, як еталонні норми взаємин. Усталеною нормою виступає окреме, особливе становище дітей з обмеженими можливостями в суспільстві, що певною мірою деформує сприйняття цими дітьми інших соціальних норм і створює труднощі для адекватного соціального розвитку.

Для повноцінного соціального розвитку депривованої дитини особливе значення має процес формування системи її ціннісних орієнтацій, які відображають внутрішню основу відносин людини до різних вартостей матеріального, морального і духовного порядку. Ціннісні орієнтації неповносправних дітей, виявляючись в ідеалах, переконаннях, інтересах та інших особистісних проявах, істотним чином відрізняються від ціннісних орієнтацій здорових дітей. Очевидно, що ураженням хворобою депривованим дітям головною цінністю видається здоров'я, нормативна сила, яка здатна їх захистити й „перевести” в інший статус – повноцінного суб'єкта активного й повносправного життєснування. Іноді на зайняття такої статусно-рольової „сили” можуть претендувати люди, які уособлюють процес оздоровлення (лікарі, реабілітологи, психологи, квазіособистості та ін.), здійснюючи втілення психореабілітаційних технологій.

Для неповносправної дитини, що залишилася без сім'ї, вкрай важливою постає проблема самоакцептації як системи самооцінок, спрямованої на самоприйняття. Відсутність сім'ї як своєрідного рефлексивного дзеркала здебільшого призводить до спотвореного уявлення дитини з обмеженими можливостями про себе. Депривовані діти неадекватно завищують, а частіше занижують свої можливості у вирішенні екзистенційно-психологічних і соціально-побутових проблем.

Ідея психічної депривації як основного чинника, що перешкоджає повноцінному психічному розвитку, базуючись на принципі тотальної дефіцитарності, досить часто у процесі соціально-психологічної реабілітації зумовлює вибір компенсаторних форм надання допомоги неповносправним дітям. Іноді формальна гіперопіка з боку соціальних інституцій, що спрямована на створення сурогатних умов для депривованої дитини з метою компенсувати дефіцит сімейної опіки, може призвести до установок на соціальну паразитарність і завчену безпорадність.

Розглядаючи ситуацію інвалідності як стресову, потрібно враховувати той факт, що стресогенна ситуація здатна розбудити і стимулювати особистісні ресурси і таким чином сприяти формуванню продуктивних механізмів для адаптації до життя. Механізми ці не універсальні і не можуть бути запропоновані як однакові для всіх зразків поведінки в соціумі, що, очевидно, закладено в систему виховання в інтернатах. Ця обставина призводить до того, що вихованці установ інтернатного типу характеризуються деякою "уніфікованістю" особистісної психоструктури, відсутністю індивідуальних "виживальних" стратегій поведінки в різних життєвих ситуаціях. Відсутність гнучких поведінкових тактик і стратегій у тих ситуаціях, коли наявні дії виявляються неефективними, викликає агресивну і деструктивну поведінку, яка може бути спрямована як на зовнішній світ (агресія), так і на власну особу (автоагресія). Звичайно, такий стан справ суттєво ускладнює і сповільнює перебіг ресоціалізації та психологічної реабілітації депривованих неповносправних дітей.

Головна проблема дитини з обмеженими можливостями полягає в блокуванні різнобічних зв'язків зі світом, зниженні мобільності, бідності контактів з однолітками і дорослими, дефіцитності спілкування з природою, доступу до культурних цінностей, а іноді – й до елементарної освіти. Проблема набуває актуального статусу не лише як важливий суб'єктивний чинник, яким є соціальне, фізичне і психічне здоров'я людини, але і як результат традиційної, усталеної соціальної політики та суспільної свідомості, що санкціонують існування недоступного для інваліда архітектурного середовища, громадського транспорту, відсутність достатньої кількості кваліфікованих спеціальних соціальних служб.

Виходячи з цієї парадигми, основною метою психореабілітаційної роботи повинно стати сприяння в поліпшенні якості життя дитини, яка має інвалідність, захист її інтересів у різних сферах життєдіяльності, створення умов для вирівнювання можливостей для інтеграції в суспільство, надання різнопланової психокорекційної допомоги з метою створення передумов для незалежного життя.

МЕТОДИКА ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Починаючи з 2000 року, нами реалізуються організаційно-технічні складові програми розгалуженого крос-культурного дослідження за порівняльною віссю: Україна (Львівська обл.) – Польща (Підкарпатське воєводство) – Німеччина (земля Тюрінгія) з метою встановлення типологічних збігів-розбіжностей у процесі ресоціалізації депривованої особистості. Проведення крос-культурного дослідження та результати його інтерпретації зорієнтовані не лише для перейняття європейського досвіду, а для збору різнобічного теоретико-емпіричного матеріалу для аналізу ресоціалізаційного потенціалу різних освітніх систем і віднайдення позитивних інтегративних універсальних технологій соціально-психологічної реабілітації депривованої особистості.

Одним із плідних методів оптимізації процесу ресоціалізації, який повинен, на нашу думку, посісти чільне місце у системі методів активного повернення індивіда до суспільства, є створення і впровадження у практику діяльності психологів і соціальних педагогів програми медіум-тренінгу.

Змістово-семантичні і структурно-функціональні параметри медіум-тренінгу були апробовані нами упродовж роботи німецько-українського семінару з проблем соціальної політики й соціальної роботи з молоддю у Європейському центрі політичної освіти молоді (м.Ваймар, земля Тюрінгія) (Deutsch-ukrainische Fachtagung Sozialpolitik und Sozialarbeit 16. Yuni bis 21. Yuni 2002 an der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar), українсько-німецького інтеркультурного семінару-комунікації "Ремедіум-2004" (квітень 2004 р., Львів-Самбір-Дрогобич), під час безпосередньої роботи на експериментальних майданчиках з вибірками депривованих досліджуваних.

Медіально-рефлексійна суть тренінгу дозволяє суттєво нейтралізувати болісні сенси складного ресоціалізаційного переходу депривованої особистості до норм соціального буття.

В основі медіум-тренінгу є профілактично-корекційна природа, тому у віковичній діаді "допомога – репресія" він обирає спосіб примирення, який передбачає обережне, поступове, виважене повернення депривованої особистості до існуючих соціокультурних норм і засад.

Роль психолога як медіатора полягатиме у створенні умов для безконфліктного переходу до недипреваційних моделей подальшого життєіснування з орієнтацією на створення компенсаторних пропозицій.

Тренінг культивує партнерські імпульси, вичерпність і конфіденційність ситуації ресоціалізування, нейтральність медіатора тощо.

Медіум-тренінг є стрижневим утворенням цілого реабілітаційно-терапевтичного комплексу, змістовими компонентами якого мають бути такі: вступне слово, інструктування, тематична бесіда, релакс-пауза, аутотренінг, психокорекційні ігри, психогімнастика, допоміжні методи арт-терапії тощо. Доречно задіяти діагностичні, корекційні, розвиваючі, творчі та інші групи терапевтичних ігор.

Корекційно-терапевтичні аспекти медіум-тренінгу кризь призму ресоціалізаційної діяльності сприяють наданню психологічної допомоги депривованій особистості, насамперед досягненню адекватної самоакцептації та самооцінки; усвідомленню причин фрустрації, пригніченості та їх подолання; реставрації адаптивності; зміні ієрархії у системі цінностей і домагань; створенні ситуації антинавіювання; формуванні самоповаги й почуття гідності; набутті навичок повноцінного спілкування в новому недепривуючому довікллі.

Основними тематичними психореабілітаційними лініями є такі:

1. Розвиток творчих можливостей неповносправної дитини;
2. Спонування до соціальної активності, діяльності дитини, яка традиційно сприймалася суспільством як хвора і потребує милосердного ставлення людей;
3. Культивування почуття власної гідності;
4. Стимулювання прагнень до самовизначення;
5. Формування здатності до вибору оптимальної життєвої позиції, а не задоволення роллю пасивного споживача пільг і привілеїв, прагнення до активної участі в перетвореннях, спрямованих на поліпшення власного життя в суспільстві. Неприйняття медичної проблеми інвалідності, яка сприймається здебільшого лише в

двох соціальних ролях – «пацієнта» і «споживача певних пілг».

Медіум-тренінг сприяє корекції ставлення до життя за умови отримання навичок вольового рішучого вибору і прийняття рішення; мобілізації та сомоорганізації; досягненню стійкості до неприємностей, загроз, конфліктів; оптимістичного ставлення до реальності, подолання труднощів і перешкод.

У психологічному плані остаточною метою медіум-тренінгу повинна стати реабілітація клієнтів у власному сприйнятті, думках, почуттях; позитивне прийняття ресоціалізованою особистістю нових умов життя; реставрація гідності й оптимізму; вироблення власних життєстверджувальних у новому довкіллі стратегій і тактик; позбавлення дискомфортих і деструктивних ознак деприваційного синдрому тощо.

ВИСНОВКИ

Дитина з обмеженими можливостями повинна розглядатись як суб'єкт, що бере активну участь у реалізації програми власної соціально-психологічної реабілітації.

Вирівнювання можливостей забезпечується активною соціально-психологічною допомогою депривованим дітям, що дозволить їм подолати специфічні труднощі на шляху до активної самореалізації.

Компенсація не отриманих від народження або втрачених унаслідок хвороби чи травми можливостей повинна відбуватися завдяки делегуванню іншим людям певних функцій і створенню умов для подолання нездоланих раніше перешкод навколишнього середовища (наприклад, через створення спецслужб «Персональний асистент» чи «Транспортна служба»).

В організаційному плані реабілітаційна діяльність повинна включати: розвиток духовних і фізичних здібностей депривованої дитини; сприяння в отриманні відповідної освіти, включаючи підготовку до неї; забезпечення умов для участі в житті суспільства дітей, чії можливості остаточно визнані, як такі, що дозволяють навчання лише практичним навичкам; встановлення реального і комфортного контакту із зовнішнім світом; підтримка, підвищення і постійне відновлення фізичних і моральних сил, а також душевної рівноваги; полегшення побутових і житлових умов, організація і проведення вільного часу, повноцінна участь у громадському й культурному житті; необхідність включення в процес реабілітації й адаптації не тільки дітей, як пацієнтів, але і членів їхнього найближчого оточення; культивування зацікавленого осмислення депривованою дитиною не лише актуальних проблем і завдань, але й мотиваційно забарвлене моделювання себе в майбутньому.

Потрібно здійснювати інтеграцію спільної діяльності дітей з обмеженими можливостями, і дітей, що не мають проблем зі здоров'ям, вирішувати проблеми зняття страхів і депресивних синдромів через відчуття соціального аутсайдерства, розкріпачувати їхню самоактивність і вивільняти духовні й фізичні сили, спрямовуючи їх на розвиток і прояв здібностей і талантів.

Список використаних джерел

1. Болтівець С. Чи потрібні нам школи соціальної реабілітації (неповноцінні фізично і психічно хворі діти) // Директор школи. – 2001. - № 10. – С.7.
2. Дементьева Н.Ф., Модестов А.А. Дома-интернаты: от призрения к реабилитации. —

Красноярск, 1993. - 195 с.

3. Максименко С.Д. *Розвиток психіки в онтогенезі*[В 2 т.]. – К.: Форум, 2002. – 319 с.; 335 с.
4. Одинченко Л.К. *Допомога аномальним дітям в Україні (Х-ХХ ст.)* // Педагогіка і психологія. – 1995. - № 2. – С.120-126.

Лариса КОРОБКА

кандидат психологічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ОСОБЛИВОГО НАПРЯМКУ ЇХ ТВОРЧОСТІ

Гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу у вищій школі, його орієнтація на загальнолюдські цінності, на пріоритетність розвитку особистості та створення умов для її самореалізації – є нагальною потребою сьогодення, що відображає зміни в сучасній соціально-політичній ситуації в нашому суспільстві.

Вища школа поряд з освітньою метою має також мету розвитку, тому сучасну систему освіти слід розглядати як розвиваючу освіту, що орієнтована на особистість та її розвиток як на найвищі цінності.

У статті ми ставимо завдання розглянути проблему розвитку особистості як саморозвитку; проаналізувати процес творення особистістю свого внутрішнього світу, творення нею себе та свого особистого душевного життя як особливий напрямок творчості людини; показати, що цей складний процес потребує психологічної підтримки та створення умов для самопізнання та саморозвитку особистості; розкрити основні принципи та цілі розробленого автором статті курсу «Основи самопізнання, саморегуляції та саморозвитку особистості», в якому реалізується технологія психологічної підтримки самопізнання та саморозвитку особистості студента.

В залежності від того, який образ приймається педагогічною системою за основу, буде залежати процес виховання та дій з ним. Якщо в основу покласти образ людини, який О.Г. Асмолов називає «людина-діяч», то, виходячи з такого образу, у центрі практики виховання та навчання особистості стає організація сумісної діяльності, співпраця між людьми. При цьому «розвиваюча освіта повинна забезпечити формування і в учня, і у вчителя здатності бути суб'єктом свого розвитку як компоненту системи «учень - вчитель» [6, с.44].

Однією з важливих рис такої теоретичної концепції є ідея розуміння розвитку як саморозвитку, як активного творчого процесу, який здійснюється студентом в співпраці з викладачем. Розвиваюча освіта може допомогти особистісному зростанню, допомогти особистості творити себе.

Проблема саморозвитку особистості досить активно розглядається в сучасній психологічній науці та педагогічній практиці.

Це перш за все ідея суб'єктності в працях С.Л.Рубінштейна, Б.Г.Ананьєва, О.М.Леонтьєва та інших. Суб'єктний підхід, який вважає, що якщо людина проявляє активність, то вона і є ініціатором цієї активності, вона сама визначає свої життєві плани, цілі та має свободу вибору, сьогодні у науці про людину займає все більш

значне місце.

Це ідеї гуманістичних психологів А.Маслоу, К.Роджерса та інших, в яких людина є цілісною унікальною особистістю, яка здатна самостійно будувати свій життєвий шлях, просуватися у своєму вищому духовному розвитку. Потреба у самореалізації гуманістичною психологією та педагогікою розглядається як фундаментальна потреба людини, актуалізація якої дозволяє людині стати собою, виконати своє призначення, реалізувати себе.

Це дослідження внутрішнього світу особистості в роботах І.С.Кона, В.В.Століна, О.Г.Спіркіна та сучасних дослідженнях В.І.Слободчикова, Є.І.Ісаєва, Т.М.Титаренко, Б.С.Братуся, Є.І.Головахи та ін.

Це також ідеї психолого-педагогічного супроводу та підтримки особистості в процесі самопізнання та саморозвитку в роботах М.Р.Бітянкової, Т.І.Чиркової, В.Г.Маралова та інших.

Аналізуючи проблему, яка поставлена у нашій роботі, ми спираємося на поняття особистості як суб'єкта творчої діяльності, яке розглядається в роботах В.В.Давидова, В.О.Моляко. «Особистістю володіє творчо (вільно) та талановито діюча людина, яка створює нові форми суспільного життя» [2, с.47]. «Особистість – це людина, яка створює нові ідеї, конструює машини та прилади, творить добрі діла та гармонію людських стосунків» [5, с. 31]. Також для нас важливою є думка цих вчених, що поняття особистості та творчості невід'ємні одне від одного.

Поняття особистості як суб'єкта творчої діяльності передбачає ціннісне відношення людини до саморозвитку та самореалізації та дає нам можливість говорити про особистість як суб'єкт саморозвитку. У зв'язку з цим для нас є важливими ідеї С.Л.Рубінштейна [7] про особливий напрямок творчості людини – творення нею себе, свого внутрішнього світу, особистого душевного життя.

Важливо також підкреслити, спираючись на ідеї Л.І.Анциферової, таку рису активності суб'єкта як її творчий характер та те, що по своїй природі людина креативна.

В аналізі нашої проблеми ми спираємося на дослідження творчої діяльності, в яких розкриті фундаментальні закономірності творчості (Л.С.Виготський, Я.О.Пономарьов, О.М.Матюшкін та ін.); уявлення про етапність творчого процесу (В.О.Моляко, Я.О.Пономарьов, В.А.Роменець та ін.); процес творчості як реалізація творчих стратегій та тактик (В.О.Моляко, А.Б.Коваленко та ін.), та на дослідження, які розглядають умови, що формують творчу особистість у цілому та творчі здібності зокрема (П.Торенс, В.С.Юркевич, В.Є.Чудновський та ін.).

Актуальним у цьому плані є аналіз процесу саморозвитку як напрямку творчості, як безперервного процесу, де під впливом певних мотивів особистість ставить та досягає конкретних цілей завдяки зміні своєї діяльності, поведінки або самої себе, використовуючи основні форми саморозвитку, які тісно зв'язані між собою – самоствердження, самовдосконалення та самоактуалізацію.

Також актуальним є питання розвитку креативності як здібності особистості до самоактуалізації в певній сфері людської діяльності, як здатності людини «виходити за

рамки самої себе» (за В.Франклом), як уміння людини знаходити нові змісти в конкретній справі і у всьому своєму житті. Якщо людина творчо підходить до свого життя, вона може створювати заново сам зміст і в такому випадку перетворюватися на справжнього суб'єкта самовизначення.

В дослідженнях Б.С.Братуся, І.Д.Беха, Л.М.Мітіної та інших доказано, що для того, щоб стати суб'єктом саморозвитку, людини повинна досягти певного рівня розвитку самосвідомості: рівня знання про своє Я, відношення до свого Я та управління своїм Я. У процесі дорослішання зовнішня детермінація поведінки трансформується у внутрішню, виникає внутрішньо особистісне протиріччя між Я-діючим та Я-відображеним, яке спонукає сходження до Я-творчого. На цей механізм розвитку самосвідомості звертає увагу Л.М.Мітіна [4]. Але в силу різних причин цей процес може не бути розгорнутим і людина залишається об'єктом зовнішнього впливу та не може стати суб'єктом саморозвитку.

Процеси самопізнання та саморозвитку закріплюються та стабілізуються, приймають нову спрямованість в юнацькому віці. Новоутвореннями цього віку є формування цілісного уявлення про себе, формування життєвих та професійних планів, розвиток світогляду. Саморозвиток у цьому віці здійснюється як самоствердження та як самовдосконалення.

Реальна ситуація, з якою ми стикаємося на практиці, говорячи про особистість юнака (студента) як суб'єкта саморозвитку, показує недостатньо сформовану систему ціннісних орієнтирів, в центрі якої знаходяться цінності особистісного саморозвитку і самореалізації. Досить часто функцію саморозвитку за юнака виконують інші люди. Звідси – відсутність адекватної мотивації та цілей саморозвитку.

Також можна говорити про нерозвинену здатність студентів до самопізнання, результатом якого є формування уявлень про себе, які в ході самопізнання складаються у цілісний образ Я (Я-концепцію). Звідси – нечітке, розпливчате уявлення про себе.

В більшості процес самопізнання у студентів характеризуються неусвідомленістю та спонтанністю, не сформованістю мотиваційних, процесуальних та оцінних компонентів самопізнання, не сформованістю дій самопізнання, страхом (страх побачити в собі щось неприємне), прагненням особистості оцінити себе з точки зору відповідності вимогам соціального оточення та ін..

Таким чином у період навчання студентів у вузі у них виникає потреба у знаннях про самопізнання, саморозвиток, механізми їх функціонування, в оволодінні методами самопізнання та саморозвитку.

Робота над собою, спрямована на самопізнання, саморозвиток та активізацію особистісного потенціалу потребує сміливості. За думкою Т.М.Титаренко [3] шлях до себе це тяжке випробування, яке потребує мужності, самостійності, терпіння та наполегливості, тому самопізнання та саморозвиток майбутнього спеціаліста потребують підтримки та сприяння з боку викладача, яке може здійснюватися у процесі психолого-педагогічного підтримки, супроводу саморозвитку та самовизначення особистості.

Ідея психолого-педагогічного супроводу розвинута у роботах М.Р.Бітянової [1].

Супровід саморозвитку особистості опирається на безумовну цінність внутрішнього світу кожної особистості, пріоритет цілей та цінностей саморозвитку. Дорослий не є простою опорою для дитини, він спонукає її до знаходження та прийняття самостійних рішень, допомагає прийняти необхідну міру відповідальності. Супровід орієнтований на майбутнє та сьогодення, на використання потенціалу особистості, створює умови для повноцінного руху вперед. Він дає можливість створити умови для самопізнання, саморозвитку особистості; побачити власну роль у побудові свого життєвого світу; усвідомити цілісний образ майбутнього та життєвої перспективи.

Виходячи з цих ідей автором статті був запропонований та розроблений спеціальний курс „Основи самопізнання, саморегуляції та саморозвитку особистості”, який внесено в навчальний план підготовки практичних психологів і соціальних педагогів на першому курсі в Сумському педагогічному університеті та в навчальний план підготовки практичних психологів в Інституті післядипломної освіти Харківського національного університету.

Програма курсу складається з теоретичної і практичної частин. Основний принцип програми – через роботу з матеріалом психології як науки та з психологічним матеріалом як змістом внутрішнього світу кожного конкретного студента – до самопізнання та особистісного розвитку. Вивчаючи свій внутрішній світ, студент одночасно стає і об’єктом, і суб’єктом пізнання, що дозволяє створювати унікальну ситуацію навчання.

Теоретична частина курсу присвячена аналізу проблеми самопізнання та саморозвитку в психології, їх значенню в процесі розвитку особистості; розкриваються цілі, засоби та форми цих процесів; визначаються особливості самовиховання та психолого-педагогічні технології розвитку самопізнання та активізації саморозвитку.

Практичні заняття представлені у вигляді соціально-психологічного тренінгу (СПТ). В основу програми покладено один з найсучасніших методів навчання самопізнання та саморозвитку – французьку консультативно-навчальну програму, яка вже більше десяти років апробується в Києві та в інших містах багатьох країн світу. Автору статті пощастило приймати участь у цій програмі з перших днів її апробації у Києві протягом десяти років.

Програма розроблена французьким вченим А.Роше в руслі екзистенційно-гуманістичної психології та має назву PRH, тобто «Особистість і людські стосунки».

Ідея цього підходу полягає в тому що, щоб насправді сприяти зростанню іншої людини, до неї треба ставитись як до самостійної особи. Зростання відбувається зсередини, під впливом внутрішніх сил. Його не можна штучно прискорити, а лише можна сприяти створенню потрібного середовища у якому б це зростання відбувалося.

Програма базується на гуманістичному принципі визнання цінності кожної людини, її практично необмежених можливостей; на тому, що кожна людина має можливість до самостійного позитивного росту, що одним з важливих шляхів самореалізації особистості є метод повного, зосередженого заглиблення у вибрану справу, що реалізація особистості неможлива без постійної творчої діяльності.

Заняття побудовані на основі стиля особистісних розвиваючих взаємовідносин, що сприяє становленню зацікавленого, творчого співбуття студентів та викладача. Викладач при цьому виконує функцію не вожака, який знає куди треба йти, а функцію супроводжуючого, який йде поруч, який створює умови для саморозвитку та здійснення особистісного вибору.

На заняттях ми вважаємо необхідним створення клімату безпеки та довіри (як умови для саморозвитку), у якому б панувало прийняття, емпатійне розуміння, атмосфера відкритості та відвертості, в якій особистість почувала б себе вільною на стільки, щоб почати досліджувати свій внутрішній світ з метою саморозвитку та самоактуалізації.

Програма СПТ спрямована на розвиток та формування навичок самопізнання, на усвідомлення індивідуальних тенденцій саморозвитку, на формування стійкої мотивації до саморозвитку та самоактуалізації.

В основу програми покладено принцип поетапності розвитку групи та поступовості в більш глибокому розумінні себе. Кожна зустріч логічно витікає із попередньої та в змістовному плані є основою для послідууючої.

Метою програми тренінгу є створення умов для самопізнання та саморозвитку особистості майбутніх психологів та соціальних педагогів, умов отримання такого знання про себе, яке б сприяло якомога швидкому розвитку особистості.

Таким чином, аналіз проблеми дозволяє зробити наступні висновки.

Розвиток особистості студента розуміється як саморозвиток, як активний творчий процес, який здійснюється студентом в співпраці з викладачем.

Потреба особистості у самореалізації є фундаментальною потребою, актуалізація якої дозволяє людині стати собою, виконати своє призначення, реалізувати себе.

Поняття особистості як суб'єкта творчої діяльності передбачає ціннісне відношення людини до саморозвитку та самореалізації та дає можливість говорити про особистість як суб'єкт саморозвитку.

Саморозвиток особистості, творення нею себе, свого внутрішнього світу розглядається нами як особливий напрямок творчості, як процес, що має свої цілі, мотиви, засоби, результати та механізми. З іншого боку креативність розглядається як здібність особистості до самоактуалізації, як уміння знаходити нові змісти в конкретній справі та у всьому своєму житті.

У період навчання у вузі у студентів виникає потреба у знаннях про самопізнання, саморозвиток, механізми їх функціонування, в оволодінні методами самопізнання та саморозвитку.

Робота над собою є складним процесом, який потребує підтримки та сприяння. Таке розуміння проблеми дозволило автору розробити програму навчального курсу, який сприяє більш глибокому самопізнанню та розумінню студентами себе та їх особистісному творчому зростанню.

Перспективу подальшого дослідження проблеми ми вбачаємо в поглибленні аналізу процесу творчості особистості як творення себе, свого життєвого шляху; в емпіричному дослідженні розвитку складових Я-концепції студентів, та динаміки

процесу саморозвитку та самореалізації особистості студентів в процесі навчання.

Список використаних джерел

1. Битянова М.Р. Организация психологической службы в школе. – М.: Генезис, 2000.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1995.
3. Життєві кризи особистості: Науково-методичний посібник. У 2-х ч., Ч.1. – Київ, 1998.
4. Митина Л.И. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998.
5. Моляко В.А. Творчество – жизнь: несколько футурологических эскизов //Обдарована дитина. – 2001. - №2. – С.29-32.
6. Панов В.И. Некоторые подходы к методологии развивающего образования //Психологическая наука и образование. 1998. - №3-4.
7. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М., 1997.

Олена КОСТЮЧЕНКО

кандидат психологічних наук
молодший науковий співробітник лабораторії психології творчості
Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України

**ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ „Я-ОБРАЗУ” ЯК ПЕРЕДУМОВИ РОЗКРИТТЯ
ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ**

Підвищення вимог соціального середовища до гнучкості людського мислення й поведінки, самостійності, готовності розраховувати тільки на самого себе, до відкритості новим формам самореалізації та особистісної життєтворчості ставлять вимогу більш ефективного використання потенційних можливостей людини. У психології, незважаючи на тривалі дискусії, до сьогодні зберігається неоднозначне трактування творчого потенціалу. Причини полягають як у складності цього феномена, так і у наявності різних рівнів його дослідження, зокрема у філософії, наукознавстві, багатьох галузях психології, ставиться питання про реалізацію творчого потенціалу, як самобутньо-творчої самореалізації власного Я.

Соціальні та науково-технічні досягнення зумовили особливий інтерес до особистості творця, до умов та чинників, що впливають на творчу діяльність. Проблеми творчості та творчої особистості розкривались у працях В.О.Моляко, В.А.Роменця, Я.А.Пономарьова, А.Ф.Єсаулова, К.Дункера, Г.Сельє, Р.Стернберга, Г.Мілгрема, К.Клюге та ін. Парадигмою творчості визначені важливі принципи: адекватного оцінювання (або принцип розуміння); проектування (формулювання гіпотези чи гіпотез); конструювання конкретних структур та функцій; апробації нових продуктів (розв'язань); реалізації та тиражування продуктів творчої діяльності [9, С.6]. В.А.Роменець стверджував, що творчість – це й засіб самопізнання та саморозвитку, це й дивовижне дзеркало, в якому відображаються найпотаємніші помисли, вся велич її духу, неповторного „Я” [10,11, С.247]. Ці принципи вписуються у творчий процес формування власного „Я-образу”.

Творча реалізація – свідома, цілеспрямована діяльність особистості, спрямована на виявлення власних сил, можливостей, обдарувань і здібностей та реалізацію

власного „Я”. Вона, як соціально-психологічний механізм творчої діяльності, виражає особливості поведінкового компоненту творчого ставлення до дійсності. Визначальною рисою творчої реалізації сенсу життя є здатність взяти на себе відповідальність перед самим собою за втілення цього сенсу в життя, вважає Д.О.Леонтьєв (1999). Цінність творчої реалізації полягає не тільки в результаті - в продукті творчості, але в самому процесі: емоційному включенні, прагненні шукати й випробовувати різні рішення, виявляти своє розуміння та ставлення до того, що оточує, що допомагає розкрити її внутрішній світ, особливості сприйняття й уяви, інтереси, здібності, відкривати нове про себе, отримуючи від цього особливе задоволення. Оптимальним є стан змобілізованості потенційних можливостей і здібностей, наявність в цьому стані настановлення діяти у відповідності із мінливими чи постійними ускладненими умовами.

Сукупність психічних процесів, засобами яких індивід усвідомлює себе в якості суб'єкта діяльності, називається самоусвідомленням, а його уявлення про самого себе складають певний „Образ „Я” [8, С. 8], усвідомлення якого вже передбачає в собі за Кантом: 1) Я як суб'єкт мислення; 2) Я як об'єкт сприймання [7]. Людина в пізнавально-творчій діяльності не просто „дізнається”, „відкриває”, але й активно формує себе. Безумовно цінним для формування „Я-образу” є самотворення, яке можна розуміти як творче ставлення до себе, що виявляється в розкритті свого потенційного „Я”, як формування творчої позиції через діяльність, у якій органічно переплітаються і існують один в одному всі види відносин особистості [Є.С.Клімов,1996].

Розкриваючи свій творчий потенціал у творчо-пізнавальній діяльності виникає нове сприймання оточення, що виникає внаслідок внутрішньої роботи з опанування емоційно-психологічного, інформаційного, культурного впливу.

Дослідження (Л.І.Божович, Л.С.Славина, А.І.Ліпкіна, Т.І.Юферова та ін.) показали, що одне з ускладнень, які виникають у процесі формування творчої особистості дитини, пов'язане зі здатністю до правильної оцінки своїх можливостей. Невміння правильно співвіднести свої можливості з дійсністю, свої домагання з реальними результатами діяльності може призвести до формування завищеної або заниженої самооцінки, завищеного або заниженого рівня домагань. За деяких умов розходження між рівнем домагань і рівнем, який визначає межу актуальних можливостей, приводить до появи афекту неадекватності. Численні експерименти повно підтвердили такий науковий факт: як тільки позитивно змінюється Я-образ людини, то її особистісні проблеми і задачі розв'язуються швидко й без надмірних зусиль. Найбільш переконливі дослідження у цьому аспекті провів П.Лекі – один з перших дослідників у сфері психології образу власного Я. Він, зокрема, виявив, що виникнення у студента труднощів при вивченні якогось предмета показує, що йому не стільки бракує здібностей, скільки у нього сформований неадекватний Я-образ та внутрішньо прийнята орієнтація на поразку [6]. Б.Г.Ананьєв зазначив, що ставлення до себе „пов'язано з цілями життя і діяльності, ціннісними орієнтаціями, установками, виконуючи функцію саморегулювання і контролю розвитку” [1, с.79]

Іншим ускладненням стає те, що звичайно ми живемо „зовні” самих себе, перебуваємо будь-де, за винятком власного Я! Нас постійно приваблюють,

відволікають та розсіюють різні відчуття, враження, турботи, пригадування минулого та плани на майбутнє; ми знаходимося всюди, крім нашого самоусвідомлення суті „Я”.

Для розуміння поняття “Я-образу” звернемося до Я-концепції, яка розглядається у вітчизняній психології як відносно стійка, певною мірою усвідомлена, система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує свої взаємини з іншими людьми і відповідним чином ставиться до себе. Я-концепція – цілісний, хоч і не позбавлений внутрішніх суперечностей образ власного Я, що виступає як ставлення до себе самого та включає компоненти: когнітивний – самопізнання, емоційний – самоповага, оцінно-вольовий – прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу тощо (О.М.Леонтьєв, В.В.Столін та ін.).

Близьким до цього є розуміння зарубіжних психологів. Так, сучасна гуманістично орієнтована психологічна наука розглядає самобутнє уявлення про самого себе, “Я-концепцію”, як морально-духовне ядро особистості – регулятор її діяльності та поведінки (Р.Бернс, І.Д.Бех, У.Джемс, І.С.Кон, К.Роджерс та ін.). В інтеракціоністичному підході Р.Бернса [3] розглядається структура Я-концепції з трьох компонентів: когнітивного (Я-образ), емоційно-оцінкового (Я-ставлення) та поведінкового (Я-вчинок). Водночас перший (когнітивний) компонент структури Я-концепції – це спосіб охарактеризувати неповторність кожного суб’єкта. Я-образ, Я-оцінка, Я-вчинок і Я-духовне підлягають лише абстрактно-концептуальному розмежуванню. Тому що у психологічному відношенні вони неподільно взаємопов’язані, хоч і характеризуються різними модальностями (Я-реальне, Я-несвідоме, Я-ідеальне, Я-дзеркальне, Я-рефлексивне тощо) [5, с.33]. „Сенс життя є символ, що виявляє собою всю реальність життєвої повноти людини” (Ф.Василюк). Потенціалом для життєтворчих здібностей у відношенні до себе є здатність бути відкритим своєму досвіду (К.Роджерс), тобто своїм відчуттям, сприйняттям, переживанням тощо.

В гуманістичній психології існує уявлення про наявність позитивного потенціалу, який А.Маслоу назвав самоактуалізацією і характеризував її як бажання людини стати тим, ким вона може стати, досягти вершини свого потенціалу, застосовує свої таланти і здібності. А.Маслоу зробив припущення, що більшість людей, якщо не всі, мають потребу у внутрішньому самовдосконаленні і шукають його. Дослідження вченого привели до висновку, що прагнення реалізувати наші потенціали природне і необхідне. І все ж такі тільки деякі люди досягають його. Певною мірою це обумовлено тим, що багато хто не бачить свого потенціалу, не знає про його існування, не розуміє користі самовдосконалення. Крім того, вони схильні сумніватися і навіть боятися своїх здібностей, тим самим зменшуючи шанси самоактуалізації. Самоактуалізація розуміється як прагнення до найповнішої і неперервної реалізації особистісних можливостей, як потреба в цілісному самовираженні і самоздійсненні власних потенцій в творчості і продуктивній діяльності (допитливості, винахідливості, оригінальності, гнучкості, дивергентності, нестандартності мислення).

Система Я-образів і характер поведінки стосовно інших завжди є показником творчого самовиявлення. Практично в кожній людини є кілька образів свого “Я”,

наприклад - *я-для себе* : я-реальне, я-активне, я-майбутнє, я-прагматичне, я-уявне, я-духовне, я-інтимно-рефлексивне; - *я-для інших*: я-ідеальне, я-моральне, я-функціонально-рольове, я-фантастичне, я-професійне, я-несподіване, я-соціальне. Слід пам'ятати, що всі образи свого „Я” хоча і відносно автономні, все ж керовані „реальним Я”, формуються на основі самосвідомості і тому не виходять за межі суб'єктивного уявлення людини про себе. Наше „уявне Я” – це проекція свого Я-реального на Я-майбутнє, це особистісне уявлення про те, чого поки що немає в „реальному Я”, але могло б бути за відповідних умов. „Уявне Я” і „реальне Я” передбачає наявність загальних точок зіткнення. У „бажаному Я” можуть бути як уявлення про „Своє Я”, що вже склалося, так і те, що відзначається неконкретністю в структурі самосвідомості особистості. Межі бажаного людини визначає собі сама і може як розширювати їх, так і звужувати через індивідуальну самореалізацію.

Соціальна ситуація розвитку – один з головних факторів виникнення певного образу Я особистості. Всі образи „свого Я” – це суб'єктивні продукти психічного відображення у пізнанні реальної дійсності. Р.Асаджолі називає їх ще „істинним Я” [2]. На нашу думку, діалектика „Я” і „істинного Я” становить основу самосвідомості особистості, основу її самотворчості, а від співвідношення цих „Я” залежить узгодженість із самим собою.

Образ Я є одним з регуляторів поведінки [4, с.220-242], слугує основою вибору особистістю провідної лінії поведінки, базою для виникнення особистого настановлення, що виявляється у готовності людини поводитись певним чином. Здатність особистості адаптуватися до найрізноманітніших життєвих ситуацій зумовлюється достатньо стійким та адекватним знанням про себе, що дає можливість постійно „примірювати” свої реальні можливості до вимог ситуації, співвідносити свою поведінку з очікуванням інших людей, що передбачає достатньо високий рівень розвитку творчого потенціалу.

У психологічних теоріях гуманістичного напрямку має місце судження про те, що змінивши сприйняття людиною самої себе, підвищивши висоту та рівень адекватності самооцінки індивіда, привівши у відповідність домагання індивіда з його можливостями, тобто гармонізувавши його „Я-концепцію”, ми можемо вплинути на настановлення особистості в реалізації її творчого потенціалу.

Періодом виникнення усвідомленого „Я”, як би поступово ні формувалися окремі його компоненти, здавна вважається підлітковий і юнацький вік. Підлітковий вік супроводжується актуалізацією сприйняття себе самостійним суб'єктом, зростанням потреби у самопізнанні і саморегуляції. Не викликає сумніву також взаємозв'язок між психологічним змістом Я-концепції підлітків та виникненням у них внутрішньої та зовнішньої конфліктності. Слід визнати, що діти та підлітки намагаються будь-яким чином зберегти свій внутрішній творчий потенціал. Вони прагнуть до „гострих відчуттів”, захоплюючих вражень, високоемоційних станів, оскільки такі стани мають максимальну вартість з точки зору отримання життєвого досвіду.

Сформований позитивний Я-образ дитини спричинить актуалізацію можливостей, конкретизуючи те, що вона у змозі чи не в змозі здійснити. Дитина, спроможна розширити власний „Я-образ” завдяки активному визначенню і творчому

вирішенню, поставлених ним „внутрішніх” та „зовнішніх” завдань. Звідси, власне, й впливає важливість адекватно-реалістичного уявлення дитини про саму себе, котре немов примножує її потенціал новими здібностями. Відкриття значно допомагає дитині самій прокласти дорогу до майстерності, успіху, творчої реалізованості.

Трансформація образу Я обумовлюється культурними, соціальними, економічними, сімейними, освітніми відносинами. Не можна не погодитись з Л.С.Виготським, Г.С.Костюком, що водночас на зміст образу людини впливає і культурне середовище, в якому людина вступає в контакт з іншими, і характер та зміст діяльності, яку вона виконує, і стосунки, які в ході цього виникають. Змінюючи сприйняття людиною самої себе, підвищивши рівень адекватності самооцінки індивіда, привівши у відповідність домагання індивіда з його можливостями, тобто гармонізувавши компоненти образу Я, можна вплинути на настановлення особистості і на готовність людини поводитись певним чином, змінити провідну лінію його поведінки, розширити поле самореалізації творчого потенціалу людини.

Узагальнюючи розглянуте вище, можна зробити такий висновок: найпотаємніші прояви психіки, здібність формувати Я-образи, переходити на точку зору цих образів і саме з цих позицій коригувати своє „реальне Я” і є передумовою розкриття творчого потенціалу.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды*, в 2х томах т.1./Москва:Педагогика,1980,
2. Ассаджоли Р.*Психосинтез: теорія и практика*. –М.: RERL-book, 1994.-314 с.]
3. Бернс Р. *Развитие Я-концепции и воспитание: Пер с англ.* – М.:Прогресс,1986. -421 с
4. Вьготский Л.С. *Динамика и структура личности подростка* // *Собр.соч.:* В 6т.- М.,1984.-С.220-242
5. Гуменюк О. *Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми* // *Психологія і суспільство*. – 2001.- №2(4) -
6. Калошин Ф.В. *Як сформувати позитивне мислення*// *Практична психологія та соціальна робота*. -1998.-№2. –С.29-33
7. Кант И.. *Соч. в 6 томах, т.6.- М.,1966.* - 365 с
8. Кон И.С. *Открытие «Я»*, -М.:Политиздат, 1978. -361 с. –
9. Моляко В.О. *Психологічна теорія творчості* // *Обдарована дитина*.-2004.-№6 – С.2-9
10. Роменець В.А. *Психологія творчості*. -К.: Вища школа, 1971
11. Роменець В.А. *Фантазія, пізнання, творчість*. -К,1965.

Тетяна КРИВКО

асистент кафедри психології

Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича

ПРОБЛЕМА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ

Питання про існування в людині творчого начала та потреби у самореалізації є актуальним з давніх часів, проте зараз воно набуває особливої ваги. Зниження рівня матеріального добробуту населення, криза світогляду, яка вразила суспільство,

деідеологізація та дегуманізація суспільства, деперсоналізація особистості, відсутність можливості творчо обдарованої частини сучасної молоді реалізувати себе у нашому суспільстві і, як наслідок, її масова еміграція, набули масового характеру. Пошук та підтримка молодих талантів, турбота про їх духовний і творчий ріст, залучення суспільної уваги до їх проблем та потреб поступово виросли у проблему збереження національного генофонду країни. Тому сьогодні перед державою, громадськістю, освітою стоїть завдання виховати свідомого члена суспільства, ініціативного, думаючого спеціаліста, здатного на творчий підхід до будь-якої справи.

Наприкінці XX ст. найважливішою формою господарського життя стала глобалізація. Інтенсивний діалог культур і їх взаємопроникнення, що характеризується поняттями дифузії, конвергенції, інтеграції, зближення, асиміляції, творчої взаємодії та ін. є ознакою глобального світу. Зазначені процеси сприяють формуванню єдиної спільноти, але у той же час супроводжуються втратою культурної ідентичності, унікальності культур, встановленням культурних автономій тощо.

Погляди науковців на процес глобалізації та її наслідки неоднозначні. М.Уотерс, В.Іноземцев та ін. під глобалізацією розуміють «поширення західної моделі розвитку на всі інші країни планети, що, фактично, служить теоретичним обґрунтуванням однополюсного (універсального та ідеального) світового порядку» [5, 1], то чи можна говорити про розвиток культури та самореалізацію особистості в межах уніполярного, стандартного і прогнозованого суспільства?

Уніфікація (від лат. *unus* – один, приведення чого-небудь до єдиної системи, форми, до єдиноманіття) страшить сьогодні окрему особистість і цілі культурні регіони, що й пояснює їхнє небажання підкорятись загальним стандартам, які найчастіше нав'язані процесами вестернізації [3, 93].

Метою нашого дослідження було розкриття можливості творчої самореалізації особистості у ситуації глобалізації.

Проблеми творчості та самореалізації не є новими, але вони набувають нового бачення у процесі глобалізації. Наука володіє напрацюваннями щодо феномену глобалізації у таких галузях: соціології (Р.Робертсон, М.Уотерс, С.Хантингтон), політології (Б.Діког, М.Халс, П.Стабс), економіці (В.Євстігнєєв, В.Оболєнський, В.Рибаков, С.Соколенко, В.Штоль), психології (Г.Почепцов, Р.Бістріцкас, Р.Кочунас). Проблема самоактуалізації та творчості знайшла відображення в працях А.Маслоу, К.Роджерса, Ш.Бюллер, Г.Олпорта та ін. Проблема творчості була популярною в гуманістичній психології, представники якої розглядали її як засіб самоактуалізації особистості, реалізації її прагнень до розвитку своїх можливостей.

Творчість – атрибут людської діяльності; вища форма активності та самостійної діяльності людини і суспільства, яка містить елемент нового, припускає оригінальну і продуктивну діяльність, здатність до вирішення проблемних ситуацій, продуктивну уяву у поєднанні з критичним ставленням до досягнутого результату. Межі творчості охоплюють дії від нестандартного рішення простого завдання до повної реалізації унікальних потенцій індивіда у певній галузі.

К.Роджерс писав: «Я розумію під творчим процесом створення за допомогою дії нового продукту, що виростає, з одного боку, із унікальності індивіда, а з іншого, –

замовленого матеріалом, подіями, людьми і обставинами життя. Головним спонукальним мотивом творчості є прагнення людини реалізувати себе, виявити свої можливості. «Людина творить насамперед тому, що це її задовольняє, тому, що вона відчуває в цьому самоактуалізацію» [4, 64].

Творча діяльність – це самодіяльність, яка охоплює зміну дійсності і самореалізацію особистості у процесі творення матеріальних і духовних цінностей, нових, більш прогресивних, форм управління, виховання і т.д. і розширює межі людських можливостей [2].

Самоактуалізація – наукове поняття, яке реферує певні процеси у реальному світі. Воно говорить про наявність «самості», котра потребує «актуалізації» і означає практичний аспект діяльності у зовнішньому плані, вчинки і дії, спрямовані на виконання життєвого плану. Особливості самоактуалізації полягають у тому, що: кожна дія повинна закінчитися яким-небудь конкретним, описовим результатом; об'єкт, на який спрямована діяльність, і суб'єкт цієї діяльності співпадають (дія, спрямована на самоперетворення); увага звертається на те, що суб'єкт як джерело активності, може зробити сам, без допомоги з боку інших, тобто до отримання результату інші суб'єкти непричетні.

До наукового обігу це поняття ввів нейрофізіолог К.Гольдштейн (спеціалізувався на лікуванні наслідків черепно-мозкових травм), який під самоактуалізацією розумів активацію деяких внутрішніх ресурсів організму, які не проявляли себе до травми, а результатом їх дії вважав здатність організму до реорганізації, відновлення властивостей особистості після перенесеної травми. У праці «The Organism» він описує самоактуалізацію вже як універсальний принцип життя. «Самоактуалізація – творча тенденція людської природи. Вона – основа розвитку і вдосконалення організму. Неук, котрий прагне до знань, відчуває внутрішню порожнечу, переживає відчуття власної неповноти. Читання та навчання задовольняє потребу в знаннях, і порожнеча зникає. Будь-яка потреба – це стан дефіциту, який мотивує людину на її виховання. Це – як яма, яку необхідно заповнити. Це задоволення потреби і є самоактуалізація або самореалізація», – писав К.Гольдштейн [2].

На думку А.Маслоу, поняття самоактуалізації пояснюється через внутрішню природу людини, яка сама по собі несуперечлива, добра, гармонійна. Різні люди досягають різних рівнів самореалізації, виходячи з актуальних проблем та особливостей мотивації. Самоактуалізація – це найвища потреба особистості, згідно ієрархії потреб А.Маслоу; це потреба у розвитку та реалізації свого потенціалу; це не річ, яку можна мати чи не мати; це процес, який не має кінця; це спосіб життя, роботи, стосунків зі світом, а не одиначне досягнення.

Серед причин, які заважають процесу самоактуалізації, А.Маслоу виділив такі: негативний вплив минулого досвіду і шкідливі звички, що заважають нам змінити непродуктивну поведінку; вплив соціуму і тиск групи, які часто суперечать нашим власним смакам, судженням; внутрішні «захисти», що заважають людині зрозуміти саму себе [4, 32].

А.Маслоу вважав, що будь-яке суспільство прагне зробити людину шаблоном

представником середовища, воно відчужує особистість від її суті, її індивідуальності, робить її конформною. У той же час відчуження, зберігаючи самотність, індивідуальність особистості, ставить її в опозицію до оточуючого і також позбавляє її можливості самоактуалізуватися [4, 33].

К.Роджерс виходив з того, що тенденція до самоактуалізації властива будь-якому живому організму. Самоактуалізація – це прагнення живої істоти до розвитку, самостійності, самовираження, активізації усіх можливостей свого організму. Прагнення до самореалізації є вродженим. Людина хоче досягти цілісності і найповніше реалізувати себе [4, 58].

В.Франкл писав: «Людина за своєю суттю прагне знайти мету і здійснити своє призначення у житті» [4, 186]. Людське буття починається лише там, де закінчується будь-яка встановленість і фіксованість, будь-яка однозначна й остаточна визначеність; там де є особистісна позиція, установка, особисте ставлення до всього цього, до будь-якої вітальної основи і до будь-якої ситуації. Основним рушієм поведінки і розвитку особистості В.Франкл вважав прагнення до пошуку та реалізації людиною сенсу свого життя, який є вродженою мотиваційною тенденцією. Щоб жити й активно діяти, людина повинна вірити у сенс, який мають її вчинки. «Навіть самовбивця вірить у сенс – якщо не життя, то смерті» [4, 191]. У В.Франкла самоактуалізація не є кінцевим призначенням людини, це навіть не її первинне прагнення. Якщо перетворити самоактуалізацію в самоціль, вона буде суперечити самотрансцендентності людського існування. Як і щастя, самоактуалізація є лише результатом, наслідком здійснення сенсу. Самоактуалізація – це неавтономний наслідок інтенційності людського життя.

В.Франкл виділяє три групи цінностей: цінності творчості, переживання і ставлення [6, 37-38]. Пріоритет належить творчим цінностям, які реалізуються в продуктивних творчих діях, у праці і є найбільш природними і важливими, але не є необхідними. Оскільки, на думку В.Франкла, сенсу життю може надати і одне найяскравіше переживання. Основна теза вчення В.Франкла про прагнення до життя: така людина прагне відшукати сенс і відчуває фрустрацію чи вакуум, якщо це прагнення залишається нереалізованим [4, 199].

Отже, самореалізація – мислительний, когнітивний аспект діяльності, робота на внутрішньому рівні; вона проявляється у побудові і корегуванні, перебудові «Я-концепції», картини світу і життєвого плану, усвідомленні результатів попередньої діяльності (формуванні концепції минулого). Самоактуалізація – це деяка кінцева кількість дій, які виконуються суб'єктом на основі свідомо поставлених перед собою в ході самореалізації цілей і виробленої стратегії їх досягнення [2]. Кожен акт самореалізації закінчується специфічною емоційною реакцією – «піковим переживанням», позитивним, у випадку успіху, і негативним – у випадку невдачі.

Таким чином, самоактуалізація і самореалізація – дві нерозривні сторони одного процесу розвитку і росту, результатом якого є самоактуалізована людина, яка максимально розкрила і використовує свій людський потенціал.

Враховуючи особливості і характеристики самоактуалізації, спробуємо окреслити можливості цього процесу в умовах глобалізації.

«Самоактуалізовані люди, без виключень, включені у діло, що виходить за межі

їх шкурних інтересів, в дещо поза собою» (А.Маслоу) [4, 14]. У сьогоднішній перехідний етап у розвитку суспільства активізується формування типу особистості, яку, за передбаченням Е.Фромма, варто охарактеризувати «ринковою орієнтацією». Така людина мислить категоріями товарно-грошових стосунків, інша людина для неї виступає товаром з відповідними («товарними») якостями. Навряд чи інтереси такої людини виходять «у дещо поза собою». Одним із основних принципів і життєвих цілей існування нині проголошується повна свобода дій, спрямованих на покращання свого матеріального добробуту, яка, на жаль, не підкріплена ні етичними, ні моральними цінностями, що формують світогляд особистості і визначають її як суб'єкта власної життєдіяльності.

Самоактуалізована людина – не звичайна людина, якій щось дано, а звичайна людина, у якої нічого не забрали (А.Маслоу). Наслідком і однією з найбільших небезпек для людини, включеної до системи глобального ринку, є криза ідентичності, втрата національних культурних традицій, що може призвести до маргіналізації особистості. Моральна основа, як підґрунтя особистості, формується під впливом національної культури. Відсутність у особистості національної ідентичності, як своєрідного світоглядного ядра, дозволяє нею маніпулювати, створюючи у житті людини ілюзію самореалізації.

А.Маслоу одним зі шляхів самоактуалізації вважав відсутність захистів для власного «Я» та наявність власних суджень. В умовах глобалізму люди уникають відповідальності, бо колективна свідомість, яка є новим типом свідомості у глобалізованому світі, – це не колективна відповідальність, а, радше, колективна безвідповідальність. Людина повинна вірити своїм судженням і чинити відповідно до них. Сьогодні ж у нас перемагає незнання реальності свого світу, невміння уявити себе в іншій, нетрадиційній ролі.

К.Роджерс писав: «...людина за своєю суттю добра і рухається у напрямку самореалізації, якщо тільки їй надати таку можливість». Та чи кожна особистість має таку можливість? Вчені підраховали, що скористатися всіма благами глобалізації зможе лише відносно невелика частка населення землі – «золотий мільярд» [6]. Що ж матиме від «вигод глобалізації» решта людства?

Б.С.Братусь говорить про формування нового перехідного типу соціального характеру, який називає «перехідним потребово-мотиваційним станом», тобто станом, коли є бажання, прагнення потреби, але немає стійко визначеного предмета, який їх задовольняє. Людина у такому стані може ще сказати, чого вона не хоче, але вже не може висловити того, що їй справді потрібно. У неї немає образу цілого, образу розділеного на половини, прагнення до об'єднання, яке має стати основою, знаком, символом її осмисленої діяльності. Такий перехідний стан обумовлений підсвідомим засвоєнням людиною архетипів старого суспільства, новим суб'єктивним життєвим простором з його новими прагненнями, домінуючими інтересами, цінностями і значеннями [1, 49]. А ми говоримо, що самоактуалізація – це реалізованість наявних надій і планів.

К.Хорні характеризувала новий соціальний тип ригідністю реагування та

розривом між можливостями людини і її реалізацією [1, 50], що заперечує тезу про те, що самоактуалізована людина має мету і стратегії її досягнення.

У 1963р. президент асоціації гуманістичної психології Д.Б'юдженталь сформулював 5 основних її постулатів, один з яких наголошує на тому, що людина ініціативна: вона спрямована в майбутнє, у її життя є мета, цінності та смисл [2]. Сьогодення ж характеризується кризою цінностей, їх суперечливістю, трансформацією, а то й взагалі – нівелюванням, в результаті чого людині стає важко орієнтуватися у зовнішньому світі, визначати своє місце у життєвому просторі, напрями і способи своєї життєдіяльності, особливості індивідуального життєвого шляху.

Якщо ще недавно головним завданням виховання ми вважали здатність до адаптації і говорили про «людину, яка адаптується», то сьогодні увага науковців звернена на «людину, яка діє» (А.Турен), що важливо не лише для виживання і нормального розвитку, але й самовдосконалення й самоздійснення конкретної особистості.

Сучасна наука розглядає людину як відкриту систему, яка обмінюється енергією, інформацією з оточуючим середовищем і володіє певним внутрішнім змістом, різними внутрішніми станами. Життя людини описується як траєкторія руху системи у часі. Відкритість системи «людина» по відношенню до світу, підсистемою якого вона є, визначає необхідність розглядати динаміку її розвитку як процес набуття нею нових якостей, росту самосвідомості і різноманітності форм активності, через свідому діяльність по оволодінню соціальними та індивідуальними компетентностями і самоактуалізацію.

Отже, творча реалізація особистості в умовах глобалізації можлива при наголосі на саморозвитку та самоорганізації особистості, які пропонують максимально ефективне використання людиною всієї сукупності своїх сил, здібностей, навичок та інших ресурсів у своїй індивідуально неповторній ситуації з метою досягнення зовнішньої та внутрішньої гармонії.

Пристосовуючись до сучасних умов глобалізації, особистість повинна мати достатні внутрішні ресурси та оволодіти такими механізмами самореалізації, як самопізнання, здатність до прийняття рішень у напрямку майбутнього, готовність до змін, вміння приймати альтернативні рішення, досліджувати й ефективно використовувати свої ресурси, нести відповідальність за здійснений вибір.

Попри оволодіння та удосконалення власних механізмів самореалізації, людина повинна пам'ятати про збереження традицій та національну ідентичність, які захищають її від негативних сторін процесу глобалізації, дозволяють виступати в якості активного суб'єкта своєї життєдіяльності, самоздійснення та самореалізації на міжнаціональному рівні.

Простір для самореалізації особистості безмежний, і який напрям вибере людина, залежить лише від неї: її життєвих цінностей, рівня вихованості, освіти, культури, а також від того середовища, в якому вона живе та розвивається.

Список використаних джерел

1. Аверянова Г., Москаленко В. Особливості економічної соціалізації молоді в умовах

- трансформації українського суспільства // *Практична психологія та соціальна робота*. – №7. – 2004. – С. 49-55.
2. Вахромов В.В. Самоактуализация и жизненный путь человека // <http://www.hpsy.ru/public/x049.htm>
 3. Дианова В.М. Культурный плюрализм в условиях глобализации // *Россия и Грузия: диалог и руководство культур: сборник материалов симпозиума. Выпуск 1/ Под ред. Парцвания В.В.* – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 93-109.
 4. Дмитренко А.К., Чуйко Г.В. *Основи гуманістичної психології: Навчально-методичний посібник.* – Чернівці: Прут, 2002. – 268с.
 5. Удовик С.Л. Глобализация: семиотические подходы. – К.: Ваклер, 2002. – 480с.
 6. Франкл В. *Психотерапия на практике: Пер. с нем.* – СПб., 2001. – 256с.

Ольга Куцевол

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ У КУРСІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ

Нагальною потребою української школи третього тисячоліття є творча особистість учителя, котрий працює в режимі продуктивного пошуку, постійно вдосконалюючи навчально-виховний процес, опановуючи інноваційні методи та прийоми, спрямовані на розвиток творчого потенціалу своїх вихованців. Цілком очевидно, що саме творчий підхід педагогів до виконання своїх професійних функцій є одночасно й умовою, і показником інтенсивного безперервного вдосконалення освітнього процесу, на противагу застарілому репродуктивному, стереотипному підходу до нього. Сучасна освіта потребує вчителів, що є розвиненими творчими особистостями й мають високий рівень креативності – здатності до творчості, відтак завданням вищих навчальних педагогічних закладів є створення оптимальних умов для формування цієї актуальної професійної якості майбутніх фахівців.

У психолого-педагогічній літературі *креативність* найчастіше визначають як "творчі можливості (здібності) людини, що можуть проявитися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, котрі характеризують особистість у цілому або її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення" [7, 165]; а також як усталена особистісна характеристика – "рівень творчої обдарованості, здібності до творчості" [4, 173], чи "здатність висловлювати незвичайні ідеї, нетрадиційно мислити, швидко розв'язувати проблемні ситуації" [6, 161]. В.Козленко розуміє під креативністю "пошуково-перетворювальну активність, що реалізується в подоланні стереотипів поведінки, у порушенні одноманітності у взаєминах з дійсністю, її продуктивному перетворенні аж до створення нових об'єктів, з одночасним удосконаленням варіативності й продуктивності якості дій індивіда" [3, 132].

Креативність розвивається в діяльності і, поєднуючись із провідними мотивами, функціонально закріплюється у структурі особистості й виявляється (у випадку

успішної реалізації) як здатність до продуктивних змін і створенні якісно нового продукту, визначаючи тим самим творчий стиль самої діяльності. Проблему розвитку креативності особистості активно досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені Д.Богоявленська, Дж.Гілфорд, М.Гнатко, А.Кеттлер, В.Козленко, А.Маслоу, Я.Пономарьов, К.Роджерс, В.Рибалка, В.Роменець, А.Осборн, К.Тейлор, Е.Торранс, У.Ешбі та ін.

Особливо актуальною креативність є для представників творчих професій, до яких, безсумнівно, належить професія вчителя. Розвиток цієї якості педагога був у центрі уваги В.Андрєєва, В.Загвязинського, В.Кан-Калика, Н.Кичук, Н.Посталюк, С.Сисоевої та ін. Однак досі не була об'єктом спеціального дослідження креативність учителя-словесника, котра зумовлена не лише його професією, а й специфікою навчальної дисципліни, оскільки література - це вид мистецтва, вивчення якого потребує творчого, нестандартного підходу. Значну роль у підготовці творчого вчителя літератури належить курсу методики, позаяк методична підготовка майбутнього фахівця є наріжним каменем у фундаменті його професійного становлення. Отже, на основі аналізу психолого-педагогічних і методичних студій, а також стану викладання курсу методики літератури в педагогічних ВНЗ визначена проблема нашого дослідження, що характеризується такими суперечностями: з одного боку, у сучасній загальноосвітній школі існує нагальна потреба в масовій педагогічній і методичній творчості, а з другого - переважає недостатній рівень педагогічної креативності вчителя, відчутне зниження мотиваційно-особистісної значущості творчості для молодих спеціалістів.

Під *педагогічною креативністю* вчителя-словесника розуміємо його потенційну готовність до пошуково-перетворювальної педагогічної діяльності, що являє собою складне структурне утворення комплексу загальних, спеціальних, прикладних, творчих здібностей і полягає у відмові від стереотипних способів мислення та вдосконаленні варіативності і продуктивності індивіда.

Практика діяльності вищої школи засвідчує, що розвиток креативності студентів визначається комплексом умов та факторів, серед яких соціальні, економічні, загальнокультурні, особистісні та ін. Один із фундаторів теорії креативності Е.Торранс експериментальним шляхом визначив фактори, що стимулюють цю якість особистості: орієнтація на потребу у творчому розв'язанні завдання; відсутність перешкод стосовно проявів спонтанності та ініціативи; створення можливості маніпуляції з предметами та варіативності думок; навчання уважному ставленню до сигналів навколишнього середовища; виховні впливи, спрямовані на визнання людиною цінності креативних рис своєї особистості. На противагу цьому антистимуляторами, які гальмують креативність особистості, є орієнтація виключно на успіх; страх дати неправильну відповідь; підвищена орієнтація на думки однолітків, побоювання звинувачення в незвичайності; обмеження ініціативи з боку вчителів і заборона запитань; надмірна фіксація на стереотипах статевої належності; ставлення до дивергентного мислення як відхилення від норми; жорстке розмежування трудової та ігрової діяльності.

Нашою метою було дослідження педагогічних умов розвитку креативності майбутнього вчителя літератури, котрі виникають не стихійно, а створюються

цілеспрямовано. Незважаючи на те, що творчість неможлива без свободи суб'єкта діяльності, а процес творчого пошуку та його результат у головних своїх рисах непередбачуваний, досвід показує, що можливо впливати ззовні на цей процес, стимулюючи чи гальмуючи його. Основною з комплексу умов розвитку креативності студентів, на нашу думку, слід вважати *формування творчої мотивації*. В.М.Дружинін наголошував, що умови зовнішнього середовища створюють лише можливості для виявлення креативності, а “базовою умовою формування креативності та її проявів у повсякденному житті є формування в індивіда творчої мотивації” [2].

Учені стверджують, що творчість є полімотивованою діяльністю, причому пріоритетність належить внутрішнім мотивам, які сприяють ефективному розв'язанню творчих завдань, що вимагають гнучкого, евристичного, дивергентного мислення й розвитку креативності. Домінуючими внутрішніми мотивами творчості називають допитливість (О.Н.Лук), пристрасну зацікавленість своєю роботою (Т.Емебайл, Дж.Гілфорд), потребу в порядку (Ф.Баррон), потребу в досягненнях (Дж.Аткінсон), бажання внести особистісний вклад у розв'язання проблеми й пов'язане з ним бажання досягти високої оцінки колег (С.Майні, Б.Нордбек), бажання принести більше користі суспільству (Р.Х.Шакуров), певний емоційний стан – радість від активності (М.Чиксентмихалі) та ін. Заслугує на увагу думка, що “різниця в креативності конкретних індивідів залежить від різниці їхньої мотивації, яка зрештою, породжує відмінність в інтенсивності оволодіння ними знаннями та вміннями” [8, 56-57].

Погоджуємося з тезою А.К.Маркової, Т.О.Матис, О.Б.Орлової, що мотивацію не можна тренувати – її можна лише стимулювати, розвивати, підвищувати, відтак вважаємо за необхідне створення умов для появи у студентів внутрішніх спонукань (мотивів, цілей, емоцій) до розвитку своєї креативності [5]. Для успішної мотивації майбутнього вчителя щодо професійно-педагогічної творчості потрібно визначити такі потреби, які формують і контролюють його поведінку, посилюють мотивацію пізнавальних потреб та інтересів, відчуття професійного обов'язку й усвідомлення необхідності творчого саморозвитку. Мотивація студентів педагогічного ВНЗ має бути спрямована на формування в них постійної готовності до творчого педагогічного пошуку як обов'язкової складової діяльності вчителя. Робота, спрямована на розвиток творчої мотивації, має включати такі етапи:

- *репродуктивний* - актуалізація тих мотиваційних виявів, що вже склалися; формування в студентів потреби у творчій діяльності на репродуктивному рівні шляхом передачі літературознавчих, психолого-педагогічних і методичних знань, засвоєння відповідних навичок та вмінь;

- *нормативно-творчий* - створення умов для появи нових мотивів і їхніх нових якостей (стійкості, усвідомленості, дієвості), а також формування творчої діяльності, що здійснюється двома способами – на емпіричному рівні та на усвідомленому рівні планомірним, теоретичним шляхом;

- *інноваційно-креативний* - корекція дефектних мотиваційних установок, зміна внутрішнього ставлення студентів як до власних можливостей, так і до перспективи їхнього розвитку, а також виражена професійна спрямованість, самодіяльність, потяг

до саморозвитку в навчальній та практичній діяльності.

Процес розвитку креативності особистості неможливий без *урахування індивідуального підходу*. Майбутній учитель літератури має бути зорієнтований на актуалізацію й розвиток своїх професійних здібностей, пошук та засвоєння засобів навчально-педагогічної діяльності, що відповідають його психофізіологічній специфіці. А для цього необхідною умовою є з'ясування особливостей творчої індивідуальності кожного студента і реалізації на цій основі їхньої індивідуально-творчої підготовки. Р.Хохлов радив у процесі підготовки майбутніх фахівців до творчої професійної діяльності розвивати насамперед такі якості, як захопленість, добру пам'ять, уміння чітко й логічно формулювати свої думки, висновки та пропозиції; уміння просто думати про складні речі й розповідати про них, користуючись термінами, зрозумілими співрозмовнику; високу інтенсивність генерування ідей, їхню фільтрацію; творчу розкутість, уміння мислити легко, без упереджень; уміння критично оцінювати результати досліджень, особливо власних; широкий науковий світогляд; широку загальну ерудицію; високу культуру тощо [9]. Саме такий підхід забезпечує формування в студентів власного, неповторного стилю педагогічної діяльності.

Ще однією умовою підвищення креативності майбутніх освітян є *спільна творча діяльність студентів та викладача*, їхня самореалізація та самовираження як рівноправних партнерів у навчально-виховному процесі. Ця проблема досліджувалася В.Андрєєвим, Г.Вайном, Н.Вишняковою, В.Кан-Каликом, В.Ляудіс, Л.Поповим, Н.Посталюк, В.Роменцем та ін. Психологи стверджують, що спільна творча діяльність викладача та студентів найбільш повно відповідає діалогічній природі акту "пояснення – розуміння". Спільна продуктивна діяльність суб'єктів навчального процесу ґрунтується на перебудові форм їхньої взаємодії, за яких

- викладач переходить з позиції ретранслятора готових знань на позиції організатора міжособистісної взаємодії, консультанта, помічника студентів, чітко дозуючи на кожному етапі масштаби своєї допомоги;

- студент перетворюється з об'єкта учіння та активного суб'єкта, виконуючи різноманітні функції – доповідача, ведучого дискусії, рецензента, опонента, проблемізатора, виголошувача колективної думки, радника, експерта, консультанта іншого студента та ін. Це реалізується в системі різноманітних міжособистісних форм навчальної діяльності "студент – ситуативна група – академічна група";

- змінюється характер учбових завдань від суто учбових до учбово-професійних, що сприяє формуванню в майбутніх учителів якостей, необхідних для творчої діяльності.

Формування творчої спрямованості особистості можливе в умовах відіграє *професійний зразок* – особистість викладача ВНЗ, на якого орієнтується студент. Вузівський педагог може сприяти творчому зростанню свого вихованця або гальмувати його власною байдужістю, інертністю, авторитарністю. Безсумнівною релігією має лауреат Нобелівської премії з економіки П.Самуельсон, сказавши: "Перша умова для отримання Нобелівської премії – наявність хорошого вчителя". Ця думка підтверджується фактами: із 55 нобеліантів, котрі мешкали в 70-ті роки ХХ ст. у США, 34 в молоді роки працювали під керівництвом лауреатів цієї престижної премії [10].

Отже, процес розвитку креативності студента в значній мірі залежить від того, наскільки творчим є його наставник, а також від того, який професійний взірєць обере собі майбутній словесник. Чи буде він схожий на персонажа чехівського оповідання “Людина в футлярі” – закритого для всього нового, творчого, нестандартного, а чи візьме за взірєць високе педагогічне подвижництво В.Сухомлинського, Є.Ільїна, Ю.Львової та інших учителів-новаторів.

Розвитку креативності студентів-філологів сприяє також *формування в них відчуття приналежності до професійної групи*, оскільки творчість і задоволення спеціальністю взаємно стимулюють розвиток один одного. Соціологи доводять, що незорієнтованість на професію в студентському віці вказує на слабкість чи відсутність змістової внутрішньої мотивації, а згодом викликає корозію професійної поведінки [1, 56].

Особливу роль у розвитку креативності майбутніх освітян відіграє *середовище з “творчою зарядженістю”* (Л.Баренбойм, Ф.Блуменфельд), оскільки творчі здібності людини можуть ніколи не проявитися без наявності підтримки зовнішнього середовища. Серед основних умов, що забезпечують креативний розвиток майбутнього вчителя-словесника, такі параметри –проблемність, невизначеність, поліваріантність, відсутність регламентації поведінки, безоцінність, доброзичливість. Проблемність дає студентам імпульс до розгортання творчого процесу й самостійного пошуку невідомих закономірностей і способів дій у методичній діяльності. Проблемні завдання, використані в процесі читання лекцій з методики літератури, проведення практичних та лабораторних занять, збуджують активну розумову діяльність студентів, а зроблені ними власні відкриття приносять емоційне задоволення й засвоюються краще, ніж знання, подані в готовому вигляді.

Невизначеність стимулює пошук власних рішень навчальних ситуацій, а не пасивне прийняття готових, уже відомих варіантів. Звісно, студент-філолог мусить ґрунтовно знати правила й закони класичної методики, бути обізнаним зі знахідками передового педагогічного досвіду, однак це все має стати базою для відшуку власних інноваційних рішень, не перетворитися на схоластичну догму. Принцип поліваріантності на основі дивергентного мислення індивіда забезпечує генерування множини нових ідей. Відсутність регламентації поведінки сприяє повноцінній реалізації вибору, відповідає потребі самовираження суб'єкта. Безоцінність слугує створенню психологічної комфортності, завдяки акценту на внутрішнє джерело оцінки і звільненню індивіда від залежності від зовнішніх оцінок. Це породжує атмосферу доброзичливості, конструктивності, прийняття думок, почуттів та рис творчої особистості, що забезпечує її психологічну безпеку у виявленні своєї креативності.

Підтримуюче середовище повинне сприяти виникненню й розвитку в студентів потреби до пошуку, власної ініціативи, надії на успіх. Інакше діяльність індивіда спрямовується на уникнення невдач, конфліктів, ризику, при чому творчі процеси блокуються, а не розвиваються.

Стимуляція креативності майбутніх учителів літератури, їхня підготовка до творчої методичної діяльності може здійснюватися шляхом

- 1) розширення знань з літературознавчих дисциплін та методики викладання літератури й одночасним формуванням критичного ставлення до інформації;
- 2) формування чітких уявлень про феномен креативності та її ролі у творчій професійній діяльності педагога;
- 3) тренінгу творчого мислення та творчих здібностей студентів, розвитку інтелектуальних й особистісних рис креативності;
- 4) підвищення мотивації та інтересу студентів до своєї майбутньої професії шляхом морального заохочення;
- 5) перехід від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної освітньої парадигми, що забезпечує самостійну творчо-пошукову діяльність майбутніх учителів;
- 6) забезпечення зразків креативної поведінки;
- 7) створення підтримуючого середовища тощо.

Комплекс педагогічних умов, заснований на психологічних механізмах творчого мислення та творчого зростання особистості, він є визначальним для розвитку креативності майбутніх учителів-словесників у контексті їхньої методичної підготовки.

Список використаних джерел

1. Беловхости́кова И.Ю. *Творческая активность будущего специалиста: механизм формирования и развития в вузе (социологический аспект анализа): Дисс... канд.. социологич. наук.* – Х., 1990. – 150 с.
2. Дружинин В.Н. *Психологическая диагностика способностей: Теоретические основы: 2 ч.* – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990.
3. Козленко В.М. *Проблема креативности личности // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Под ред.. Я.А.Пономарева.* – М.: Наука, 1990. – С.131-149.
4. *Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.И.Ярошевского.* – 2-е изд. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 512 с.
5. Маркова А.К. и др. *Формирование мотивации учения: Кн. для учителя /А.К.Маркова, Т.О.Матис, О.Б.Орлова.* – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
6. *Професійна освіта. Словник / Упор. С.У.Гончаренко та ін., за ред. Н.Г.Ничкало.* – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
7. *Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова.* – 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
8. Сафонцева С.В. *Взаимосвязь различных типов интеллекта и креативности у экстравертов и интровертов: Дисс... канд. псих. наук.* – М., 1999. – 133 с.
9. Хохлов Р. *О формировании молодого специалиста в стенах вуза // Возраст познания.* – М., 1977. – С.192.
10. Rudd E. *The highest education // A study of graduate education in Britain.* - L., 1975. – P.63-71.

Юлия ЛЕЦ

соискатель кафедры общей психологии
Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина

ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

Феномен одаренности изучается рядом научных школ, которые придерживаются двух основных направлений. Нейтивизм (от английского native – природный, естественный), представителями которого являются Ф. Гальтон, Л.М. Термен, придает решающее значение наследственности, под которой понимаются врожденные особенности нервной системы (задатки) ребенка. Задатки выступают как некая данность, определяющая пределы настоящих и будущих достижений ребенка в умственном развитии. В сжатом виде эта идея представлена в модели «диапазона» В.Н. Дружинина [4].

Противостоящая концепция не отрицает существенной роли природных задатков, но в генезисе умственной одаренности решающее значение придает социальной среде. Наиболее широко в русле данной концепции представлены взгляды украинских и российских психологов. Здесь задатки понимаются как природные предпосылки способностей, реализуемые посредством социальных механизмов, важнейшую роль среди которых играет обучение и воспитание. Соответственно, способности определяются как индивидуально-психологические особенности человека, обуславливающие успешность выполнения деятельности [4]. Исследователи считают, что исходные природные различия между людьми заключаются не в готовых способностях, а в задатках. Задатки очень многозначны и могут развиваться в различных направлениях. Они лишь предпосылка развития способностей, между задатками и способностями очень длинная дистанция – весь путь развития личности. Большое значение придается деятельности, благодаря которой природные задатки могут превратиться в способности. Ученые полагают, что концепция социальной обусловленности различий в уровне психического развития между людьми единственно практически плодотворна, ибо только в ней можно найти опору для создания условий для полноценного развития личности.

В возрастной психологии одаренность понимается как системное качество психики, как высокий уровень и качественно своеобразное сочетание способностей, определяющее высокие достижения человека. Современные исследователи в этой области считают особенности личностного развития способных детей одним из факторов становления одаренности [7]. От уровня развития и сформированности личности зависит эволюция одаренности. На каждом возрастном этапе онтогенетического развития человек приобретает ряд личностных качеств и свойств, которые в дальнейшем являются фундаментом для возникновения новых образований личности. Младший школьный возраст играет особую роль в личностном становлении. Начало систематического обучения обуславливает серию изменений в развитии индивида. Эти изменения во многом связаны с тем, что ведущей

деятельностью становится учебная.

Как в младшем школьном, так и в подростковом возрасте происходит формирование основных характеристик, которые могут оказывать влияние на становление личности одаренного ребенка. В зависимости от условий среды, в которой развивается ребенок, могут сформироваться качества и характеристики, которые способствуют становлению одаренности или же препятствуют [6].

Важнейшим аспектом, определяющим развитие одаренности, в психологии считают Я – концепцию ребенка, формирование которой происходит в младшем школьном и подростковом возрасте [2].

Младший школьный возраст можно считать наиболее сенситивным периодом в развитии одаренности, у многих задатков в этот период при благоприятных условиях развития есть возможность превратиться в способности ребенка. В связи с этим, необходимо сказать о той ответственности, которая возложена на школу и систему обучения [3].

В современной традиционной школе ценится умение соответствовать нормам и правилам, давать верные ответы, хорошая успеваемость. Одаренный ребенок часто с первых дней в школе начинает испытывать давление, в результате чего может возникнуть чувство отчужденности, может упасть уровень самооценки, ребенок начинает чувствовать себя «странным», не таким как все. Не чувствуя поддержки со стороны взрослых ребенок начинает скрывать свои способности. В случае если в процессе обучения способных детей их потенциал не замечается и не используется в полной мере, возникают и эмоциональные проблемы. Дети начинают игнорировать обучение, теряют интерес и мотивацию деятельности, появляется неконформистское настроение. И напротив, если ребенок ощущает в школе, что окружающие верят в его способности, признают его ценность как развивающейся личности, то это стимулирует его позитивное самовосприятие, саморазвитие и активность.

Исследования в области психологии одаренности показывают, что можно выделить ряд значимых личностных параметров, которые отличают одаренных детей: [12]

- ☐ потребность в познании,
- ☐ интернальный локус контроля,
- ☐ высокий уровень ответственности,
- ☐ самостоятельность суждений,
- ☐ гибкость, приспособляемость,
- ☐ позитивная Я-концепция, адекватная самооценка,
- ☐ креативность, как особенность мышления,
- ☐ высокий уровень саморегуляции деятельности.

Вышеперечисленные параметры можно также считать одними из основных показателей уровня личностного развития в юношеском возрасте.

Учитывая вышесказанное, мы можем предположить, что система развивающего обучения (Эльконина-Давыдова), которая направлена на формирование учебной

деятельности, как специфического вида познавательной активности в начальной школе, способствует развитию личности и на последующих этапах. В итоге, к концу обучения в школе формируются основные новообразования юношеского возраста, которые являются также показателями одаренности.

С целью исследования показателей одаренности и в целом уровня личностного развития в юношеском возрасте было проведено исследование сформированности ряда личностных характеристик, таких как позитивная Я-концепция, уровень саморегуляции, локус контроля личности, потребность в познании, креативность, самостоятельность, гибкость, ответственность.

В ходе исследования были использованы следующие методики:

- для исследования уровня саморегуляции, самостоятельности, гибкости «Стилевая саморегуляция поведения» (В.И. Моросанова, Е.М. Коноз);
- для исследования потребности в познании и креативности «Самоактуализационный тест» (Шострем);
- для исследования особенностей Я-концепции тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантеев), тест исследования самооценки (Будаси);
- для исследования уровня субъективного контроля опросник ОСК (А.К. Осницкий).

Экспериментальную группу составили учащиеся 10-х классов (102 человека) экспериментальных школ г. Алушта и г. Красный Луч Луганской обл. Форма организации учебной деятельности – развивающее обучение (Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) в начальной и средней школе (РО).

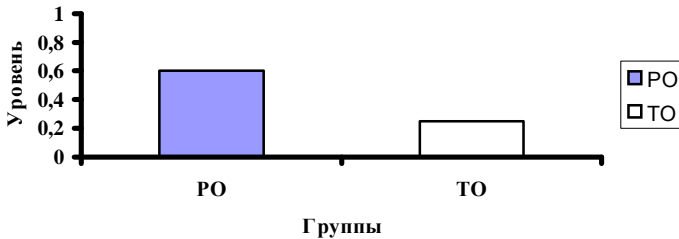
Контрольную группу составили учащиеся 10-х классов общеобразовательной школы г. Харькова с традиционной формой обучения (139 человек) (ТО).

Средние результаты, полученные в ходе исследования особенностей самооценки учащихся в экспериментальной (РО) и контрольной группе (ТО) отражены на рисунке №1. Полученные результаты показали, что в среднем в экспериментальной группе преобладает адекватный уровень самооценки (0,6). В контрольной же группе средний показатель составил 0,25, что говорит о преобладании низкой самооценки. (Табл. №1)

Таблица 1.
Уровень самооценки в группах РО и ТО

Показатели	РО		ТО	
	ср. показатель	уровень	ср. показатель	уровень
Самооценка	0,6	средний	0,25	низкий

**Рисунок 1. Уровень самооценки
в группах РО и ТО**



В ходе исследования таких особенностей Я-концепции, как самоуважение и аутосимпатия, были выявлены следующие различия. Средний показатель самоуважения в группе учащихся РО выше среднего, в то время как в группе ТО – средний. Показатель аутосимпатии в группе РО также несколько выше, чем в группе ТО.

Общий уровень саморегуляции, как один из важнейших показателей личностного развития в раннем юношеском возрасте в экспериментальной группе выше среднего. Для учащихся группы ТО характерен средний уровень развития умения саморегуляции.

Самостоятельность, как показатель автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения в группе РО также выше среднего. В группе ТО исследуемый показатель имеет средний уровень развития (табл. № 2).

Результаты проведенного исследования показали также, что для учащихся группы РО характерна более высокая потребность в познании, нежели для группы учащихся ТО (табл. № 2). Потребность в познании можно считать одной из основных особенностей, отличающих одаренных детей.

Креативность, как способность к творческой деятельности в исследуемых группах имеет средние показатели (табл. №2).

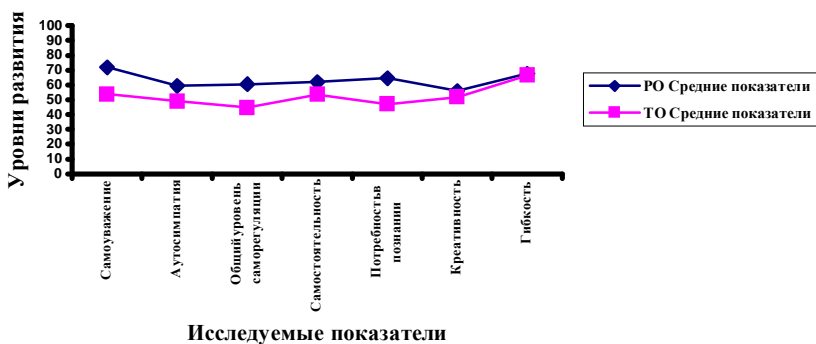
Гибкость, как способность перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий, имеет примерно одинаковые средние показатели по двум исследуемым группам (табл. №2).

Сравнительные результаты исследования описанных выше показателей одаренности личности наглядно отображены на рисунке 2.

Таблиця 2.
 Уровень развития показателей одаренности в группах РО и ТО

Показатели	РО		ТО	
	ср. показатель	уровень	ср. показатель	уровень
Самоуважение	72	выше среднего	53,75	средний
Аутосимпатия	59,5	средний	49	средний
Общий уровень саморегуляции	60,5	выше среднего	44,75	средний
Самостоятельность	62	выше среднего	53,5	средний
Потребность в познании	64,5	выше среднего	47	средний
Креативность	56	средний	51,75	средний
Гибкость	67,5	выше среднего	66,5	выше среднего

Рисунок 2. Развитие показателей одаренности
 в группе РО и ТО

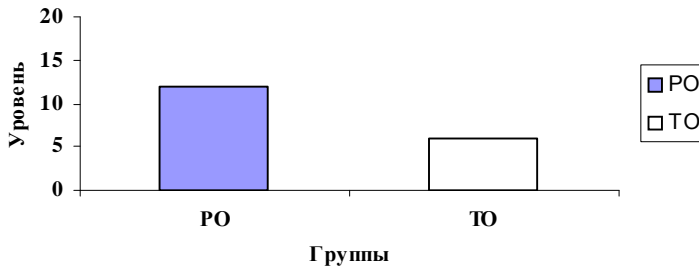


Результаты исследования уровня субъективного контроля показали, что в группе учащихся РО преобладает интернальный локус контроля, что говорит о достаточном уровне ответственности за свою жизнь, поступки и действия. В группе ТО для большинства учащихся характерен экстернальный и сбалансированный локус контроля (табл. № 3). Наглядно полученные различия изображены на рисунке 3.

Таблиця 3.
 Уровень субъективного контроля в группах РО и ТО

Показатели	РО		ТО	
	ср. показатель	уровень	ср. показатель	уровень
Уровень субъективного контроля	12	интернальный	6	средний

Рисунок 3. Уровень субъективного контроля в группах РО и ТО



В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что для группы РО характерен более высокий уровень развития характеристик, которые способствуют развитию личностного потенциала и могут, в свою очередь, являться показателями одаренности. Полученные результаты позволяют говорить о том, что развивающее обучение как форма организации учебной деятельности в младшей и средней школе способствует развитию личности и на последующих этапах. Полученные показатели развития исследуемых особенностей личности могут свидетельствовать о том, что основные принципы развивающего обучения, такие как проблемность, диалогичность, индивидуализация, а также, открытость учителя к различным точкам зрения, способствуют развитию способностей учащихся, раскрытию потенциала и становлению одаренности, как системного качества личности.

В перспективе запланировано проведение более подробного исследования с целью отражения результатов влияния развивающего обучения на формирования показателей развития личности в старшем подростковом и юношеском возрасте.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М.: Прогресс, 1986. - 420с.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 212с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М., 1995.- 438 с.
4. Дусавицкий А.К. Развивающее образование. Теория и практика. – Х.2002.
5. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М.1972. – 186 с.
6. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека// Вопросы психологии 2000. №2.
7. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В.Бурменской, В.А.Слуцкого. - М.: Прогресс, 1991. - 376с.
8. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. – М. 1996.
9. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. - М.: Изд. Центр "Академия", 1996. - 416 с.
10. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. - 1990.- № 1. - 164-

167с.

11. Фельдштейн Д.И. *Проблемы возрастной и педагогической психологии*. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 368 с.
12. Хеллер К.А. *Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности* / Под ред. Д.Б.Богоявленской. - М.: Молодая гвардия, 1997. - 243-264 с.
13. Чудновский В.Э. *Воспитание способностей и формирование личности*. - М.: Знание, 1986. - 80 с.

Микола ЛИЛА

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології
Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету
імені Григорія Сковороди

ПСИХОЛОГИ УКРАЇНИ, УЧАСНИКИ ВЕЛИКОЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВІЙНИ, – ТВОРЧІ ОСОБИСТОСТІ

Завданням дослідження є вивчення наукової діяльності українських психологів–учасників Великої Вітчизняної війни. Нами проаналізовано доробок 23 психологів України–учасників бойових дій. Результат аналізу показав, що всі вони були творчими особистостями. Їх творчість реалізовувалася відповідно до індивідуальних особливостей, професійних уподобань, рівня потенціалу творчості, а також обставин життя. Та спільним для всіх них було прагнення до створення нових духовних і матеріальних цінностей, наявність здатностей і здібностей до творчості. Дещо відмінними на різних етапах їх життя були мотиви, знання і вміння, завдяки яким створювалася ними наукова продукція, яка відзначалася новизною, оригінальністю та унікальністю.

Творчість усіх психологів зазначеного періоду можна умовно розділити на 2 групи. До першої нами віднесено тих, які виявили свою творчість у часи війни і в післявоєнні роки; до другої – у яких творчість була більш реалізована в післявоєнні роки. При цьому ми аналізували наявні матеріали, включаючи й спогади та архівні матеріали. У подальшому викладі подаємо стисло інформацію щодо діяльності українських психологів зазначеного історичного періоду.

Іван Іванович Петров (1893 - 1984) до початку війни був полковником, командував танковими частинами. Ще до війни і по змозі під час неї намагався враховувати індивідуальні особливості своїх підлеглих, включаючи рядових при формуванні структури військової частини, якою він командував. Проте це не завжди йому вдавалося, але вже після війни, коли був начальником військового училища самохідної артилерії він практично увів елементи профвідбору, в якому увага до психологічних особливостей курсантів посідала провідне місце. В училищі особлива роль відводилася індивідуально – психологічним особливостям студентів. Такий підхід не підтримувався в той час керівництвом Київського військового округу. Виникали протиріччя й конфлікти на цій основі, що стало основною причиною його демобілізації з армії у званні генерал – лейтенанта. Проте вже ніхто не зміг згасити його

зацікавленість психологією. Він став ініціатором створення групи психологів з відбору до військових училищ. Першим таким училищем – було училище військових піхотинців, розміщене в Харкові й Чугуєві. Тодішнє командування пішло на організований І.І. Петровим експеримент у зв'язку з переходом авіації на реактивну техніку.

Ідеї І.І. Петрова реалізувалися в методиках, які найактивніше розробляв Є.О. Мілерян. Сам І.І. Петров особисто приймав участь у психологічному відборі курсантів. Сьогодні психологічні служби по відборі курсантів до військових училищ функціонують майже в усіх арміях незалежних держав, які входили до бувшого Радянського Союзу.

Історикам слід пам'ятати, як і де розпочиналася, зароджувалася психологічна служба в арміях. Ми маємо на увазі саме згадані армії, бо психологічний відбір військових був започаткований в США, ще в першу світову війну.

Євгеній Олександрович Мілерян (1913 - 1983) до початку і в перші місяці війни був у танковій військовій частині, а згодом в авіаційній. Йому належали раціоналізаторські пропозиції, пов'язані з підготовкою екіпажів до бойових польотів.

Після війни темою наукових досліджень Є.О. Мілеряна була увага: способи її привертання та підтримання, вікові й індивідуальні особливості розвитку особистості. Вчений зробив спробу дослідити фізіологічні основи уваги за допомогою електроенцефалографічної методики. Це дало йому змогу вивчити певні зміни електричної активності мозку людини під час сприймання звукових, світлових та інших подразників. Дані дослідження свідчать, що за уваги, наприклад, до звукових сигналів електричні потенціали скроневих ділянок великих півкуль, виникають коливання іншої частоти, форми, відмінні від тих, які бувають при її відсутності до таких подразників. У цих електричних реакціях кори головного мозку проявляються зміни процесів збудження й гальмування, що є фізіологічною основою уваги.

Вченому належить гіпотеза про всезагальну увагу в розумінні цілісного зв'язку її властивостей. Ця ідея була співзвучна з положеннями Б.Г. Ананьєва. Дані цієї проблеми реалізовані як у дослідженнях Є.О. Мілеряна, так і в працях учнів Б.Г. Ананьєва та деяких українських психологів.

Є.О. Мілерян – автор багатьох апаратурних методик, які використовувалися при відборі льотчиків винищувальної авіації. Деякі з них застосовуються при відборі космонавтів. Під його керівництвом протягом багатьох років проходило експериментальне дослідження пілотів на базі Харківсько – Чугуївського авіаційного училища. Воно було пов'язане із масовим переходом військової авіації на реактивну техніку. Це були перші розвідки такого напрямку, проведені в колишньому Радянському Союзі. Варто відмітити, що в числі відібраних психологами абітурієнтів до льотного училища, були перший міністр оборони України генерал К.П. Морозов і Маршал збройних сил Росії Б.М. Шапошников. Крім цього, йому належали розробки з психологічних питань трудового навчання, оволодіння учнями старших класів уміннями й навичками праці на верстаках тощо.

Доля Є.О. Мілеряна в подальшому була пов'язана з репресіями проти української інтелігенції, організованими режимом в цілому, виконавцями яких були В. Маланчук та його прибічники В.І. Войтко та ін. Талановитий психолог, який багато

зробив для науки України змушений був виїхати до Єревану, де він успішно проводив експериментальну роботу. Вона була пов'язана з підготовкою спеціалістів, включаючи й обслугову персоналу атомних станцій.

Іван Бенедиктович Бровко /народився 15.01.1915/ - під час війни був у артилерійських бойових частинах, командував підрозділами відомих «катюш». Серед командирів – артилеристів І.Б. Бровко виділявся глибокими знаннями й уміннями, які межували з творчістю. Його схильність до творчості була підмічена командуванням і його зарахували до групи «Вистріл», якою безпосередньо керував всесвітньо відомий конструктор ракет С.П. Корольов.

У цій групі першим командиром стартового дивізіону, першого запуску балістичної ракети /10.10.1947/ був І.Б. Бровко. Після демобілізації з армії він працював учителем української мови та літератури в Києві. Згодом поступив до аспірантури і захистив кандидатську дисертацію.

Дмитро Федотович Ніколенко (1899 - 1993) до війни працював викладачем психології у Київському педагогічному інституті імені О.М. Горького. Через використання на заняттях психології тестових методик, схожих до програмованого навчання, його було звільнено з інституту. Перед захопленням Києва німецькими окупантами його залишено в Києві для підпільної роботи. Свої знання з психології він практично використовував при складному спілкуванні з оточуючими в окупованому Києві, виконуючи одночасно завдання, пов'язані з підпільною роботою. Після війни він вдруге захистив кандидатську дисертацію. Дослідником написано понад 200 наукових і науково-методичних праць з різних питань психології: «Пото-гра», «Посібник для дитячих садків» (1927), «Матеріали питання про сприймання числових фігур» (1928), «Дитяча пам'ять» (1935), «Організація професійної консультації» (1929), «Вікові особливості дітей» (1935), «Сприймання дітьми комічних ситуацій в їх художньому оформленні» (1948), «Про психологію засвоєння дітьми молодшого віку граматичних категорій» (1949), «Розвиток мислення і мовлення у дітей дошкільного віку» (1951), «Процес формування навичок у світлі вчення І.П. Павлова» (1952), «Питання психології радянського вчителя» (1957) та ін.

Олександр Васильович Скрипченко (народився 13 грудня 1921 р.) свій творчий потенціал дієво використовував вже під час війни. Це проявилось в ряді раціоналізаторських пропозицій, серед яких – прилад, який давав можливість управляти артилерійським зенітним вогнем. Це так звана установка «СОН», що складалася з великого фургона – пере- давальника й майже такого «приймача». Для установки пристрою бійці батареї мали готувати спеціальні площадки, що створювало великі труднощі для солдатів (казали так : «Якщо на батареї є «СОН», то в батареї «безсоння»).

Командування бойовими частинами заохочувало всіх до так званих «раціоналізаторських пропозицій», які прямо чи опосередковано поліпшували ефективність зенітної артилерії.

О.В. Скрипченку належить декілька пропозицій, одна з яких стосувалася приладу, який давав можливість швидко знаходити координати «точок», які

створювали своєрідну стінку на шляху польоту ворожої авіації в нічний час.

О.В. Скрипченко – почесний академік Академії педагогічних наук України, послідовник ідей академіків Г.С. Костюка і Б.Г. Ананьєва. Його праці друкувалися в Росії, Німеччині, США, Японії, Болгарії. У цьому ж напрямку розвивалися його систематичні дослідження щодо формування в учнів сенсомоторики, перцепції, пам'яті, мислення, уяви тощо. Він створив оригінальну концепцію природи емоцій (2000). Провів фундаментальний лонгитюдний аналіз розумового розвитку одних і тих самих учнів 1 – 6 класів.

Ці багаторічні дослідження дозволили встановити мікрівікові та індивідуальні відмінності в розвитку сенсорики, перцепції, пам'яті, мислення, уяви тощо. В.О.Скрипченко запроваджував свої наукові здобутки в педагогічну практику. Так, дослідивши співвідношення конкретного, абстрактного й понятійного в мисленні учнів, О.В. Скрипченко започаткував у початкових класах алгебраїчну пропедевтику розв'язання алгебраїчних задач. Це нововведення використовується в шкільних програмах і підручниках з математики й досі. О.В. Скрипченко був одним із піонерів запровадження навчання дітей – шестиліток. Свої новаторські починання попередньо апробував (частково разом із дружиною Н.Ф. Скрипченко) на широких масивах шкіл у різних регіонах України. Виконував програму ЮНЕСКО з проблем взаємовідносин чоловіків і жінок в Україні.

Науковець сформулював своє розуміння поняття «український космізм». Бібліографічний довідник праць з психології має значення не лише для бібліографії, але й історії психології в Україні.

Активно працює у царині створення навчальних посібників з психології й педагогіки для студентів педвузів.

Іван Омелянович Синиця /1910-1971/ до війни навчався у Вінницькому педагогічному інституті. Його однокласниками були відомі наші письменники Михайло М.Стельмах та Кузьма Гриб /командир партизанського загону, Герой Радянського Союзу/. Дружба І. О. Синиці зі Стельмахом була довготривалою. Саме М.Стельмах допомагав йому видати книгу про педагогічний такт тощо. Під час війни І. О. Синиця служив в артилерійських частинах у складі фронтів північно-західного напрямку, визволяв Клайпеду та інші міста. Лише під кінець війни командування частини, дізнавшись про його вміння творчо писати, відкликали до штабу, зобов'язавши створити історію військової частини.

Ще до війни І. О. Синиця працював у школі завучем і вчителем української мови та літератури. Після однієї з перевірок школи працівником освіти, якого в ті часи визнали "ворогом народу", І. О. Синиця мав справу з внутрішніми органами держави із традиційним звинуваченням за теплий прийом та особисті розмови із згаданим працівником освіти. Проте, на щастя, був відпущений. Але настороженість і запобігливість залишилися в нього на все життя, хоч своїми діями й окремими, більш-менш дозволеними словами, він виражав свою прихильність до України й української мови. Так, йому, як й іншим співробітникам інституту, доводилося виїжджати в різні області України. За згадками, він навіть у Луганську, не дивлячись на попередження завідуючого обласного відділу народної освіти про те, що слід виступати перед

великою аудиторією учителів області російською мовою, виступив все-таки українською. До речі, вони його добре слухали й розуміли. Його наукова робота також була пов'язана з українською мовою: він займався проблемами мовної культури вчителів і учнів. На підставі значного експериментального матеріалу, зібраного в ході багаторічної наукової роботи, вчений дав глибокий аналіз структурних компонентів усного й писемного мовлення, показав їх взаємозв'язок та індивідуально-психологічні особливості учнів, які виникають під час засвоєння зазначених видів мовлення, накреслив шляхи ефективного оволодіння ними. Привертає увагу професіограма педагога, розроблена І.О. Синицею, його методичні поради з професійної етики, такту й педагогічної майстерності.

У 1954 році І.О.Синиця захистив кандидатську дисертацію на тему "Психологічні особливості засвоєння лексики п'ятикласниками". Докторську дисертацію на тему "Психологія писемної мови учнів" він захистив у 1968 році, не будучи в аспірантурі та докторантурі. І.О.Синиця написав більше 200 наукових і науково-методичних праць, в яких досліджував проблеми психології писемного й усного мовлення, а також психології педагогічної майстерності. Основні праці: "Психологія писемної мови учнів 5-8 класів" /1965/; "Культура мови дітей" /1959/; "Педагогічний такт учителя" /1963, 1969/; "З чого починається педагогічна майстерність" /1972/; "Психологія усної мови учнів" /1974/.

Ратні й трудові звитяги Івана Омеляновича Синиці відзначено орденами Червоної Зірки /1945/, "Знак Пошани" /1971/, медалі "За відвагу" /1942/, багатьма медалями, значком "Відмінник народної освіти УРСР" та ін. Урядовими нагородами.

На основі згаданих наукових матеріалів він захистив кандидатську і докторську дисертації, не будучи в аспірантурі і докторантурі. І. О. Синиця написав більше 150 наукових і науково-методичних праць. Нагороджений двома орденами і 10 медалями.

Петро Сидорович Горностай /1923-2005/ народився 5 червня 1923 року на Житомирщині в багатодітній родині. Рано залишився без батька, який помер під час голодомору. В 1941 році закінчив середню школу. Бойовий шлях Петра Сидоровича розпочався в партизанському загоні ім. Суворова, де він в 1943-1944 роках був станковим кулеметником. З 1944 року в складі Радянської Армії пройшов з боями Угорщину, Австрію, Німеччину. Був поранений. Має фронтові нагороди – орден Вітчизняної війни 2-го ступеня, медалі "За відвагу", "За бойові заслуги", "Партизану Вітчизняної війни" 2-го ступеня, "За взяття Кенігсбергу" та інші.

У 1947 році П. С. Горностай поступив на педагогічний факультет Київського державного педагогічного інституту, який закінчив у 1951, а в 1955 році став аспірантом НДІ психології УРСР.

Кандидатська дисертація П. С. Горностая, яку він захистив у 1961 році, присвячена творчості психолога і психіатра В. М. Бехтерева.

На своєму професійному шляху П. С. Горностай був викладачем. Потім працював у Бердичівському та Черкаському педінститутах завідувачем кафедрами та проректором. Майже 20 років працював ректором педагогічного інституту, спочатку Бердичівського, а з 1973 р. – Житомирського.

Із Житомирським педагогічним інститутом ім. І.Я. Франка пов'язаний період професійної кар'єри П.С. Горностая – майже чверть століття. Вже після виходу на пенсію з посади ректора продовжує працювати в ньому доцентом кафедри психології. Він – автор понад 70 наукових і науково-методичних праць з проблем історії психології та загальної і педагогічної психології, з питань психології вищої школи.

За свій майже півстолітній трудовий шлях на ниві педагогічної освіти П. С. Горностай має багато трудових нагород – орден Трудового Червоного прапора, медалі “За трудову доблесть”, “За доблесну працю”, ім. А. С. Макаренка та інші.

П.С. Горностай згадує, що після закінчення в 1941 р. середньої школи опинився на окупованій фашистами території, де зразу включився в роботу підпільної групи. Після арешту й страти двох підпільників групі вдалося добратися до партизанського з'єднання, яке знаходилося в Чорному лісі на Вінничині, в 30-ти км від ставки Гітлера “Вервольф”. Це ускладнювало боротьбу партизан, так як значна територія навкруги Вінниці була насичена спеціальними частинами служби безпеки, розгорнута сітка таємної агентури. В кінці 1943р. з'єднання переформовується в кавалерійську бригаду на чолі з майором М.І.Владимировим і спільно з Вінницьким з'єднанням полковника Я.І.Мельника відправляється рейдом по Вінницькій і Хмельницькій областях. У складі партизанського загону кавалерійської бригади брав участь в усіх бойових операціях партизан. В одній з них він відбив у фашистів станковий кулемет і з того часу став кулеметником. У 1944 р. після з'єднання з Червоною Армією вливається в її ряди. Брав участь у боях на 3-му Білоруському фронті, де в січні 1945 р. був важко поранений. Після одужання відправився на 3-й Український фронт, брав участь у розгромі фашистських військ на території Німеччини, у визволенні Чехословаччини, де й зустрів Перемогу.

Демобілізувавшись у 1947 р. з армії, поступив на фізичний факультет Київського держуніверситету імені Т. Г. Шевченка й одночасно слухав лекції з психології професора Г. С. Костюка в Київському педінституті імені О. М. Горького.

Захопившись психологією, залишає університет і переходить навчатися в педінститут за фахом “Педагогіка і психологія”, включається в наукову роботу студентів, стає переможцем республіканського, а згодом Всесоюзного конкурсу студентських наукових праць з психології, за що одержав похвальну грамоту Міністерства ВССО СРСР, став державним стипендіатом.

П.С.Горностай вперше здійснив глибокий аналіз психологічних поглядів видатного вченого зі світовим іменем В.М.Бехтерева. Вчений дав об'єктивну оцінку результатів роботи, створеної в Росії першої лабораторії експериментальної психології при клініці Казанського університету та керованого В.М.Бехтеревим Психоневрологічного інституту в Санкт-Петербурзі. П.С.Горностай довів, що в цьому інституті в центрі уваги було комплексне дослідження природи людини. У праці П.С.Горностая дана наукова оцінка положень В.М.Бехтерева про рівноправне існування двох психологій -суб'єктивної, що ґрунтується на методі інтроспекції, й об'єктивної. П.С.Горностай у роботі розкрив, як ідеї комплексного вивчення природи людини одержали своє продовження в працях вітчизняних і зарубіжних психологів.

Дисертаційна робота П.С.Горностая високо оцінена не тільки Вченою радою, а й

у відгуках провідних психологів колишнього Радянського Союзу, зокрема, видатного психолога, учня В.М.Бехтерева академіка Бориса Герасимовича Ананьєва.

П.С.Горностаю належить ряд важливих праць з проблем засвоєння студентами педагогічних вузів психологічних знань, а також з проблем управління навчальним закладом.

Леонід Іванович Кобзар /народився 06.04.1928 року/ на Полтавщині. Під час війни був зарахований до воєнізованого формування, яке боролось з ворожими парашутистами. Після війни закінчив педагогічний інститут та аспірантуру. Працював у Ніжинському і продовжує працювати в Житомирському педагогічному інституті. Має понад 130 наукових публікацій. Основний їх напрямок – розробка проблем психолого-педагогічної підготовки та діяльності вчителя (зокрема, його психологічної готовності та комунікативної компетентності).

Інвалід війни І групи. За бойові заслуги має 8 урядових нагород.

Микола Федорович Коваль /П'явко/ /1920-1985/ перед війною мобілізований до лав армії. Згодом було помічено його лінгвістичні здібності й переведено до спеціальної групи, де підсилено навчали німецької мови та виживанню, адаптації в складних умовах. Проте на спецзавдання його не послали, а під час війни був у армійській розвідці. Ходив із невеликим загonom у тил ворога. Виконання складних завдань вплинуло на стан його здоров'я. Після війни в нього вистачило сил закінчити психологічне відділення Київського університету ім. Т.Г. Шевченка й написати кандидатську дисертацію. Під час навчання в університеті у важкі голодні роки він, за свідченням М. Ю. Малкова та інших, допомагав студентам “виживати”, сміливо борючись із тогочасною радянською бюрократією. На все життя в його характері залишилося прагнення до справедливості, до боротьби за правду. Цим М. Ф. Коваль був дуже незручний для керівників вузів, де він працював. А потім був незручним і для деяких керівників в Україні. Тому йому довелося виїхати на роботу в Казахстан. У цей час двоє його дітей виховувала дружина, яка працювала на кафедрі психології в Київському педагогічному інституті ім. О. М. Горького. З часом М. Ф. Коваль повернувся до Києва і працював викладачем психології в інституті іноземних мов. Один з його синів, Роман Коваль, відомий політичний діяч українського національного спрямування.

Через ряд обставин індивідуальний творчий потенціал інших психологів-воїнів яскраво реалізувався вже у післявоєнні роки, хоч свої творчі психологічні здібності вони по змозі використовували й під час війни. Розглянемо частково внесок окремих дослідників цієї групи психологів.

Віктор Іванович Абраменко /1924-1985/ учасник берегової оборони Чорноморського флоту. Після війни закінчив Астраханський педагогічний інститут й аспірантуру в Ленінградському університеті, там же захистив кандидатську і докторську дисертації з проблем характеру, працював викладачем, доцентом кафедри психології Національного Українського педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

Структура, основні типи й риси характеру підлітків, мотиви поведінки та

перенесення їх на індивідуально-типологічні особливості характеру, вияв останнього в суспільно-корисній праці, специфіка вияву моральних, інтелектуальних, вольових властивостей структури індивіда та їх формування й розвиток – ось коло проблем, якими займався В. І. Абраменко. Матеріал дисертації на здобуття вченого ступення доктора психологічних наук відповідав цьому напрямку – „Закономірності розвитку характеру підлітків та умови його формування”. В.І.Абраменко – автор монографії „Психологія характеру школярів підліткового віку”. Методичні рекомендації В.І.Абраменка „Проблема характеру у психології” цілком підпорядковані практиці проведення семінарських і лабораторних занять зі студентами вузів.

Борис Федорович Баєв /1923-1976/ Його дисертація була присвячена внеску І. М. Сеченова в психологічну науку.

Б.Ф. Баєв зробив важливий внесок у вивчення проблеми психології мовлення. Він експериментально й теоретично розробив питання інтеріоризації мови, довівши, що структурні особливості внутрішнього мовлення залежать від цілей і мотивів, від характеру діяльності особистості, в яку включається внутрішнє мовлення, від змісту завдань (теоретичних, практичних та ін.). Учений також розкрив роль внутрішнього мовлення в навчальній діяльності школярів, формуванні розумових дій, розвитку їхньої усної й писемної мови.

Після смерті професора О. М. Раєвського, який керував кафедрою психології у Київському університеті ім. Т. Г. Шевченка, Б. Ф. Баєв перейшов працювати в цей навчальний заклад на одну із кафедр психології. Особисте життя вченого також було не з легких. Довгий час жив майже в підвальному приміщенні з дружиною й двома дітьми. Дружина рано пішла із життя. Б.Ф.Баєв сам виховував дітей, дав їм вищу освіту. Проте після його смерті через певний час померли і його діти.

Опублікував понад 100 праць, серед яких: „Психологія внутрішнього мовлення” /1966/, „Чи знаєте ви своїх дітей?” /1967-1985/, „Психологія учнів” /1977/.

Майя Василівна Вовчик-Блакитна /народилася 14.07.1923/ - Після невеликої підготовки на курсах радистів була переправлена літаком в тил ворога до партизанів. Свої наукові дослідження спрямувала на виявлення деяких закономірностей розвитку сприймання дітьми просторових явищ, кількісних предметів, зображуваних об'єктів, картин тощо, а також психології готовності дітей до школи, мотивів навчальної діяльності студентів.

Має урядові нагороди: 3 ордени і 12 медалей. Почесний радист СРСР.

Основні праці :”Ви батьки”/1974/, „Підготовка дитини до школи”, „Проблеми психології навчальної діяльності студентів” /1978/, „Юнацтво” /1982/, „Про підготовку молоді до сімейного життя”/1984/.

Микола Юхимович Малков /1918-1984/. Наукова робота пов'язана з проблемами впливу типу нервової системи на розумову діяльність та навчання учнів. На основі створеного Є. О. Мілеряном оригінального апарату М. Малков розробив методики, за допомогою яких одержано нові дані про силу й рухливість нервових процесів під час різних видів розумової діяльності учнів – сприйняття, запам'ятовування, мислення. Вивчення індивідуальних особливостей нейродинаміки у старшокласників та індивідуально-психофізіологічних особливостей розумової діяльності у молодших

школярів дало змогу зробити такі висновки: встановлені індивідуальні відмінності в розумовій витривалості протягом коротких інтервалів часу перебувають у взаємозв'язку із силою й динамікою нервової системи; у спеціальних умовах індивідуально-психологічні відмінності визначають не лише специфіку протікання розумової діяльності, а й кмітливості учнів, тобто творчу сторону їхньої мислительної діяльності.

Василь Євдокимович Римаренко /1921 – 1983/ – автор більше 100 розвідок із психологічних проблем праці й дидактики. Із зазначеної проблеми він досліджував ряд аспектів, серед яких вагоме місце займали мислительні процеси в явищах переносу трудових дій. Згідно його теоретичних положень у явищах переносу практичних дій вирішальна роль належить узагальненості їх орієнтуючих образів. Дослідник вивчав мислительні процеси, за допомогою яких здійснюється узагальнення при переносі трудових дій в учнів загальноосвітньої школи. Обстеження він проводив на прикладі токарних завдань, які давалися учням для переносу при зростаючій складності. Він сконструював спеціальний апарат, за допомогою якого можна було фіксувати всі дії учнів. Основні показники – словесний звіт учасників дослідів, їх орієнтуюча діяльність і процес роботи – реєструвалися автоматично. Під час експерименту, одержавши трудове завдання, його учасники в більш – менш розгорнутій формі вивчали кінцевий результат, порівнювали його з технологією виготовлення відомих їм виробів. Потім, в залежності від рівня оволодіння токарними операціями, які входили в технологію завдання, один учень за аналогією, другий – шляхом силогізму робили висновок, як треба виконати дану роботу.

У результаті проведених експериментів В.Є.Римаренко прийшов до висновку, що від правильності згаданих розумових процесів залежить повнота та якість переносу. У всіх випадках позитивний перенос спостерігається при глибоко продуманій роботі, інтерференція – навпаки.

Майже всі його інші роботи з психології праці та навчання й дидактики будувалися на основі добре продуманого експерименту.

Йосип Тимофійович Романюк /1920-2004/. Основні напрямки науково-дослідної роботи такі: методологія, теорія та конкретні нові експериментальні методи прикладної психологічної експертизи, її інструментального /в тому числі й технічного/, математично-статистичного та іншого кваліфікованого забезпечення. Це стало головним змістом наукових звітів, доповідей, лекцій і практичних занять, навчальних посібників, публікацій.

... Учений переконаний, що армійська служба, підготовка, вища військова освіта, участь у бойових діях т. ін., стали важливими віхами й передумовою подальшої “цивільної” діяльності в галузі науки та підготовки вищих педагогічно-психологічних кадрів.

На основі вивчення праць І.М. Сеченова, І.П. Павлова І.Т. Романюк багато уваги приділяв дослідженню питань, пов'язаних з психологією особистості. Ним уперше уточнена система понять, що стосуються характеристики психічних переживань, які називаються емоціями, і підведена під узагальнюючу категорію “ефективність”. У

цьому зв'язку в його роботах такі поняття, як "тенденція", "потяг", "емоції", "почуття" розглядаються в їх взаємозв'язку і за ступенями складності.

Петро Галактіонович Саприкін /1905-1959/ до війни захистив кандидатську дисертацію з психології. Під час війни був політичним працівником у зенітно-артилерійських частинах. У Києві від військової частини одержав невелику квартиру. Після демобілізації працював у Київському університеті ім. Т.Г. Шевченка на кафедрі психології та в НДІ психології УРСР, де проводив дослідження з проблем темпераменту й характеру.

Після утворення Німецької Демократичної Республіки Петра Галактіоновича послали до Берліну як психолога-науковця, де він керував роботою німецьких аспірантів. У Берліні працював у ті часи, коли ще не була побудована відома стіна і мав змогу спілкуватися з психологами всіх зон. Після повернення з Берліну, його погляди зазнали суттєвих ідеологічних змін. Їхав у Берлін із глибокими переконаннями, які повністю відповідали тогочасній ідеології, а повернувся з дещо скоригованими реальністю. Так, він відкрито говорив, що німці живуть набагато краще від наших людей, що він як політичний працівник, під час війни обіцяв воїнам гарне життя після перемоги, а вийшло не те, чого очікували воїни. Коли приїздили до Києва його колишні німецькі аспіранти, то він просив Г.С. Костюка та інших говорити їм, що доцент П. Г. Саприкін у відрядженні, бо йому було соромно запросити німців-психологів до себе на квартиру, оскільки почував внутрішню потребу віддячити за неодноразові відвідини колегам, але не мав змоги. Та в ті часи багато інших фронтовиків і того не мали.

Незабаром, після повернення з Берліну, П. Г. Саприкін помер. Він мав урядові нагороди, написав більше 30 наукових і науково-методичних робіт.

Список використаних джерел

1. Бажан М. Політ кризь бурю. – К.: Дніпро, 1984. – С. 436-458.
2. Добром нагріте серце /До 80-річчя І.Б. Бровка/. – К.: Видавництво УРП, 1995. (Упорядник В. Овсієнко.).
3. Загальна психологія // О.В. Скрипченка, Л.В. Долинської та ін. К.: АПН. – 2002. – С. 25-61.
4. Костюк Г.С. Вклад психологов Украины в развитие советской психологической науки // *Вопр. Психологии.* – №3. – 1967.
5. Лиля М.М., Тертична Н.А. Внесок Українських психологів – учасників Великої Вітчизняної війни – у розвиток радянської науки // *Радянська школа.* – №5. – 1990. – С.10-12.
6. Скрипченко О.В., Скрипченко. Л.О. Довідник з педагогіки і психології: Навчальний посібник для викладачів, аспірантів та студентів педагогічних навчальних закладів. – К.: НПУ. – 2002. – 216с.
7. Смирнов А. А. Советские психологи – Обороне родины в годы Великой Отечественной войны // *Вопр. психологии.* – №2;4. – 1975.

Анатолий МАССАНОВ

кандидат психологических наук, доцент, Южноукраинский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского

СВЯЗЬ КРЕАТИВНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ ЛИЧНОСТИ

Эффективность деятельности личности зависит от её способности преодолевать внешние и внутренние барьеры, которые встречаются в процессе той или иной деятельности. На проявление данной способности оказывают влияние индивидуально-психологические особенности личности, в том числе особенности её интеллектуального развития. Можно предположить, что люди отличаются друг от друга степенью предрасположенности к переживанию психологических барьеров в различных ситуациях. В связи с этим интересно рассмотреть психологические детерминанты данной предрасположенности личности. В своём исследовании в качестве одной из возможных детерминант рассмотрим креативность личности. Учитывая, что психологические барьеры соотносятся с определённой деятельностью или действиями субъекта, в данном исследовании мы рассматривали барьеры профессионального самоопределения личности.

Анализ специальной литературы в рамках обозначенной проблемы свидетельствует о том, что психологические барьеры личности в различных её аспектах изучались психологами и педагогами (Л. А. Коростылева, О. С. Советова, 1996; Я.А. Лупьян, 1986; Н.В. Мараховская, А.И.Пилипенко, 2001; З.А. Нолиу, 1993; Л.И. Подлесная, 1978; Н.А. Подымов, 1999; А.М.Хон, 1985; Л.Б. Филонов, 1985; Н.В.Черненко, 2000; Р.Х. Шакуров, 2001; Л.Л.Шелегова, 1999 и др.). Материалы относительно креативности личности представлены в научных трудах Д.Б. Богоявленской; Н.С. Гилевой, 2003; Дж. Гилфорда; Г.Девиса; М.М. Кашапова; Е.П.Торренса; М.А. Холодной, 2002; В.Д. Шадрикова; Н.Б. Шумакова, 1991; Е.И. Щебалнова, 1991; Н.П.Щербо 1991 и др. Вместе с тем, вопрос о связи психологических барьеров с развитием креативности личности ещё не нашёл своего достаточного освещения в научной литературе.

В связи с этим **целью** нашей работы выступило исследование влияния развития креативности субъекта на проявление его психологических барьеров профессионального самоопределения. **Объектом** исследования выступили особенности форм психического отражения. **Предметом** исследования явилось связь уровня развития креативности со структурой и степенью переживания психологических барьеров профессионального самоопределения личности.

В качестве **гипотезы** исследования мы предполагаем, что высокий уровень развития креативности личности позитивно связан с решением ею проблемы преодоления психологических барьеров профессионального самоопределения.

Задачи исследования: 1/ уточнить психологическое содержание понятий креативность и психологические барьеры личности; 2/ обозначить критерии, методы оценки креативности психологических барьеров личности; 3/ исследовать связи между уровнем развития креативности и особенностями проявления психологических

барьеров профессионального самоопределения личности.

Методы исследования. Для реализации задач исследования были подобраны, адекватные предмету исследования теоретико-эмпирические методы: теоретический анализ проблемы взаимосвязи креативности и психологических барьеров личности, эмпирические методы диагностики (анкетирование, тестирование). Полученные данные подвергались корреляционному анализу с последующей качественной интерпретацией и содержательным обобщением.

Решая первую задачу, рассмотрим содержание изучаемых понятий. Психологические барьеры являются сложными психологическими явлениями, которые как состояния включают в себя когнитивные, мотивационные, эмоционально-волевые составляющие. Можно говорить о связи динамики проявлений барьеров с многообразием черт личности. Выявление этих связей позволит совершенствовать психопрофилактическую работу по преодолению психологических барьеров, в том числе и барьеров профессионального самоопределения личности. Анализ и обобщение работ Л. А. Коростылевой (1996), Я.А. Лупьян (1986), Н.А. Подымова (1999), Р.Х. Шакурова (2001) и др., а также результаты собственных исследований позволили нам уточнить содержание понятия психологические барьеры личности. Психологические барьеры личности это: во-первых, переживания, эмоционально окрашенные состояния (неуверенность, нежелание, апатия, страх, ужас и т.п.); во-вторых, барьеры препятствуют выполнению определённой деятельности или действий; в-третьих, возникновение барьеров обусловлено осознанием субъектом неблагоприятного прогноза относительно процесса и результатов предстоящих деятельности или действий.

Отметим, что профессиональное самоопределение личности это вид деятельности. Характерным для профессионального самоопределения как деятельности является то, что его целью выступает достижение личностью своего призвания, мотивом – самореализация, действия и операции направлены на определение личной профессиональной пригодности и принятие решения о своём профессиональном будущем. Это позволяет нам определить, что психологические барьеры профессионального самоопределения личности это переживания (эмоционально окрашенные состояния) которые препятствуют выполнению действий, предусмотренных процессом профессионального самоопределения личности. Определённая степень проявления психологических барьеров в процессе выбора субъектом своей будущей профессии является вполне оправданным явлением. В то же время чрезмерное проявление психологических барьеров личности в данной ситуации нежелательно.

Понятие креативность в психологической литературе определяется не однозначно. Под креативностью понимается творческий потенциал, творческие возможности, творческие способности, свойство интеллекта, характерная черта творческой личности и т.д.

В рамках разрабатываемой В.Н.Дружининым (1995) теории общих способностей креативность рассматривается, как способность преобразовывать знания с участием воображения и фантазии.

М.А.Холодная (2002) выделяет креативность (или дивергентные способности) как один из типов интеллектуальных способностей. В контексте предлагаемого автором подхода каждая из интеллектуальных способностей рассматривается как свойство интеллекта. По определению М.А.Холодной креативность — это способность порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности. В качестве критериев креативности М.А.Холодная (2002) рассматривает комплекс определенных свойств интеллектуальной деятельности: беглость (количество идей, возникающих в единицу времени); оригинальность (способность производить «редкие» идеи, отличающиеся от общепринятых, типичных ответов); восприимчивость (чувствительность к необычным деталям, противоречиям и неопределенности, а также готовность гибко и быстро переключаться с одной идеи на другую); метафоричность (готовность работать в фантастическом, «невозможном» контексте).

В широком смысле слова креативность может рассматриваться как творческие интеллектуальные способности, в том числе способность привносить нечто новое в опыт (Ф.Баррон, 1984), способность осознавать пробелы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации (Е.П.Торренс, 1974), способность отказываться от стереотипных способов мышления (Дж. Гилфорд, 1965).

Креативность можно рассматривать и как черту творческой личности, которая проявляется в способности осуществить нечто новое: новое решение проблемы, новый метод, новое произведение искусства. По мнению Дж. Гилфорда (1965) индивид, обладающий креативностью, может рационально и эффективно решать возникающие проблемы; часто предпочитает действовать на основании интуиции и высоко ценит иррациональность в себе и других. По достижении определенного уровня интеллект представляется имеющим незначительную корреляцию с креативностью, то есть обладающее высоким интеллектуальным уровнем лицо может и не иметь высокий творческий потенциал. Е.П.Торренс (1974) считает, что креативный индивид становится чувствителен к проблемам, дефициту и пробелам знаний, к объединению разноплановой информации, к дисгармонии элементов; определяет связанные с этим проблемы; ищет их решения, выдвигает предположения и гипотезы о возможности решений; проверяет и опровергает эти гипотезы; модифицирует их; перепроверяет их; окончательно обосновывает результат. У креативных личностей существует постоянное противоречие между поддержанием постоянства окружающей среды нарушением достигнутого равновесия ради новых ощущений.

Анализ различных позиций в специальной литературе относительно содержания понятия креативность позволяет среди них выделить два основных. Во-первых, это исследования, в которых креативность рассматривается как свойство интеллекта (В.Н.Дружинин, Е.П.Торренс, М.А.Холодная и др.); во-вторых, креативность рассматривается как черта личности (Д.Б. Богдавленская, В.Д. Шадриков, М.М. Кашапов и др.) Исходя из цели нашего исследования, мы в своей работе

придерживаемся, понимание креативности как черты личности, которая проявляется в ее направленности (преобладание познавательной мотивации, познавательный интерес, стремление к познанию, любознательность) в характере (оригинальность, инициативность, нестандартность, терпимость к неопределенности, проницательность).

Эмпирическая часть исследования направлена: во-первых, на определение уровня креативности испытуемых; во-вторых, на исследование у них степени выраженности психологических барьеров профессионального самоопределения; в-третьих, на выяснение связи между степенью креативности и особенностями проявления психологических барьеров профессионального самоопределения. Выборку испытуемых составили 42 студента второго курса педагогического университета.

Степень креативности испытуемых оценивалась посредством анкеты на выявление личностного аспекта творческих способностей индивида (см. Павлютенков Е.М. Кем быть? – К.: Молодь, 1989. – С. 162-165). Анкета включает в себя 20 утверждений. В инструкции испытуемому предлагается прочитать утверждения и оценить своё согласия или несогласия с каждым из них, используя для этого шкалу: " + " - согласен, " - " - не согласен. Сумма соответствующих ключу ответов указывает на уровень сформированности общих творческих способностей или степень креативности испытуемого. Шкала оценок к данной анкете позволяет выделить следующие уровни креативности личности: если набрано в сумме от 32 до 40 баллов, то этот уровень можно оценивать как очень высокий; 26-30 баллов – высокий; 14-24 – средний; 6-12 – низкий; 0-4 – очень низкий.

Оценка уровня выраженности психологических барьеров профессионального самоопределения испытуемых осуществлялась по помощи анкетирования. При этом учитывались ретроспективные самооценки испытуемых относительно собственных психологических барьеров во время окончания средней общеобразовательной школы.

Разработанная нами анкета содержит в себе перечень возможных психологических барьеров профессионального самоопределения (всего 21 вид). В этот перечень входят: страх пойти против мнения окружения (родители, ровесники), страх быть униженным, неуверенность в своих силах, неуверенность в правильности выбора, нерешительность в ситуации выбора, страх допустить ошибку, страх ответственности, растерянность по причине незнания своих возможностей, страх перед проявлением самостоятельности, страх перед неодобрением, социальный страх (боязнь людей, конфликтов с ними), состояние незаинтересованности (вялость, инертность, лень), страх перед трудностями, нежелание самому себе создать хлопоты, нежелание рисковать, нежелание утратить покой, нежелание изменять свои привычки, состояние отчаяния по причине отсутствия необходимой для действий информации, страх перед неопределенностью ситуации, страх перед возможными неприятностями. В инструкции к анкете испытаным было предложено оценить по 10 - балльной шкале оценок интенсивность переживания приведенных барьеров. „10“ баллов выставляется барьеру, который обусловил переживания значительных психологических трудностей во время выбора профессии; „0“ баллов выставляется

барьеру, который не наблюдался во время профессионального самоопределения испытуемого. В дальнейшем определялась средняя оценка для каждого испытуемого.

Получены следующие результаты эмпирического исследования. Так, индивидуальные показатели степени креативности у испытуемых колеблется в пределах от 6 до 34 баллов. Среднее значение составляет 19 баллов; $S = 6,5$.

Анкетирование с целью выявления уровня выраженности психологических барьеров во время профессионального самоопределения личности удостоверяло наличие определенных расхождений по данному показателю. Индивидуальные показатели уровня выраженности барьеров колеблются в границах от 0 до 10 баллов.

Среднее значение составляет 4,3 баллов; $S = 1,16$.

Результаты исследования связи степени креативности испытуемых с выраженностью у них психологических барьеров профессионального самоопределения были получены во время проведения корреляционного анализа между показателями креативности и выраженности барьеров. Результаты корреляционного анализа засвидетельствовали обратно пропорциональную зависимость между степенью креативности и выраженностью психологических барьеров ($r = -0,42$; $p < 0,05$). То есть высокая степень креативности предопределяет процесс нивелирования психологических барьеров профессионального самоопределения личности.

Результаты проведенного теоретико-эмпирического исследования позволили нам определить направления целенаправленного воспитательного процесса с целью преодоления психологических барьеров профессионального самоопределения личности. В частности, целесообразно воспитательную работу с молодежью направлять на формирование творческого потенциала личности. В то же время оказывать содействие повышению возможностей молодежи в плане преодоления психологических барьеров профессионального самоопределения за счет психологической подготовки к этому процессу. Работа в этих двух направлениях позволит обеспечить профилактику возникновения психологических барьеров личности не только в профессиональном самоопределении, но и в других видах деятельности.

Количественные и качественные результаты исследования подтвердили нашу гипотезу о том, что достаточная степень креативности положительно влияет на преодоление психологических барьеров личности во время выбора профессии.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Раскрыто, что в качестве психологических барьеров личности выступают переживания (эмоционально окрашенные состояния: неуверенность, нежелание, апатия, страх, ужас и т.п.), которые препятствуют выполнению определенной деятельности или действия. Они обусловлены неблагоприятным прогнозом относительно процесса и следствий этой деятельности или действия.

2. Выявлена статистически значимая обратно пропорциональная зависимость между степенью креативности как черты личности и выраженностью психологических барьеров профессионального самоопределения личности ($r = -0,42$;

$p < 0,05$).

Дальнейшие перспективы исследования усматриваются в раскрытии особенностей развития интеллектуальных возможностей личности в контексте её профессионального самоопределения и качественном анализе содержания психологических барьеров во время выбора профессии.

Антоніна МІТЛОШ

аспірантка Інституту психології імені Г.С.Костюка, керівник прес-центру
Волинського державного університету імені Лесі України

ПСИХОСОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЛІДЕРА

Сучасні соціально-психологічні уявлення про лідерство відзначаються різноманітністю існуючих точок зору і підходів. Вирішення протиріч у цій сфері досліджень лежить у багатоаспектному характері представленості лідерства.

Сьогодні науковці розглядають лідерство як одну з характеристик обдарованості особистості. В.О. Моляко визначає обдарованість як „системне утворення особистості, що є координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності, сприяє знаходженню таких рішень, які дають можливість людині краще пристосовуватись до світу, оточення, інших людей і до самої себе” [4].

Творча обдарованість лідера проявляється у його продуктивному мисленні, прийнятті рішень, прогнозуванні, спілкуванні, плануванні, втіленні або здійсненні рішень, побудові взаємин, здібності вбачати можливості.

Сьогодні психологи доповнюють традиційну класифікацію видів творчості управлінською, комунікативною, ситуаційною (“життєвською”) (В.О. Моляко).

У сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях лідерської обдарованості підкреслюється, що високий рівень IQ складає лише 20% успіху людини у житті і не гарантує успіху у лідерстві зокрема. На думку Ке де Врі [2], люди з високим IQ не обов'язково приймають правильне рішення. Насправді IQ і якості лідера, такі, як прийняття рішень, слабо пов'язані. Вчений вважає, що у світі лідерства вирішальну роль відіграє емоційний інтелект - EQ (навички міжособистісного спілкування, розуміння власних почуттів). Дослідження Ке де Врі та наші спостереження дозволили розмежувати теоретичний IQ і практичний.

У сучасній науковій літературі існує велика кількість різноманітних концепцій практичного інтелекту (Р. Стернберг, М. Саллівен, Д. Гоулмен, Ке де Врі, Х. Гарднер, Ф. Хесселблейн).

Р. Стернберг вважає, що концепція практичного інтелекту це складова більш ширшої теорії – теорії інтелекту, що призводить до досягнення успіху, згідно з якою інтелект, - це вміння (здібність) людини досягати в житті поставленої мети, успіху, високих результатів. Здібність досягати успіху залежить від вміння людини акумулювати свої сильні якості і коректувати або компенсувати слабкі через рівновагу аналітичних, творчих і практичних здібностей, щоб можна було адаптуватись до оточуючого середовища, формувати або змінювати його [5].

Поряд з теорією Стернберга існують теорії про соціальний інтелект (Дж.

Гілфорд), емоційний (Ке де Врі), внутріособистісний та міжособистісний інтелекти (Х. Гарднер). В основі усіх цих теорій лежать здібності вирішувати проблеми, досягати успіху, швидко адаптуватись до змін.

Дж. Гілфорд запропонував розширену концепцію інтелекту. Модель вченого дозволяє виділити 120 факторів інтелекту, які можуть бути класифіковані за трьома перемінними, що характеризують процес обробки інформації: зміст інформації, операції обробки інформації, результати обробки інформації. Гілфорд вважає, що соціальний інтелект являє собою систему інтелектуальних здібностей, яка не залежить від факторів загального інтелекту. Це когнітивна складова комунікативних здібностей особистості [3].

На нашу думку, соціальний інтелект є важливим структурним компонентом творчо обдарованої особистості лідера молодіжного громадського об'єднання. Соціальний інтелект визначає успішність спілкування та соціальної адаптації лідера, забезпечує розуміння вчинків і дій людей, розуміння вербальної лексики, невербальних реакцій (жести, міміка), а також вміння чітко вибудовувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети.

Методика і організація дослідження. Складність та неоднозначність феномену лідерства, лідерських навичок і обдарованості вимагає відповідного діагностичного інструментарію. Основними методами, які входили у програму нашого дослідження, виступили: інтерв'ю, контент-аналіз, спостереження, структурована бесіда, біографічний метод, методика дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда.

У дослідженні, яке проводилось у Волинській області, взяли участь 19 юнаків та 11 дівчат, віком від 17 до 30 років. Респондентами виступали: 1) лідери суспільно-політичних молодіжних громадських об'єднань – 20 чол., 2) лідери екологічних молодіжних громадських організацій – 2 чол., 3) лідери управлінських молодіжних громадських організацій – 2 чол., 4) лідери правозахисних молодіжних громадських організацій – 3 чол., 5) лідери духовних молодіжних громадських об'єднань – 3 чол. В цілому у дослідженні взяли участь 30 лідерів. Рівень освіти респондентів від середньої до кількох вищих.

З метою дослідження соціальних умов розвитку лідерської обдарованості, ми скористались такими методами дослідження: біографічний метод і усне інтерв'ювання, додатковими методами були спостереження, бесіда.

Біографічний метод на сьогодні єдиний, який дозволяє вивчити особистість у процесі розвитку та прослідкувати динаміку життєвого шляху, важливі параметри життя. На першому етапі дослідження респондентам пропонувалось письмово заповнити формалізовану біографічну анкету, складовими якої є 20 запитань: зміна місця проживання протягом життя; участь у громадських організаціях; публічна діяльність; участь у виставках наукової, технічної, художньої творчості, оглядах, конкурсах, спортивних змаганнях; улюблені та неулюблені шкільні предмети; участь у гуртках, клубах у різні роки життя; улюблені справи і захоплення на різних етапах; улюблені літературні твори (необхідно також було вказати коли вперше читався твір та скільки разів); улюблені фільми; улюблені театральні вистави; художні виставки, які

відвідувались; подорожі протягом життя; люди, з якими підтримувались дружні стосунки, проводився відпочинок, була отримана підтримка, значимі поради у різні періоди життя (причому необхідно було вказати позицію старшості); щасливі та нещасливі періоди життя; опис факторів життя, які вважаються подіями; найбільш значима подія життя; уявлення та прогнози власного майбутнього.

Другим етапом нашого дослідження була підготовка та проведення інтерв'ювання. Ключовими моментами у побудові інтерв'ю виступили: соціальна сфера, сімейна сфера, сфера дозвілля, наявність чи відсутність кумира, коло друзів, особливості знайомства з новими людьми (рівень контактності). Паралельно ми відслідковували значимі події життя респондентів і тип людей, які мали вагомий вплив на становлення особистості. Додатково ми відзначали такі особливості: чи відкрито поводить себе респондент, чи охоче розповідає, як встановлюється контакт, наявність комунікативних бар'єрів.

Наступним важливим етапом було дослідження соціального інтелекту лідерів за методикою Дж. Гілфорда, яка включає 4 субтести: субтест №1 – «Історії з доповненнями», субтест №2 – «Групи експресії», субтест №3 – «Вербальна експресія», субтест №4 – «Історії з доповненням». Субтести діагностують чотири здібності у структурі соціального інтелекту: пізнання класів, систем, змін та результатів поведінки.

Результати дослідження.

Результати дослідження рівня соціального інтелекту показали, що у 36% лідерів соціальний інтелект вище середнього, що характеризує високий рівень їхніх здібностей, які визначають адекватність розуміння поведінки людей. Середній рівень соціального інтелекту у 50% опитаних лідерів, а у 14% - нижче середнього (середньослабкий). Відповідно до цих результатів можна умовно виділити три групи лідерів: 1) високий рівень соціального інтелекту (вище середнього), 2) середній соціальний інтелект, 3) рівень соціального інтелекту нижче середнього.

Відповідно до поділу, лідери з першої групи вміють отримувати максимум інформації про поведінку людей, розуміти мову невербального спілкування, висловлювати швидко і точні судження про людей, успішно прогнозувати їхні реакції у певних обставинах, проявляти далекоглядність у стосунках з людьми, що сприяє їх успішній адаптації. Респонденти, які відносяться до третьої групи, відчувають труднощі у розумінні і прогнозуванні поведінки людей, що ускладнює стосунки і знижує можливості соціальної адаптації.

Профіль соціального інтелекту у 50% усіх опитаних розвинений гармонійно, у решти – негармонійно. Причому у 40% респондентів з 1-ї групи структура соціального інтелекту гармонійно розвинена, а у 60% - негармонійно. Профіль соціального інтелекту у лідерів з другої групи, навпаки, у 57% гармонійно розвинений, а у 43% негармонійно. У третій групі порівно як з гармонійно, так і з негармонійно розвиненим інтелектом.

Всі респонденти скаржились на нерозуміння субтестів 2 і 4, що відобразилось на результативності виконання завдання. Лише 20% респондентів і лише з першої групи отримали високу оцінку за виконання 4-го субтесту, що становить 7% з усіх опитаних.

Високі бали за виконання 2-го субтесту отримали 20% з першої групи та лише 14% з другої, що разом становить 14% від загальної кількості респондентів. У 2-й та 3-й групах оцінка за виконання цих двох субтестів варіювала від низького до середнього рівнів здібностей до пізнання поведінки. Це дає підстави зробити висновок, що у лідерів молодіжних громадських об'єднань слабо розвинені здібності до розшифровування невербальної експресії і розуміння структури і логіки розвитку міжособистісних комунікацій. Недостатньо добре вони володіють мовою рухів, поглядів і жестів, а у спілкуванні більшою мірою орієнтуються на вербальний зміст повідомлень. Можуть часто помилятися у розумінні сенсу слів співрозмовника, оскільки не враховують (або враховують неправильно) невербальні реакції, які їх супроводжують (субтест №2). Також вони відчують труднощі під час аналізу ситуації міжособистісної взаємодії, і, як наслідок, погано адаптовуються до сімейних, ділових, дружніх та інших відносин між людьми (субтест №4). Такий факт нами виявлено і під час інтерв'ювання: лідери мають незадоволення від подружнього, особистого життя, спілкування з протилежною статтю, також страх перед серйозними стосунками.

У респондентів, яких ми умовно віднесли до другої групи (найчисельнішої), окрім вже вказаних субтестів (№ 2 і 4) виникли проблеми з виконанням 1-го субтесту. Лише 28% респондентів з цієї групи отримали високі бали за виконання завдання 1-го субтесту. Більшість (72%) має середні здібності до розуміння зв'язку між поведінкою і її наслідком. Ці лідери можуть здійснювати помилки, потрапляти у конфліктні ситуації, тому не завжди розуміють результати своїх дій або вчинків інших.

Високі показники респонденти отримали за виконання субтесту №3. Так, високий рівень здібностей виявлено у 80% респондентів з першої групи та 57% з другої (всього 57% з усіх опитаних), що характеризує високе вміння лідерів відчувати характер та відтінки людських стосунків. Це вміння дозволяє їм швидко і правильно зрозуміти те, що люди кажуть (мовну експресію) у контексті певної ситуації і певних стосунків, а також знаходити відповідний тон спілкування з різними співрозмовниками у різних ситуаціях і проявляти рольову пластичність.

За отриманими результатами можна скласти профіль соціального інтелекту лідерів, яких характерний для кожної групи.

Лідери, яких ми умовно віднесли до першої групи, вміють передбачати наслідки поведінки, передбачати подальші вчинки людей на основі реальних ситуацій спілкування (сімейного, ділового, дружнього), передбачати події, ґрунтуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників комунікації. Їх прогнози можуть виявитися помилковими, якщо вони будуть мати справу з людьми, які поводять себе нетиповим чином. Ці лідери вміють чітко вибудовувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети (субтест №1). Меншого значення вони надають мові жестів, поглядів. У спілкуванні переважно орієнтуються на вербальний зміст повідомлень (субтест №2). Володіють здібностями швидко знаходити відповідний тон спілкування з різними співбесідниками у різних ситуаціях, проявляють рольову пластичність, володіють високою чутливістю до характеру та відтінків людських взаємин, що допомагає швидко і правильно зрозуміти мовну експресію (субтест №3).

Здібності до розпізнавання структури міжособистісних ситуацій у динаміці на середньому рівні. Лідери вміють аналізувати складні ситуації взаємодії людей, проте не завжди розуміють логіку їх розвитку і відчувають зміну сенсу ситуації, коли в комунікацію включаються різні учасники (субтест №4).

Лідери з другої групи, якщо порівнювати з першою, з меншою точністю, можуть передбачати наслідки поведінки і вчинки людей на основі реальних ситуацій спілкування. Не завжди можуть передбачити події, ґрунтуючись на розумінні почуттів, думок і намірів учасників комунікації (субтест №1). Гірше володіють мовою жестів і можуть помилятися у розумінні сенсу слів співбесідника, оскільки не завжди враховують невербальні реакції, що супроводжують їх (субтест №2). Проте ці характеристики компенсуються правильним розумінням мовної експресії у контексті певної ситуації, певних взаємовідносин, вмінням знаходити відповідний тон спілкування у різних ситуаціях та великим репертуаром рольової поведінки (субтест №3). Лідери з цієї групи відчувають труднощі в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії і, як наслідок, погано адаптуються до різних систем взаємин між людьми (сімейних, ділових, дружніх та інших) (субтест №4).

Лідери, соціальний інтелект яких нижче середнього (третя група), погано розуміють зв'язок між поведінкою та її наслідками, можуть потрапляти у конфліктні ситуації, робити помилки (навіть протиправні дії), тому що неправильно уявляють собі результати своїх дій або вчинків інших (субтест №1). Чутливістю до невербальної експресії виражена середньовибірковою нормою. Не завжди враховують невербальні реакції учасників комунікації (субтест №2). Цікавим є факт, що респонденти з цієї групи погано розпізнають одні й ті ж вербальні висловлювання, які можуть набувати різного сенсу у контексті різних взаємин та ситуацій спілкування. Вони можуть "говорити не по темі" і помилятися в інтерпретації слів співбесідника (субтест №3). Аналогічно до респондентів з другої групи відчувають труднощі в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії (субтест №4).

Під час дослідження соціального інтелекту лідерів молодіжних громадських організацій ми помітили, що існує факт (в окремих випадках), коли лідер набирає максимальний бал по одному із субтестів, по решті середні бали, а в результаті (за загальною кількістю балів) отримує високі показники соціального інтелекту, що, на нашу думку, пояснюється компенсацією одних здібностей іншими. У даному випадку лідер володіє високими здібностями, які визначаються 1-м субтестом. Ще один з лідерів отримав високі показники за субтестами (№2 і 3), за два інших – середні бали, проте загальний рівень соціального інтелекту виявився середнім. Домінування цих двох субтестів характеризує його як контактну людину, яка прагне проявляти теплоту і доброзичливість у спілкуванні. Йому притаманні емпатія і соціально-перцептивні здібності, відкритість до зворотнього зв'язку.

В цілому у всіх лідерів провідними є здібності до передбачення поведінки, стратегічного планування власної поведінки для досягнення поставленої мети, рольова пластичність та розуміння вербальної експресії у контексті різних ситуацій, а здібності до розшифровування невербальної експресії і розуміння структури і логіки розвитку міжособистісних комунікацій розвинені менше.

До першої групи (високий рівень соціального інтелекту) увійшли лідери лише політичних та релігійних громадських об'єднань. Причому релігійні об'єднання не представлені в інших групах. У другій групі – лідери політичних, правозахисних, управлінських та екологічних організацій, у третій – політичних, правозахисних та екологічних.

Висновки.

Проведений науковий аналіз дозволив нам побудувати модель соціального інтелекту лідера, а також, порівнявши ці результати з результатами дослідження соціальних умов розвитку лідерської обдарованості, виявити основні тенденції розвитку особистості молодіжного лідера. На нашу думку, вагомими факторами, які вплинули на розвиток особистості лідера та високий рівень його соціального інтелекту є: соціальний статус батьків, благополучний емоційний та економічний стани сім'ї, у якій виховувався лідер, раннє ознайомлення з людьми та культурою інших країн через подорожування, ознайомлення з особливостями людських взаємин через читання художньої літератури, активно організоване дозвілля, велике коло друзів. Соціальне становлення лідерів, які отримали середні та низькі показники за результатами дослідження соціального інтелекту, відбувалось за інших умов (низький соціальний статус батьків, напружений емоційний стан у сім'ї, перебування на межі бідності, відсутність можливостей подорожувати). Для цих лідерів характерне прагнення компенсувати проблемне минуле, що пояснюється наявністю внутрішніх конфліктів, незадоволенням соціальним та матеріальним статусами. Продуктивну соціальну поведінку цих лідерів забезпечують інші якості: певні риси характеру, розвинена емпатія, стиль спілкування, комунікативні навички, особливості мотиваційної сфери та інші психологічні особливості.

Лідери, які виховувались у благополучних сім'ях, в умовах, близьких до ідеальних і у дитинстві відчували велику любов та надмірну опіку зі сторони батьків, отримали низькі показники за результатами дослідження соціального інтелекту, що дозволяє нам зробити висновок про їхню соціальну інфантильність.

Складність проблеми становлення та розвитку обдарованості лідера молодіжного громадського об'єднання потребує подальшого психологічного дослідження.

Список використаних джерел

1. Збірник матеріалів про молодіжні об'єднання України. - К., 1997. - 266с.
2. Ке де Ври М. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта. – М.: Альпина Паблишер, 2003.- 311с.
3. Михайлова (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта. Адаптация теста Дж.Гилфорда и М.Салливена. – СПб., 1996. – 51с.
4. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности.// Вопросы психологии. - 1994. - №5 – С.86-95.
5. Практический интеллект./ Р.Дж.Стернберг, Дж.Б.Форсайт, Дж.Хедланд и др. – СПб.: Питер, 2002. – 272с.

Костянтин ОСИКА

аспірант кафедри психології

Слов'янського державного педагогічного університету

**ВОЛЬОВІ ЯКОСТІ ЯК КОМПОНЕНТ ТВОРЧОСТІ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ
СПОРТСМЕНІВ-КАРАТИСТІВ**

Актуальною проблемою сучасної спортивної психології є проблема формування вольових якостей як компонента творчості спортсмена-каратиста, розробка системи ефективних вправ для її розвитку.

Чимала увага приділялася розвитку вольових якостей особистості у теорії психосинтеза (Р.Ассаджіолі, П.Ферруччі, Е.Фьуджіт) [2].

Підкреслюючи першорядну важливість безпосереднього практичного досвіду людини у визначенні природи волі і вольових якостей особистості, Р.Ассаджіолі виділяє 3 фази тренінгу :

1. Визнання того, що воля існує.
2. Усвідомлення того, що сама людина має волю.
3. Завершальна фаза, що робить весь тренінг ефективним, - людина

усвідомлює, що вона сама і є воля [2, с.115].

Аналізуючи емоційно-вольову сферу людини, В.І.Селіванов виділяє такі поняття, що характеризують волю: "вольові процеси", "вольові стани", "вольові властивості особистості"[3, с.28].

Він правомірно вважає, що вольові процеси присутні в самому плинні вольового акта від постановки мети до його остаточного виконання. Вони систематично і непохитно виявляються в увазі, сприйнятті, запам'ятовуванні, відтворенні, уяві, мисленні.

Вольові стани - це тимчасові психічні стани, оптимальні внутрішні умови особистості, що ведуть до успішного подолання виниклих перед особою перешкод і напруг. Тимчасові психічні стани, що неодноразово повторюються в людському досвіді, стають рисами особистості, характерною прикметою і рисою її характеру.

Вольові якості особистості - відносно постійні, що мало залежать від даної ситуації, стійкі психічні риси і властивості особистості. Воля особистості сформована в процесі людського життя, визначена сукупністю її властивостей, рис і особливостей, що характеризують досягнутий рівень свідомої саморегуляції поведінки особистості [3, с.29].

Класифікацією вольових якостей займалися Бабаян, В.Петухов, В.Калін, В.Прядєн.

Дослідженням емоційно-вольового стану стаєрів у процесі тренування і змагань, співвідношенням самооцінок вольових особистісних якостей боксерів і їхніх спортивних результатів займались М.Старов, В.Попов, М.Леонов [2].

Дослідники постійно і ретельно звертають увагу на чітку систему визначень і дефініцій вольових якостей особистості.

Цілеспрямованість – уміння людини підкоряти свої дії поставленим цілям.

Наполегливість – уміння людини мобілізувати свої можливості для тривалої боротьби з труднощами.

Витримка – уміння загальмувати дії, почуття і думки, що стоять на перешкоді до здійснення прийнятого рішення.

Рішучість – уміння приймати і запроваджувати в життя швидкі, обґрунтовані і тверді рішення.

Самостійність – уміння не піддаватися впливам різних факторів, що можуть відвернути від досягнення мети, критично оцінювати ради і пропозиції інших, діяти на основі своїх поглядів і переконань.

Організованість – розумне планування й упорядкована організація своєї діяльності.

Дисциплінованість – свідоме підпорядкування своєї поведінки загальноприйнятим нормам, установленому порядку.

Сміливість – уміння побороти страх і йти на виправданий ризик заради досягнення мети, незважаючи на небезпеку для особистості чи благополуччя свого життя.

Ретельність – старанність, виконання в термін доручень і своїх обов'язків.

З метою виявлення вольових якостей як компонента творчості спортсменів-каратистів нами було проведене дослідження, в ході якого вирішувалися такі завдання:

1. Виявити вольові якості спортсменів-каратистів.
2. Встановити зв'язок вольових якостей спортсменів-каратистів з творчим виконанням ними ката та спарінгів.

Наявність вольових якостей у спортсменів вивчалась за допомогою спостереження за спортсменами під час тренування при виконанні різних вправ.

Вольові якості каратиста: наполегливість, завзятість прослідковували під час виконання каратистами ката.

Ката – це формальна вправа, яка складається з різних блоків, ударів та їх комбінацій. Ката в карате традиційно виконується без партнера, але боєць, який виконує комплекс прийомів ката, мисленно уявляє атаку партнера. Ця атака, як правило, може йти з двох, трьох, або чотирьох сторін, але вправно використане ката дає можливість каратисту в реальній бойовій ситуації захиститися від декількох противників одночасно.

В процесі тренування використовуються базові ката та індивідуально розроблені тренером та спортсменами.

В ході виконання ката були виділені такі критерії:

1. Правильна стійка і здібність плавно і швидко пересуватися в ній.
2. Правильність дихання (чергування вдиху і видиху – при цьому видих приходить на кінцеву фазу руху).
3. Координування рухів.
4. Концентрація і сила виконання рухів.
5. Ритм і синхронність рухів.

6. Цілеспрямованість і твердість погляду.

Вольові якості спортсменів-каратистів: сміливість, рішучість виявлялися в ході проведення вільних спарингів (дзю куміте).

В традиційному тренувальному бою важлива взаємоповага партнерів. Бій починається з поклонів один одному (отагай ні рей). Далі тренер подає команду: "Прийняти бойове положення" ("Камае те"). Суперники з вигуком "Кіай!" приймають бойову стійку. І по команді: "Почати" ("Хаджиме") спортсмени починають бій.

В ході вільного спарингу (дзю куміте) були виділені такі критерії:

1. Взаємоповага до суперника.
2. Надійна, міцна, мобільна бойова стійка.
3. Чуття дистанції.
4. Чуття часу.
5. Загальна і спеціальна силова витривалість.
6. Своєчасний захист під час бою (блок або відхід з лінії атаки).
7. Швидкий перехід від захисту до контратаки.
8. Швидкість, сила і точність ударів суперника.
9. Уміння передбачати подальші дії.

Ступінь прояву вольових якостей: наполегливість, завзятість, сміливість, рішучість у спортсменів-каратистів оцінюється по рівню виконання ними вправ за допомогою даних критеріїв. Виділяється:

- високий рівень – якість особистості сильно виражена;
- середній рівень – якість особистості добре проявляється;
- низький рівень – якість особистості проявляється слабо.

Наведемо приклад самостійно розробленого ката спортсменом-каратистом.

Прийняти непохитну стійку (фудо дачі).

1. (Ічі) - різко подивившись вліво, повернутися на 90 градусів вліво, прийняти ліву передню стійку (хідарі дзенкуцу дачі), виконати нижній блок передпліччям (сейкен гедан барае), цією ж рукою - верхній блок передпліччям і прямий удар задньою рукою в середній рівень (гяку цкі чудан).

2. (Ні) - кроком уперед стати в праву задню стійку (мігі кокуцу дачі) із круговим блоком (шутто маваші уке), з випадом передньою ногою в передню стійку (дзенкуцу дачі) виконати удар двома руками в середній рівень (мороте цкі чудан).

3. (Сан) – повернувшись назад, виконати в передній стійці (дзенкуцу дачі) нижній блок передпліччям (сейкен гедан барае), верхній блок передпліччям (джодан уке), і прямий удар задньою рукою в середній рівень (гяку цкі чудан).

4. (Ши) - кроком уперед стати в ліву задню стійку (хідарі кокуцу дачі) із круговим блоком (шутто маваші уке), з випадом передньою ногою в передню стійку (дзенкуцу дачі) виконати удар двома руками в середній рівень (мороте цкі чудан).

5. (Го) - повернутися на 90 градусів проти годинної стрілки вліво і виконати нижній блок передпліччям лівої руки (хідарі сейкен гедан барае) і цією ж рукою верхній блок передпліччям (джодан уке).

6. (Року) - із кроком уперед виконати круговий блок (шутто маваші уке) у правій задній стійці (мігі кокуцу дачі), удар двома руками в підборіддя (мороте цкі

джодан) з випадом передньою ногою в праву передню стійку (мігі дзенкуцу дачі).

7. (Сичі) – із кроком уперед виконати круговий блок (шуту маваши уке) у лівій задній стійці (хідарі кокуцу дачі), удар двома руками в підборіддя (мороте цікі джодан) з випадом передньою ногою в ліву передню стійку (хідарі дзенкуцу дачі).

8. (Хачі) - із кроком уперед виконати круговий блок (шуту маваши уке) в стійці (мігі кокуцу дачі), удар двома руками в підборіддя (мороте цікі джодан) з випадом передньою ногою в праву передню стійку (мігі дзенкуцу дачі) з вигуком “Кіай!”.

9. (Ку) – повернутися на 270 градусів, прийнявши праву ногу за вісь обертання, і виконати нижній блок передпліччям (сейкен гедан барае), верхній блок передпліччям (джодан уке) і удар задньою рукою в середній рівень (гяку цікі чудан) у передній стійці (дзенкуцу дачі).

10. (Дзю) - із кроком вперед виконати круговий блок (шуту маваши уке) у правій задній стійці (мігі кокуцу дачі), удар двома руками в середній рівень (мороте цікі чудан) з випадом передньою ногою в праву передню стійку (мігі дзенкуцу дачі).

Дане ката виконується з 20 рахунків: рахунки 11 – 20 є повторенням рухів 1 – 10 рахунків, і здійснюються в протилежну сторону. Удар двома руками в підборіддя (мороте цікі джодан) у 8 і 16 пунктах наноситься з вигуком “Кіай!”.

Усі рухи ката здійснюються в двох стійках: в передній (дзенкуцу дачі) і задній (кокуцу дачі).

У ката використовувалася така техніка: 3 блоки рукою (сейкен джодан уке, сейкен гедан барае, шуту маваши уке), 3 удари рукою (гяку цікі чудан, мороте цікі чудан, мороте цікі джодан).

Вольові якості спортсменів-каратистів тісно пов'язані з творчим процесом становлення особистості, що особливо чітко і яскраво простежується під час виконання ката та спарингів.

Структуру механізму творчості особистості складають: уява, мислення, чуття, психомоторика, енергопотенціал.

Результати дослідження вольових якостей при виконанні базових та індивідуальних ката наведені в табл. 1.

Таблиця 1
Вираженість вольових якостей спортсменів-каратистів

Вольові якості	Кількість спортсменів, %			
	підлітки		юнаки	
	Базові ката	Індивідуально розроблені ката	Базові ката	Індивідуально розроблені ката
Наполегливість, завзятість	31	39	38	49
Сміливість, рішучість	20	25	23	35

З таблиці 1 видно, що в групі підлітків вираженість вольових якостей (наполегливість, завзятість та сміливість, рішучість) у спортсменів-каратистів, що

виконують базові ката, становить відповідно 31% і 20%.

В групі тих, хто виконує індивідуально розроблені ката, цей відсоток зростає і досягає 39% і 25%.

Вираженість вищеназваних вольових якостей в групі спортсменів-юнаків, що виконують базові ката, становить 38% і 23%. В групі каратистів, що виконують індивідуально розроблені ката, цей відсоток зростає (49%, 35%).

При цьому спостерігається цікава динаміка зростання вираженості вольових якостей спортсменів (наполегливість, завзятість), при виконанні каратистами індивідуально розроблених ката вони зростають: у підлітків – на 8%, у юнаків – на 11%; сміливість, рішучість: у підлітків – на 5%, у юнаків – на 12%.

При підготовці та виконанні індивідуально розроблених ката відбувається творчий процес, в якому образи уяви помітно впливають на рухливу сферу спортсмена, створюючи ідеомоторні акти. Ідеомоторні акти, в свою чергу, є засобами ідеального програмування та моделювання дій, які значно покращують результати реального виконання важких і складних вправ та рівень вольових якостей спортсмена.

Результати виявлення рівнів вольових якостей спортсменів-каратистів представлені в табл.2.

Таблиця 2

Рівень вольових якостей спортсменів-каратистів

Рівень вольових якостей	Кількість спортсменів, %			
	підлітки		юнаки	
	Базові ката	Індивідуально розроблені ката	Базові ката	Індивідуально розроблені ката
Високий	19	27	29	40
Середній	36	38	39	42
Низький	45	35	32	18

З таблиці 2 спостерігаємо, що в групі підлітків, які виконують базові ката, високий рівень вольових якостей спортсменів становить 19%, а в групі каратистів, що виконують індивідуально розроблені ката, він підвищується на 8% і досягає 27%, середній рівень зростає на 2% (36% - 38%), а низький рівень зменшується на 10% (45% - 35%).

В групі юнаків, що використовують індивідуально розроблені ката, високий рівень підвищується на 11% (29% - 40%), середній рівень – на 3% (39% - 42%), а низький зменшується на 14% (32% - 18%).

Таким чином, в групах підлітків і юнаків, що свідомо і систематично використовують індивідуально розроблені ката, в порівнянні з групами, що мають в своєму "арсеналі" тільки базові ката, високий рівень вольових якостей спортсменів значно зростає, незначно зростає середній, і різко зменшується низький рівень.

У юнаків, більш ніж у підлітків, спостерігається дія структурного компонента механізму творчості - енергопотенціалу.

Це особливо простежується під час спарингу, коли спортсмен добре володіє

собою, економно, надійно та гармонійно використовує свій енергетичний потенціал в відповідності зі своєю основною метою та намірами і, таким чином, одержує впевнену перемогу у вирішальних спарінгах, в гострій тактичній боротьбі зі своїми суперниками.

Перспектива нашого дослідження полягає у вивченні вольових якостей як творчого фактору зростання майстерності у процесі підготовки спортсменів-каратистів.

Список використаних джерел

1. Ояма М. *Это каратэ*. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 320 с.
2. *Проблемы психологии воли*. – Рязань: Изд-во РГПИ, 1991. – 199 с.
3. Рувинский Л.И., Хохлов С.И. *Как воспитать волю и характер*. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
4. Мисакян М.А. *Каратэ киокушинкай*. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 400 с.

Олена ПЕНЬКОВА

кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник,
Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України

МОРАЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Моральність ми розглядаємо як історично сформовану сукупність принципів, норм, що зумовлюють ставлення людей одне до одного, до праці, суспільства, держави. У морально розвиненої творчої особистості відсутні розбіжності між переконаннями і поведінкою, думками та вчинками, словом і ділом. Показником моральності є внутрішня цілісність та узгодженість всієї системи розуміння людиною добра і зла, сенсу життя та ідеалу, щастя і почуття власної гідності, совісті і справедливості, честі і відповідальності, єдність моральних якостей, що знаходять своє втілення в діяльності і поведінці творчої особистості. Як зазначає Г.С.Костюк, – моральні якості особистості зароджуються в її діях, у яких виявляється її ставлення до інших людей, до своїх обов'язків, до колективу. Повторюючись, вони закріплюються, стають звичними, стійкими рисами характеру учня, що внутрішньо визначають його поведінку за тих чи інших життєвих обставин. Утворення моральних звичок успішно відбувається там, де має місце повторення не тільки зовнішніх форм поведінки, а й зв'язаних з ними переживань учня. Завдяки цьому ситуаційні позитивно емоціональні спонукання узагальнюються, стають стійкими мотивами його моральної поведінки. Без цього й багаторазове повторення, стимульоване суто зовнішнім примусом, може не приводити до вироблення позитивних моральних звичок. У кращому разі воно зумовлює утворення деяких гальмівних механізмів, але ці гальма виявляються нестійкими і швидко “відмовляють”, як тільки зникають зовнішні стимули, що їх підтримують [6; 407].

Вироблення творчою особистістю моральних орієнтацій багато в чому залежить від її адекватних уявлень про рівень розвитку суспільства та його соціальні, політичні і моральні принципи. Такі уявлення сприяють запобіганню появи розбіжностей між системою знань і життєвим досвідом, стимулюють особистість реалізовувати моральні принципи, норми у власній поведінці. Відзначаючи своєрідність прийняття особистістю зовнішніх моральних впливів. Бодальов О.О. писав: “Сформовані у людини в минулому

її досвіді ціннісні орієнтації, які виявляються в еталонах-мірках, що застосовуються нею до кожного із впливів, під які вона підпадає, завжди точно відображають стан її мотиваційно-потребової сфери, емоційних почуттів, принципів поведінки. Вони роблять сприймання нею дійсності у кожен момент її буття дуже вибіркоким, а ставлення до неї – суб'єктивним. Такою ж суб'єктивністю постійно характеризується і її поведінка. Оскільки на ній завжди лежить відбиток своєрідності оцінки морального впливу, а також всієї ситуації, пов'язаної з ним" [1; 61].

Розвиток і функціонування моральної свідомості в напрямку соціальних установок суспільства здійснюється не лише в системі знань і орієнтацій, але й у переході до діяльності. Єдність свідомості і поведінки – обов'язкова умова постійного вдосконалення моральності творчої особистості. Моральний розвиток індивіда залежить надалі від характеру включення його в життєдіяльність суспільства, від повноти спілкування, яке складає зміст діяльності індивіда, від тієї системи суспільних і міжособистісних взаємин, у яких існує людина. Формуючись у певних соціальних умовах, моральність творчої особистості- втілює в собі високі суспільні інтереси, активізує свою соціальну діяльність, прилучається до свідомого втручання в справи суспільства, свідомо обираючи своє місце в ньому.

У суспільстві індивід пов'язаний з відповідним ставленням до інших людей, до об'єктів природного і соціального середовища, у нього складається свідоме ставлення до дійсності, яке проходить і через його моральність. Оскільки прогресивний розвиток завжди висуває нові вимоги до людей не лише в моральній сфері, а й у професійній діяльності, загальній культурі, в ідейно-політичному світогляді, в умінні правильно зрозуміти і оцінити досягнення суспільства, правильно розібратися в міжнародній обстановці, знайти шляхи і засоби для подолання недоліків, правильна моральна орієнтація у процесах, що відбуваються в суспільстві є для творчої особистості конче потрібною.

Моральний розвиток творчої особистості досягає найвищого ступеня розвитку тоді, коли моральні принципи, норми, правила поведінки і діяльності виступають у вчинках людини не лише як результат зовнішньої необхідності, а як дія внутрішньої моральної потреби. Чим тісніша єдність об'єктивного і суб'єктивного чинників, тим ширші можливості розкриваються для морального розвитку творчої особистості.

В роботах Л.І.Божович [2; 3; 4], присвячених вивченню закономірностей формування особистості в дитячому і підлітковому віці, системотворною ознакою структури особистості виступає внутрішня позиція особистості, або її спрямованість. Остання є стійким домінуванням деяких мотивів діяльності і визначає цілісність, цілеспрямованість поведінки та всього життя індивіда. Основна увага в дослідженнях Л.І.Божович і її співробітників приділялась з'ясуванню ролі індивідуального і соціального досвіду, а також соціальних умов у формуванні загальної спрямованості особистості. Експериментально було доведено, що внутрішня позиція особистості взаємодіє з ситуаційними мотивами за принципом супідрядності, здійснюючи тим самим безпосередній вплив на реальну поведінку в умовах боротьби мотивів. При цьому, на відміну від когнітивістської орієнтації В.С.Мерліна [7], Л.І.Божович, виходячи з того, що основу мотивації формує емоційна значущість предмету потреб, трактує поняття

спрямованості головним чином як емоційний феномен.

Основою моральності творчої особистості є її переконання. В переконаннях пов'язані в єдине ціле знання і почуття, емоційне та раціональне. Моральні переконання характеризуються стійким, послідовним прийняттям людьми вимог необхідного, що спонукає виконувати відповідні етичні норми. Переконання дають можливість індивіду знайти потрібне рішення, правильно застосувати морально мотивовану поведінку у конкретній ситуації. Система моральних потреб і переконань є основою виховного впливу моралі на особистість.

При оцінці етичних знань як структурного компоненту моральних переконань, – наголошує М.І.Боришевський, – важливо встановити, наскільки людина здатна застосовувати ці знання при аналізі конкретних моральних ситуацій, якою мірою вона спроможна класифікувати їх і порівнювати з відповідними моральними категоріями. Уміння аналізувати вчинок, оцінювати його з позицій глибоко усвідомлюваних етичних норм становить важливий і необхідний психологічний фактор, який значною мірою зумовлює процес формування моральних переконань як стійкого утворення в моральній свідомості особистості [5; 20].

У процесі розвитку творчої особистості можливі суперечності між суспільними та індивідуальними моральними цінностями. Сприймання індивідом суспільних моральних цінностей і їх перетворення в ефективні регулятори поведінки відбувається під впливом індивідуально-особистісної корекції. Кожна людина на основі суспільних моральних цінностей свідомо чи несвідомо створює для себе свою особливу систему індивідуальних моральних цінностей, що є своєрідною модифікацією суспільних цінностей. Індивідуалізація моральних цінностей зовсім не свідчить про якісь обов'язкові суперечності з цінностями громадянської моральної свідомості. Але вона пов'язана із ступенем цілісного розвитку особистості, тобто інколи при переході цінностей суспільства на рівень особистості порушується ієрархія цінностей. Першочергові для суспільства цінності втрачають в ієрархії особистісних цінностей таке значення, а на їх місце висуваються інші.

У моральному становленні індивіда можуть мати місце і моменти нерівномірного розвитку самих моральних цінностей: моральних потреб, категорій, норм, мотивів тощо. У моральній свідомості людини цілком можлива деяка нерівномірність розвитку таких, наприклад, моральних якостей, які пов'язані з поняттями громадянського обов'язку, честі, совісті, чесності, справедливості, лицемірства, підлабузництва тощо. Подібні суперечності можуть виникати між моральними потребами і мотивами, а значить і в поведінці творчої особистості. Всі ці процеси зумовлені як об'єктивними, так і суб'єктивними, особистісними факторами. Вони можуть визначатися місцем особистості в суспільстві.

Цілісний розвиток такої складової моральної свідомості як система категорій, принципів і норм передбачає своєю головною метою закріплення у свідомості особистості органічно єдиної моральної орієнтації, яка не допускала б подвійної моралі. Об'єднуватись в цілісну систему моральної свідомості особистості не можуть такі, наприклад, протилежні за суттю компоненти як працелюбство і розкрадання державного

майна, інтернаціоналізм та націоналізм тощо. У свідомості морально цілісної творчої особистості почуття перебувають в органічному взаємозв'язку з її раціональним життям, виступаючи як сплав розуму та почуттів, який виражає стійкість переконань особистості, оскільки саме в єдності почуттів і розуму виявляється глибока переконаність особистості, надійність її моральних принципів. Свідоме ставлення особистості на основі власних переконань до моральних ідеалів, норм, принципів дозволяє їй свідомо контролювати свої почуття, емоційні психічні переживання. У свою чергу, розвиваючись, моральні почуття, сприяють зростанню свідомого ставлення індивіда до морального вибору, допомагають йому виробити моральні принципи та ідеали, активну громадянську позицію.

Виховання моральних якостей набуває важливого значення у молодшому шкільному віці, оскільки даний вік є тим періодом дитинства, у якому закладаються основи моральної поведінки. Саме в цей час моральні знання, уявлення про норми і правила поведінки, накопичені до школи, стають тією базою, яка дозволяє вчителю формувати в учнів якості, що відповідають нормам моралі.

Молодші школярі певною мірою цікавляться подіями суспільно-політичного життя, докладають зусиль до набуття знань про суспільні явища, намагаються брати участь у корисних справах для класу, школи, інших людей. Звичайно, така готовність до суспільних інтересів спостерігається не у всіх дітей.

Починаючи з 1 класу у дітей з'являється нове коло спілкування – це його однокласники. При правильній педагогічній організації колектив впливає на моральність особистості в міру активності самої особистості і в міру її власного впливу на колектив. Молодші школярі з суспільною мотивацією поведінки порівняно легко сприймають і засвоюють моральні норми та правила життя в суспільстві. До того ж ці правила засвоюються ними не формально, а по суті. Їх характеризує велика відповідальність при виконанні суспільної діяльності і разом з тим – скромність, відсутність бажання виділятися з-поміж інших. Вони готові поділитися з товаришами тим, що мають самі, вчасно прийти на допомогу.

Перехід від дитинства до зрілості найбільш бурхливо відбувається у підлітків, що зумовлено насамперед тими суперечностями віку, які яскраво висвітлює В.О.Сухомлинський:

- непримиренність до зла, неправди, готовність вступити в боротьбу з найменшим відхиленням від істини і, з іншого боку – невміння розібратися в складних явищах життя;
- бажання бути хорошим, прагнення до ідеалу і в той же час нетерпимість до повчань, моральних настанов;
- прагнення самоутвердитись і невміння це зробити;
- глибока потреба у пораді, допомозі і в той же час небажання звернутися до старшого;
- багатство бажань і обмеженість сил, досвіду, можливостей для їх здійснення;
- показне заперечення авторитетів, захоплення ідеальним і сумнів у тому, що ідеальне може бути в нашому буденному житті;
- зневага до егоїзму, індивідуалізму і ... вразливе самолюбство;
- подив перед невичерпністю науки, прагнення багато знати, переживання

натхнення, радості інтелектуальної праці і в той же час поверхове, навіть легковажне ставлення до навчання, до своїх повсякденних завдань;

– романтична захопленість і ... грубі вихватки, “моральне невігластво”, захоплення красою і ... іронічне ставлення до краси [8: 39-54].

Поступово, особливо у юнацькому віці розвиток моральності набуває важливого значення. Оскільки надзвичайну роль у цьому процесі відіграє самосвідомість (особливо громадянська). Громадянська самосвідомість – це усвідомлення себе часткою певної національної спільноти та оцінка себе як носія національних цінностей, що склалися у процесі тривалого історичного розвитку нації, її самореалізації як суб'єкта соціальної дійсності. Самосвідомість не вичерпується своїм суб'єктивним змістом, а діє як об'єктивний фактор, впливаючи на взаємини між людьми, на домагання особистості, її життєву спрямованість і, нарешті, на її громадянськість, значною мірою формуючи останню. Розвиток моральної поведінки творчої особистості характеризується більш узагальненим усвідомленням себе, адекватною самооцінкою, наявністю здатності регулювати власну поведінку не лише під впливом обставин, а й самостійно, завдяки виникненню більш загальної та віддаленої за часом мети, виникненню внутрішніх стимулів, що регулюють діяльність, формуванню потреби у самовихованні як одному з проявів самоактивності.

Розвиток свідомості та самосвідомості передбачає формування в особистості “образу Я”. У юнацькому віці цей образ ще чітко невизначений, дифузний, залежить від багатьох обставин, зокрема від соціального середовища. Від того, як дорослі сприймають і розуміють його потреби, інтереси, переживання, а отже відповідно і взаємодіють з юнаком, залежить його сприймання і оцінка себе, формування позитивного чи негативного “образу Я”, прийняття або неприйняття своєї особистості.

З самооцінкою тісно пов'язаний і рівень домагань. Він виникає на основі судження про себе і є тією висотою діяльності і поведінки творчої особистості, якої вона від себе чекає, вважає, що може її досягти і яка її задовольняє. На відміну від самооцінки, яка стосується уже досягнутого, домагання спрямовані на майбутнє. Це особливо помітне у старшокласників. Готовність до самовизначення передбачає формування у школярів стійких, свідомих уявлень про свої обов'язки і права відносно суспільства, батьків, розуміння почуття обов'язку, відповідальності, уміння оцінити власний життєвий досвід, тобто цілу низку стійких новоутворень, які забезпечили б формування свідомості та самосвідомості.

Отже, підсумовуючи сказане, можна констатувати, що моральність відіграє вирішальну роль у становленні творчої особистості. Науковий підхід до розв'язку даної проблеми передбачає аналіз різних сторін, аспектів розвитку моральності, врахування єдності, взаємопов'язаності моральних переконань, мотивів, почуттів, вчинків та поведінки. Системне формування всіх компонентів моральної спрямованості є запорукою підвищення ролі моральності в становленні творчої особистості.

Список використаних джерел

1. Бодалев А.А. *Психология о личности*. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1988. – 188 с.
2. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. – М.: Просвещение, 1968.

- С. 29-80.
3. Божович Л.И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека // проблемы общей возрастной и педагогической психологии / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1978. – С. 168-180.
 4. Божович Л.И., Конникова Т.Е. О нравственном развитии и воспитании детей / Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 80-89.
 5. Боришевский М.И. Теоретические вопросы самосознания личности // Психологические особенности самосознания подростка. – К.: Вища школа, 1980. – С.5-38.
 6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Рад.школа. – 608 с.
 7. Мерлин В.С. Взаимоотношения в социальной группе и свойства личности // Социальная психология личности / Отв. Ред. М.И.Бобнева, Е.В.Шорохова. – М.: Наука, 1979. – С. 142-260.
 8. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. – К.: Рад.школа, 1970. – С. 39-54.

Любов ПИЛИПЕНКО

старший науковий співробітник
Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України

СТАНОВЛЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ

В умовах трансформації сучасного українського суспільства відбувається зміна усталених стереотипів у всіх сферах життя: політичній, економічній, духовній тощо. Саме тому в умовах сьогодення особливого значення набуває виховання молодого покоління, що є одним з найбільш важливих потенціалів майбутнього процвітання країни. Настав час людей по справжньому активних, свідомих, моральних, творчих, здатних мислити і діяти по-новому. Останнім часом значна увага в нашій країні надається обдарованій молоді. Створена широка мережа інноваційних шкіл (гімназій, ліцеїв, коледжів). Цей тип навчальних закладів покликаний забезпечити умови для ефективного розкриття і розвитку інтелектуального потенціалу обдарованої особистості, створити можливості для прояву її активності, саморуку і самореалізації. Проте, поряд із інтелектуальним розвитком учнів важливо не забувати і про їх моральне та громадянське виховання.

Стаючи в процесі формування суб'єктом пізнання, спілкування і праці, індивід усвідомлює своє суспільне становище, вибирає свою власну систему цінностей, визначає життєві цілі та ідеали, знаходить способи їх реалізації. Зіставлення себе із світом у даному часі і просторі, погодження чи ні з конкретними історично-суспільними та індивідуальними вимогами буття, і є по суті громадянським життєвим самовизначенням особистості.

Прагнення до самовизначення, самореалізації, самоствердження – одна з найважливіших потреб людини, умова його психічного розвитку. Розвиток індивіда тісно пов'язаний з проявою потреби виділити себе із зовнішнього світу; уявлення про себе, своє "Я" неминуче породжують потребу в реалізації своїх можливостей, своїх здатностей, тобто самовизначення особистості нерозривно пов'язане з самореалізацією, а далі із самоствердженням. На високому рівні розвитку особистість співставляє свої дії і

здійснює свою потребу в самоствердженні, виходячи з своїх ціннісних орієнтацій і цілей. Потреба в самовизначенні, самореалізації, самоствердженні є однією з важливих складових самоактивності людини і детермінантою її поведінки [1; 2; 5].

Самовизначення є вибором особистістю шляху формування своїх взаємин із суспільством із комплексу можливих альтернатив, куди входять уже існуючі, а також створені самим суб'єктом. Людина перетворює наявну ситуацію ідеальним чи реальним способом, створюючи можливості вибору, альтернативи тої чи іншої поведінки. Таким чином, соціальні можливості, із яких особистість робить вибір, не обов'язково дані їй апіорі: вона сама їх творить, вона є продукт її активності.

У ситуаціях самовизначення особистість не лише має можливість вибору, але вона поставлена перед необхідністю вироблення й реалізації своєї власної думки, оцінки оточуючого. В подібних ситуаціях особистість, вибираючи, самовизначається, реалізує в практичній діяльності, в спілкуванні потенціал своїх ставлень, впливаючи на хід подій, стаючи суб'єктом формування умов свого життя.

У процесі самовизначення особистості можна визначити три основні етапи: самопізнання, самовиховання, і власне самовизначення. Всі вказані етапи, що одночасно є і складовими громадянського самовизначення, ґрунтуються на процесах самосвідомості.

Саме в ранній юності у людини загострюється увага до свого духовного світу, виникає прагнення і активізуються пошуки можливостей до самовизначення і самоствердження, проявляється особливий інтерес до самопізнання, самовипробування. В підлітковому віці вперше в розвитку особистості акти свідомості – самопізнання, самоствердження, самовизначення, саморегуляції – стають однією з найнеобхідніших потреб особистості. Ступінь розвитку цієї потреби стимулює формування найважливіших особистісних утворень, в тому числі громадянської самосвідомості.

До підліткового віку розвиток самосвідомості здійснювався стихійно, переважно без залучення самого суб'єкта в процес його формування. Поряд із збереженням стихійної лінії розвитку в цей період з'являється активність самого суб'єкта у цьому процесі.

Самопізнання підлітків, а потім і юнаків, їх ставлення до себе, розвиваючись у процесі спілкування, в ході різних видів діяльності одночасно формує й більш-менш стійку самооцінку. Учень мусить регулювати свою поведінку в системі взаємин з іншими не лише з точки зору відповідності власних вимог до себе. Незадоволеність цими вимогами пов'язана з різними напруженими емоційними станами. Вони ж, в свою чергу, сприяють прояву самоактивності особистості, є сигналом до перебудови поведінки. Потреба в самовизначенні, самореалізації є важливою складовою самоактивності школяра, детермінантою його поведінки, стимулом до розвитку громадянської свідомості і самосвідомості.

Справжнім суб'єктом власного життя може стати тільки самоусвідомлююча особистість, що навіть у своєму індивідуальному бутті є разом з тим суспільною істотою. За І.О.Мартинюком, пошук себе □ це синонім соціального, морального і громадянського самовизначення, ядром якого є життєвий вибір. Самовизначення □

творча, складна і тривала робота зростаючої особистості: це □ завжди серйозні зусилля, переборення себе, вибір одних можливостей, відмова від інших, самообмеження заради вищої мети [3].

Система ціннісних орієнтацій, що складається в процесі соціалізації і виховання, виступає як центральна ланка свідомості особистості, взятій в її ставленні до світу й до самої себе. Саме вона і є тим внутрішнім фактором, мотивом, який визначає спрямованість діяльності людини, служить основою для вибору цілей і способів діяльності. Зрілій особистості притаманна, як правило, стійка система ціннісних орієнтацій. Стійкість її передбачає високий ступінь значущості суб'єктивної самодетермінації, можливості вільного і свідомого вибору цілей, видів і способів діяльності. Вибір пріоритетного напрямку життєвого шляху, основних аспектів самореалізації особистості □ це насамперед вибір головних життєвих цінностей, серед яких цінності однієї якоїсь групи можуть займати різне місце □ від всепоглинаючої детермінанти до досить несуттєвої орієнтації.

Різне положення суб'єкта в суспільній структурі, різні форми і способи діяльності неминуче формують різні, іноді навіть протилежно спрямовані системи ціннісних орієнтацій. В середині самої системи цінностей також можуть виникати суперечні угруповання, через те самі ціннісні структури несуть в собі вихідні моменти формування суперечливої, неузгодженої життєвої перспективи, яка зумовлює багато труднощів професійного, громадянського, та й взагалі, життєвого самовизначення. Причиною таких суперечливих моментів може бути деяка нерозбірливість, несамостійність у виборі цінностей (тобто та чи інша цінність вибирається тому, що вона має позитивну привабливість).

Ціннісні орієнтації як складні угруповання, вбирають в себе різні форми й різні взаємодії суспільного й індивідуального в особистості, формуються під впливом зовнішнього середовища шляхом оволодіння підростаючою особистістю тими чи іншими формами і способами діяльності, засвоєння певних систем, потреб. Велику роль в даному процесі відіграють: власний соціальний досвід індивіда, мікро- і макросередовища, індивідуальні обставини життя. Отримана інформація, що пройшла через призму внутрішнього світу дитини, внутрішніх регуляторів поведінки, оцінюється, критично опрацьовується, трансформується у її самосвідомості. На її основі особистість реалізує засвоєні в суспільстві цінності, норми, правила не автоматично, а у зіставленні зі своїми переконаннями, планами, цілями.

Саме тому, що особистість являє собою активне утворення, що її внутрішній світ "працює", а не пасивно засвоює зовнішні дії, цінності, рівень розвитку громадянської свідомості та самосвідомості визначається не тільки на основі відповідності її вчинків суспільним вимогам, але й на основі тих мотивів, цілей, ціннісних орієнтацій, котрими керується людина у своїй поведінці. Процес самовизначення особистості, в тому числі й громадянського, ґрунтується на основних ціннісних виборах суб'єкта, що не зводиться до простого "я хочу", але й не диктується повністю обставинами. Одна лиш зовнішня детермінація веде за собою внутрішню пустоту, відсутність опору, вибірковості щодо зовнішніх впливів.

Тому в нових соціальних умовах, що замінили тотальну систему програмування соціальної поведінки особистості успіх "особистісного вживання" в житті, яке диктує розвиток індивіда в умовах ринкових відносин, залежить від зовсім нового рівня активності й творчої ініціативи людей, їх нової громадянської позиції. В ціннісному виборі реалізується суттєва людська потреба самореалізації, досягненні максимальної повноти життя. Предметом ціннісного вибору стає будь-яка сфера життєдіяльності особистості: трудова, суспільно-політична, сімейно-побутова та ін., оскільки в кожній з них людина рано чи пізно повинна визначитись.

Сформовані у особистості в минулому досвіді взаємодії з дійсністю ціннісні орієнтації завжди точно відображають стан її мотиваційно-потребової сфери, емоційних станів, принципів поведінки. Вони роблять сприймання нею дійсності кожний момент її буття досить вибіркоким, диференційованим, а ставлення до неї □ суб'єктивним. Така ж суб'єктивність характерна і для її поведінки, оскільки на ній завжди лежить відбиток своєрідності оцінки впливу і всієї ситуації, з ним пов'язаної.

Громадянське самовизначення є вибором особистістю шляху формування своїх взаємин із суспільством з комплексу можливих альтернатив, куди входять уже існуючі, а також створені самим суб'єктом. Людина перетворює наявну ситуацію ідеальним чи реальним способом, створюючи можливості вибору альтернативи тої чи іншої поведінки. Таким чином, соціальні можливості, з яких особистість робить вибір, не обов'язково дані їй апріорно: вона сама їх творить, вони є продуктом її активності.

У ситуаціях самовизначення підростаюча особистість не лише має можливість вибору, але й поставлена перед необхідністю вироблення й реалізації своєї власної думки, оцінки оточуючого. У подібних ситуаціях особистість, вибираючи, самовизначається, реалізує у практичній діяльності, в спілкуванні потенціал своїх ставлень, впливаючи на хід подій, стаючи суб'єктом формування умов свого життя. Оволодіваючи самим процесом самовизначення, свідомо визначаючи свій життєвий шлях, свою життєву та громадянську позицію, особистість не лише стає суб'єктом власної життєдіяльності, вона творить себе саму, перебудовує свій внутрішній світ, стає суб'єктом саморозвитку, самореалізації, самовиховання, проявляючи таким чином свою активність.

Вибір пріоритетного напрямку життєвого шляху, основних аспектів самореалізації в ранній юності – це перш за все вибір головних життєвих цінностей, серед яких цінності однієї якоїсь групи можуть займати різне місце – від всепоглинаючої детермінанти до досить несуттєвої орієнтації. Саме ціннісні орієнтації слід розглядати як основні компоненти механізму, що здійснює внутрішні регуляції поведінки особистості, в тому числі й громадянської [4].

Соціальний (в тому числі й громадянський) розвиток особистості відбувається в двох взаємопов'язаних напрямках: соціалізації (оволодіння суспільним досвідом, його присвоєння) та індивідуалізації (набуття самосвідомості, відносної автономності). Основними новоутвореннями юнацького віку є відкриття особистістю свого внутрішнього світу та зростання потреби у досягненні духовної близькості з іншою людиною. В цьому віковому періоді часто порушується рівновага внутрішнього світу

через необхідність самореалізації та самовизначення. Підлітки, створюючи життєві плани, мало думають про їх реальне здійснення, старшокласники ж все вирішують, якими шляхами можна домогтися бажаного, чи є для цього об'єктивні можливості. Юність завжди орієнтована на майбутнє (освіта, професія, дружба, любов, матеріальне забезпечення тощо). Переоцінка цінностей, розчарування в собі та оточуючих, поява нових ідеалів та цілей – все це сприймається як створення себе завтрашнього, як торування свого життєвого майбутнього шляху.

Світ цінностей □ це перш за все світ культури у широкому розумінні слова, це сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості, її прихильностей □ тих оцінок, в яких відбивається міра духовного багатства людини. Слід зважати, що потреба в життєвих орієнтирах випливає із специфічних умов людського існування, що через ціннісно-теоретичні уявлення про суспільство і людину усвідомлюються потреби й інтереси, що уявлення про добро і зло здійснюють великий вплив на нашу свідомість, діяльність. Утопічні і нереальні орієнтири можуть спричинити до неприємностей, втрат, як в особистісному, так і в суспільному плані.

Підліткам притаманне усвідомлення своїх зростаючих можливостей, прагнення до самостійності, до ствердження себе серед оточуючих, потреба у визнанні з боку дорослих своїх прав. Суттєву роль у цьому процесі відіграє суспільна діяльність. Участь учнів у цій діяльності не тільки забезпечує їх визнання дорослими, але й створює можливості для розширення форм спілкування, що розгортаються, набирають особливої ваги в системі “Я та інші люди”, “Я і колектив”, “Я і суспільство”. Завдяки цьому саме суспільна активність зумовлює основні новоутворення підліткового та значною мірою юнацького віку.

Саме підлітковий і юнацький вік є початком свідомого пошуку, визначенням сенсу життя, напрямків життєтворчості. Спочатку це – неясна мрія, яка поступово виростає в уявлення про певну життєву перспективу, майбутнє самовизначення, життєвий ідеал тощо. Смыслжиттєві роздуми (соціальна рефлексія) часто спрямовані у майбутнє, на пізнання свого життєвого призначення, бо саме тут створюються життєві плани, які особистість має намір реалізувати у майбутньому. Якраз в юнацькому віці людина багато в чому започатковує свою долю, свій життєвий шлях. Соціальна рефлексія в цьому процесі виступає як суб'єктивний чинник, регулятор життєвого процесу, механізм розвитку громадянської свідомості і самосвідомості.

Соціальна рефлексія – це той психологічний феномен, який сформувався у підлітковому та юнацькому віці і пронизує все подальше життя особистості. Саме рефлексія є тим механізмом самосвідомості, який сприяє становленню особистості-громадянина, зокрема розвитку громадянської свідомості та самосвідомості. Особистість не просто механічно порівнює свою модель поведінки чи вже здійснений нею акт з соціальною нормою, відображаючи своє позитивне чи негативне ставлення до неї, а переживає все це у формі почуття задоволення чи незадоволення, захоплення чи осуду. Така самооцінка має начебто дві сторони: перша – це оцінка своєї поведінки лише з точки зору свого суб'єктивного стану, друга – передбачення оцінки з боку суспільства та пов'язана з цим реакція на цю оцінку та її наслідки. В результаті взаємодії цих двох сторін у свідомості виробляється вольове рішення реалізувати свою ідеальну програму поведінки тобто самореалізуватись (або відмовитись від неї).

Ефективність громадянського виховання підростаючої особистості значною мірою залежить від спрямованості впливу на молодь макросередовища (атмосфери суспільного життя, особливостей міжнародної і внутрішньої політики, телебачення, преси тощо), мікросередовища (перш за все – сім'ї, референтної групи, класу) і власне учнівського оточення. Ці три чинники соціального впливу якраз складають систему об'єктивних залежностей, у взаємодії з якими і формується громадянськість особистості.

У нових соціальних умовах, що змінили тотальну систему програмування соціальної поведінки особистості, успіх "особистісного вживання" в житті, як диктує розвиток індивіда в умовах ринкових відносин, залежить від зовсім нового рівня активності й творчої ініціативи молоді, її громадянської позиції.

Список використаних джерел

1. Божович Л.І. *Личность и ее формирование в детском возрасте.* – М., 1968.
2. Боришевський М.Й. *Національна свідомість у становленні особистості громадянина // Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження.* – К., 1999.
3. Мартинюк І.В. *Проблемы жизненного самоопределения молодежи: опыт прикладного исследования.* – К., 1993.
4. *Мистецтво життєтворчості особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова. У 2-х ч.* – К., 1997
5. *Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості. У 2-х т. / За ред. М.Й. Боришевського.* – К., 2001.

Ірина ПОКЛАД

молодший науковий співробітник лабораторії психології творчості
Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України

АНАЛІЗ МОЖЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

На зламі тисячоліть в Україні відбуваються докорінні суспільно-політичні, економічні та демографічні зміни, що тягнуть за собою зміни в свідомості людей, їх ставленні до держави, власного життя, майна, діяльності, освіти, науки та культури. Підвищується роль і значення кожної особистості в реформуванні громадського життя, внесенні та підтримці нових цінностей або реконструюванні старих, створенні матеріальної та духовної бази оновленої держави.

Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття), Закон України „Про освіту”, визначають пріоритети сучасного розвитку освіти. Складовими цієї системи є гуманізація, демократизація, національна спрямованість освіти та індивідуалізація виховання і навчання. Отже, як зазначено в документах, сучасна освітня система повинна забезпечувати різнобічний розвиток особистості дитини як найвищої цінності, сприяти виявленню талантів, здібностей, зміцненню фізичного здоров'я, формуванню самоповаги, позитивної самооцінки, розвитку самостійності, творчості, винахідництва, наполегливості та відповідальності за свої слова та вчинки.

Реалізація загальнодержавних програм передбачає вдосконалення існуючих і розробку нових педагогічних систем та психологічних підходів до розвитку особистості

дітей, знаходження нових методів підвищення якості та інтенсивності навчально-виховного процесу, що потребує нових психолого-педагогічних досліджень.

Проблема формування творчої особистості вказується як мета в будь-якій педагогічній системі. „...Поняття особистості принципово пов'язане з її творчим потенціалом та його неодмінною реалізацією в конкретній діяльності” – зазначає В.О.Моляко [6, с. 4].

Творчий потенціал, як динамічна структура особистості, включає комплекс творчих задатків, які проявляються і розвиваються у творчій діяльності, а також комплекс психічних новоутворень особистості протягом її вікового дозрівання. Він базується на уявленні і фантазії, асоціативних зв'язках, багатстві інтуїтивних процесів, емоційній різноманітності та емпатійних почуттях, які здійснюються у процесі творчої діяльності [5, 7].

Найбільш сприятливим періодом для розвитку творчого потенціалу, на думку вчених, вважають молодший шкільний вік, коли спонтанна і, часто, репродуктивна творчість дошкільного віку з'єднується зі швидко зростаючим інтелектом, абстрактним мисленням, логічністю. У цьому віці істотно зростає можливість постановки цілей, мотивування себе, пошуку способів дій і контролю результатів, тобто, освоєння всіх компонентів психологічної структури діяльності [4].

Практичний досвід роботи та наукові спостереження свідчать про те, що значна частина учнів у процесі освоєння навчальної діяльності та під її „тиском” стають пасивними виконавцями завдань і закінчують школу непристосованими, бездіяльними, незадоволеними життям членами суспільства. Щоб зберегти творчу тенденцію дошкільного віку, підсилити її у молодшому шкільному віці новими інтелектуальними, інструментальними та методичними можливостями необхідні ґрунтовні дослідження умов розвитку і детермінант творчого потенціалу молодших школярів. Отже, метою нашої статті є розкриття сутнісної характеристики творчого потенціалу особистості та аналіз можливостей його розвитку.

Як зазначають дослідники, рушійною силою і джерелом розвитку особистості є її творчий потенціал. Ця проблема знайшла своє відображення у роботах та розробках таких фахівців психології творчості, як Б.Г.Ананьев, А.В.Брушлінський, Г.О.Костюк, О.М.Леонтьев, О.М.Матюшкін, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьов, С.Л. Рубінштейн, Б.М.Теплов та інші. Вони розкривають поняття „творчий потенціал особистості”, розглядаючи його на рівні вивчення потенційних і актуальних характеристик людини. Основна ідея у працях згаданих вчених полягає в тому, що творчий потенціал інтерпретується як категорійна форма творчої активності особистості. Динаміка і розвиток творчої активності – це діалектичний процес переходу потенційного та інтелектуального в актуальне функціонування творчої активності, своєрідного плану продуктивної діяльності, її програми на основі ретроспекції та моделювання перспектив.

Вивченню творчості присвятили свої праці також зарубіжні психологи: Дж. Гілфорд, В. Сміт, П. Торренс, Дж. Гален, Д. Гетцельс, І. Фостер та інші. Вони розглядають це поняття як комплекс інтелектуальних і особистісних особливостей індивіда, а поряд із цим і як процес якісних змін особистості.

П.Едварс вважав творчість найкращим засобом саморозвитку особистості. Концепція „життєтворчості”, що була розроблена українськими філософами (В.І. Шинкаруком, П.П. Сободем, Л.В. Сохань) передбачає постійну працю суб'єкта над розвитком власної особистості через творчу діяльність, внаслідок чого людина відчуває себе частиною великого світу, за який вона несе відповідальність.

Проблема пробудження, активізації та формування творчого поетенціалу кожної людини особливо актуальна в наш час, головною ознакою якого є зростання складності, динамізму різнопланових проблем та конфліктів. Саме їх успішне, елегантне та продуктивне розв'язання і складає сутність економічного, політичного та духовного прогресу будь-якого суспільства. На думку сучасних американських дослідників творчості, виявлення та розвиток творчих особистостей є проблемою загальнонаціонального значення, а ті держави, що створюють умови для цього, будуть мати більші переваги у майбутньому своєму існуванні. У більш гострій формі ця думка була висловлена Ф.Хойлом, який стверджував: „Нації, які заперечують творчу думку сьогодні, безперечно занурять свій ніс у пилюку завтрішнього дня”.

Життя зазвичай демонструє нам, що в скрутних обставинах найкраще поводитися творча людина. Вона швидко орієнтується в ситуації, приймає правильні рішення. Але кожна творча особистість має притаманний їй стиль поведінки, який підкреслює її унікальність. Отже, можна стверджувати, що саме цілісна творча особистість, яка детермінується засвоєними вищими цінностями й ідеалами, яка здатна до створення нових оригінальних ідей, гіпотез та методів розв'язання складних життєвих проблем, і є дійсним багатством суспільства [9].

Потенційність (від лат. *potentia* – здібність, сила, міць, дієвість) – у філософському словнику [12, с.357] визначається як притаманна життєвій субстанції тенденція, яка за сприятливих умов досягає своєї мети, і, відповідно, потенція – можливість, внутрішньо присутня сила, здатність до дії.

На думку С.Ю.Степанова [10, с.153], творчий потенціал – це психоенергетична напруга, що виникає між устремліннями, можливостями та реальним життям людини. Він реалізується у рефлексивно-творчому зусиллі, тобто в зусиллі, спрямованому на досягнення раніше недосяжного, на реалізацію того, що до данного моменту не було реалізоване, на устремління за межі самого себе. За допомогою творчого зусилля людина може здобути у своєму житті те, що їй не було дано від природи або в процесі виховання та освіти. Воно і визначає унікальність і життєву стратегію особистості.

Таким чином, творчий потенціал, як і творча активність, мають тенденцію до самовираження і здобуття досягнень відповідно до їх можливостей. Мотивація ж творчої особистості виявляється у тенденції до пошуку й ризику, заснованих на баженні досягнути й перевірити свої творчі можливості. „В найкородшому варіанті ми можемо говорити про творчу особистість як про таку, що „володіє” стратегіями розв'язання навих завдань, реалізує ці стратегії, здатна внести відповідні зміни у свою діяльність в залежності від конкретних умов та власних можливостей. За цими характеристиками фактично можна побачити три основні складові особистості як цілісної системи, а саме її інтелектуальні, вольові, емоційні якості, що об'єднані

творчими здібностями” – робить висновок у своїх роботах В.О.Моляко [6, с. 4].

Виходячи з головних постулатів гуманістичної психології про безмежність можливостей розвитку творчого потенціалу, необхідно зазначити, що тільки сама особистість власним своїм вибором може реалізувати або ж ні свою творчу унікальність (нарошувати чи зупиняти розвиток творчого потенціалу).

Для розуміння самої постановки питання про творчий потенціал особистості дослідники виокремлюють низку факторів: задатки (як вроджена якість), соціальне середовище (зовнішні умови впливу) і особистісна активність (життєва позиція особистості) [5, с.3]. Саме останній фактор визначає особистість як унікальну цілісну систему, яка виступає „відкритою” можливістю самоактуалізації, володіє потенціалом безперервного саморозвитку та самореалізації.

Зупинимось на цих питаннях докладніше. Отже, якщо зусилля людини перевищують за величиною її наявні ресурси (тобто, прагнення і цінності особи вищі ніж її актуальні ресурси), то вона власними зусиллями збільшує свої ресурси й можливості (як психологічні так і матеріальні), а отже розширює горизонти свого саморозвитку. У цьому випадку можна говорити, що людина, проявляючи творчий потенціал, одночасно його і нарошує. Творчий потенціал, реалізуючись у творчих зусиллях, пов'язує можливості людини та її реальне життя в єдиний процес життєтворчості, в якому кожна мить може бути народженням нових можливостей та їх реалізацією.

Для визначення коефіцієнта розвитку творчого потенціалу людини (або творчого безсилля) дослідники Є.П.Варламова та С.Ю.Степанов пропонують використовувати таку умовну формулу:

$$\text{ДТП} = \text{КТП} - \text{ВТП} = \mathbf{3} - \mathbf{M},$$

де **ДТП** – динаміка розвитку творчого потенціалу, **КТП** – кінцевий творчий потенціал, **ВТП** – вихідний творчий потенціал, **3** – величина зусиль людини, **М** – рівень актуальних можливостей людини.

Таким чином, умовна величина творчого потенціалу позитивна, якщо зусилля людини перевищують її можливості, тобто є рефлексивно-творчими, і негативна, якщо ці зусилля людини менші за її можливості. Від'ємна величина динаміки творчого потенціалу відображає творче безсилля людини [1 с.127].

Розкриття творчого потенціалу особистості, творча самоарелізація у професійній діяльності є важливим показником зростання її професіоналізму. Нині психологічна практика нагромадила чималий арсенал методів розвитку креативності. Одні з них пов'язані з підвищенням рефлексивної культури, інші – із стимулюванням особливого психічного стану творчої активності – натхнення, ще інші, - із застосуванням методів активізації пошуку ідей, розвитком імаจินативних здібностей, пошуком внутрішніх спонукальних причин активізації творчої активності [2, 3, 11].

Серед методів дослідження творчого потенціалу особистості, її соціально-психологічної оцінки привертають увагу методи складання портретів особистостей спеціалістів [7, 8]. За їх допомогою оцінюють вираження (розвиток) творчих якостей особистості (професійна сфера). Вихідними, безумовно, мають бути параметри, що відображають особистість в цілісності, а саме три основні блоки, які характеризують

зміст її основних сторін:

- спрямованість особистості (система стосунків з навколишньою дійсністю, що виражається через мотиви поведінки, потреби, почуття, інтереси особистості);
- можливості особистості (психологічні передумови успішності її професійної діяльності, виразником яких виступають здібності);
- психологічні особливості поведінки (стиль), що визначають темперамент та характер.

У процесі продуктивної діяльності творчий потенціал реалізується й нагромаджується у творчій активності особистості. Відповідно, творчий потенціал і творча активність особистості виступають у цьому феноменологічному ряді в парі, доповнюючи одне одного. Творча активність визначається мірою залучення особистості до перетворювально-творчої діяльності на основі творчого потенціалу. Вона є умовою виявлення і розвитку творчого потенціалу особи та механізмом реалізації її творчих здібностей. Творча активність виявляється у трьох категоріальних формах: в особистості як творчому потенціалі у вигляді інтеріоризації, у соціумі як творчому процесі діяльності у вигляді екстеріоризації з метою створення і поширення творчого досвіду і знову в особистісній інтеріоризації як творчому особистісному новоутворенні, набуваючи на основі здобутого та інтелектуального досвіду нової форми особистісного саморозвитку [11, с.10-11].

Реалізація творчого потенціалу в інноваційній діяльності незмінно пов'язана з механізмом інтелектуальної активності суб'єкта, продуктивністю

підсвідомих процесів. Від багатого творчого потенціалу як підсвідомого процесу залежить рівень творчої самореалізації і саморозвитку особистості. Отже, головним джерелом її розвитку є творчий потенціал, який реалізується у творчому зусиллі, а провідним мотивом – прагнення до самоактуалізації і самореалізації. Він не є вродженим, його не можна набути у процесі освіти, як знання, вміння, навички. Від вроджених здібностей психофізіології людини творчий потенціал залежить тільки певною мірою, але його актуальний стан залежить від цінностей самої людини, від її внутрішніх зусиль задля культивування у собі творчої потенції [7].

Творчий потенціал – це передумова для творчого процесу, з одного боку, та його результат – з іншого. Якщо особистість реалізує у своєму житті більше ресурсів, ніж у неї є на певний конкретний проміжок життя, якщо вона висуває перед собою далекі цілі і спрямовує творчі зусилля на втілення власних мрій, то це підвищує її творчий потенціал. Відповідно, таку життєву стратегію можна охарактеризувати як життєтворчість. Якщо ж спостерігається зворотній процес – пасивність, інфатилізм особистості, при яких вона не розвиває вроджених задатків, можливостей, здобутих від середовища (освіта, навчання, виховання), не проявляє активності в пошуках застосування власних можливостей і уподобань, то відбувається процес збіднення особистості. Вона поступово стає соціокультурним споживачем, проявляючи творче безсилля.

Підсумовуючи все вище зазначене, можна зробити такий висновок. Творчість служить джерелом духовного та психологічного здоров'я людини, гармонізує її внутрішній світ, надає сенс існуванню, підвищує самооцінку та зміцнює віру в себе та

свої можливості. Разом з тим у творчості людина не тільки набуває вищого ступеню особистісної інтеграції, але й ідентифікується, переживає і привласнює вищі цінності, які стають внутрішніми детермінантами її поведінки.

В зв'язку з цим набуває актуальності та загострюється проблема „ресакралізації” творчості, повернення їй втраченої соціальної значимості та безумовної цінності. Завдання пробудження, активізації та формування творчого потенціалу особистості повинно пронизувати всю систему освіти і виховання, починаючи від сімейного, включаючи дошкільне, шкільне і вузівське, і закінчуючи спеціальними курсами та тренінгами для будь-яких вікових груп. У сучасні навчальні програми необхідно включати творчі та дидактичні ігри, тренінги, семінари, спеціальні курси з ознайомлення з основними закономірностями творчої діяльності, розвитку інтуїції, уяви й навичок релаксації, а також перспективним є навчання учнів таким продуктивним методам активізації творчого потенціалу, як мозковий штурм та синектика.

Список використаних джерел

1. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. *Психология творческой уникальности*. – М.: Институт психологии РАН, 2002. – 256 с.
2. Васильєва О.С., Поклад І.М. *Хореографічна обдарованість та розвиток її у дітей // Мистецтво і освіта*. – 2002. - № 2 (24). – С. 42-43.
3. Костюченко О.В. *Формування сенсорних образів на основі нюхових відчуттів // Автореферат дис. ... канд. психол. наук - 19.00.07. – К., 2003. – 19 с.*
4. Матюшкин А.М. *Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии*. – 1989. - № 6. – С. 29-33.
5. Моляко В.О. *Психологічна теорія творчості // Обдарована дитина*. – 2004. - № 6. – С. 2-9.
6. Моляко В.О. *Психологія творчості – нова парадигма удосконалення конструктивної діяльності людини // Практична психологія та соціальна робота*. – 2004. - № 8. – С. 1-4.
7. Музика О.Л. *Ціннісна свідомість і розвиток обдарованості*. – К.: Міжнародна фінансова академія, 1997. – 24 с.
8. Поклад І.М. *Особистісні чинники прояву та становлення хореографічної обдарованості // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології: Матеріали Міжнародної наукової конференції, присвяченої 35-річчю наукової діяльності академіка С.Д.Максименка, 17-18 грудня 2001 р. – К., 2002. –Т.1. – С. 321-324.*
9. Понамарев Я.А. *Исследование творческого потенциала человека // Психол. журнал*. – 1991. – Т. 12. - № 1. – С. 3-11.
10. Степанов С.Ю. *Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций*. – М.: Наука. – 2000. - 174 с.
11. Ткач Р.В. *Психологічні особливості творчої активності особистості*. – Запоріжжя: В-во ЗДІА, 1999. – 256 с.
12. *Философский словарь*. – М.: ИНФРА – М., 1997. – 576 с.

Анна ПОЛЯКОВА

старший научный сотрудник лаборатории психологии творчества
Института психологии им. Г.С.Костюка АПН Украины

О ПОМОЩИ ПЕДАГОГА ШКОЛЬНИКАМ В РЕШЕНИИ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

В связи с серьезным реформированием нашего общества в отечественной науке актуализируется все большая проблема социальной адаптации. Разные изменения в политико-экономической жизни требуют от людей большей гибкости, самостоятельности, устойчивости и активности, умения успешно адаптироваться к новым условиям. Особый характер проблема адаптации приобретает в молодежной среде, когда происходит активный процесс «вращения» в социум, определение своей позиции в конкретных социальных ситуациях. В школьном возрасте личность отрабатывает свою тактику налаживания социальных отношений, осваивает социальные умения по конструированию контактов с другими, с которыми сама социально «созревает». В связи с острой критикой всего прошлого общество неизбежно прибегает к нововведениям, при которых «востребованы» к действию оригинальные интеллектуальные способности в сочетании с творческими инициативами людей, их высокой ответственностью за свои новые проекты, за реальность их выполнения. При этом данные характеристики инициированы не только обстоятельствами жизни, но прежде всего активной социальной позицией самой личности. Эта позиция людей наглядно иллюстрирует собой их способность к социальному проектированию и социальному управлению, которая «вызревает» в процессе активной упражняемости, подогреваемой социальным интересом. Источником социального интереса, по мнению А.Адлера, является социальный инстинкт, который заставляет человека отказаться от эгоистических целей во имя цели общности. Социальный интерес развивается в социальном окружении и формируется при определенном руководстве или с помощью специально организованного тренинга.

Социальное проектирование рассматривается нами как выработка личностью своей продуктивной стратегии взаимодействия с другими людьми в конкретной социальной ситуации. При этом предполагается наличие у личности способности к высокой ответственности за свои проекты (планы) с высоким уровнем самоконтроля, что в своем совокупном единстве может оказывать организующее влияние на других людей в самой ситуации. С одной стороны способность к социальному проектированию отражает силу «базового комплекса» личности (по А. Лазурскому), в реестр которого входят конкретные свойства. С другой стороны эта способность является следствием активного участия человека в различных видах социальной деятельности, где предстоит решать специфические задания. При решении таких задач востребована к действию способность человека к анализу ситуаций, к определению детерминанты их возникновения, к учету логики их развития,

необходимости подбора средств оптимального реагирования на всякого рода воздействия и организованного личностного контроля за ходом разворачивающихся событий. Другими словами, востребован интеллектуальный потенциал человека, с помощью которого происходит накопление впечатлений и своеобразная их отработка по схеме организующей либо детализацию (анализ), либо обобщенность (синтез). Накопление впечатлений предполагает субъективные предпочтения, которые определяют возникновение замысла разрешения ситуации и нахождение способов осуществления задуманного. Согласно нашим данным на первом этапе этого решения ученики намечают лишь общий план (подростки не умеют предвосхитить детали). При адекватном восприятии и понимании складывающихся отношений в ситуации ученики выстраивают свою перспективу наблюдения за ситуацией, определяют степень своей включенности (или невключенности) в нее и конкретную свою позицию в ней (активную, нейтральную, пассивную). В соответствии с позицией проявляется тип их деятельности: активно-созидательный, нейтрально-исполнительный, пассивно-выжидательный. Уже на первом этапе можно отмечать некую социальную одаренность учащихся в их наблюдательности, в зорком схватывании каждого шага партнера, в понимании его принципов, способов воздействия и с учетом своей толерантности и контроля за связями по горизонтали и вертикали.

В своей повседневной жизни действующий субъект сам постоянно проектирует с различной степенью осознанности межличностные ситуации и участвует в них, стремясь к достижению самых разных своих целей. К тому же он остается участником этих же непрекращающихся межличностных отношений, что предполагает актуализацию поведенческого потенциала. Особенности проявления поведенческого потенциала в любой ситуации могут обнаружить себя через различного вида конкретных техник существования самой личности.

В современной научной литературе описываются следующие техники (как своего рода реакции):

- поведенческие реакции, направленные на достижение успехов в решении социальных ситуаций и служащие основанием социального признания (авторитета), в них отражается степень мобилизации личности, определяющая ее дееспособность в ситуации и дающая ей основания для конкретного статуса, роли;
- защитные поведенческие реакции, которые используются личностью в ситуациях, превышающих ее возможности в данный момент при данной ситуации;
- техника избегания, как выход из поля эмоционального напряжения, где раскрываются стремления личности уйти от нежелательного разрушительного воздействия в свой адрес со стороны других;
- агрессивная реакция рассматривается как силовые приемы, как физическое воздействие, как символические формы агрессии типа интриги, лукавства, сарказма.

Исходя из данного понимания стратегии участия в разрешении социальной ситуации, смысл участия школьника и заключается в продуктивном использовании своих творческих способностей. Для решения такой новой творческой задачи у человека нет известной модели исполнения в опыте и нет образца для подражания. В

таким случае этот вариант встречи с новой ситуацией можно обозначить как творческую задачу социально-психологического характера. Слагаемыми такой задачи выступают действия (социальные умения) по налаживанию оптимальных социальных контактов с партнером. В ходе налаживания (как конструирования новых связей, отношений) возникает необходимость использования конкретного вида вышеперечисленных техник (реакций), адекватных контуру складывающихся отношений с партнерами и стратегически правильно выстраивать средства достижения успешного решения (согласия, сотрудничества, дружелюбия).

При наличии социального опыта, при широте социальных умений личность без излишних эмоциональных перегрузок разрешает для себя позитивно многие социальные ситуации и испытывает социальное благополучие. Но накопление этого опыта для многих людей оборачивается процессом конфликтным, методом проб и ошибок, а потому мучительным и длительным с издержками для психического здоровья своего и своих партнеров, что серьезно осложняет процесс социальной ее адаптации в новой группе (коллективе, общности).

С этим связано затягивание процесса ощущения у человека единства, согласия, дружелюбия в сотрудничестве с другими, яркое ощущение желаемого для нас эмоционального комфорта и интереса работать в группе.

Известно, что процесс социальной адаптации проходит у людей по-разному. Наиболее тяжелый вариант адаптации проявляется у людей в излишних страхах за свою несамостоятельность, за несходность своих мнений (оценок), поступков с другими; через определенную дезорганизацию в речевом поведении, которое четко ощутимо при потере дипломатических правил общения. Во всех усложненных условиях общения с другими людьми в социальных ситуациях возникает необходимость смены традиционной модели поведения, а значит и перестройки структуры поведения, которая влечет за собой активизацию творческих сил у личности, поиск избыточных свойств в себе, действенные импульсы к их приобретению, а также к освоению новых социальных умений.

В условиях современной школы коллектив квалифицированных педагогов учит детей многим социальным «премудростям». Однако, целенаправленно проблеме «инструментальной вооруженности» учеников обеспечивающей им оптимальное решение творческих задач социально-психологического характера, современная школа уделяет мало внимания и, к сожалению, решает их недостаточно оперативно и не всегда психологически грамотно.

В детстве люди многое не знают и не умеют, в том числе, как комфортно чувствовать себя с близким соседом. Известное нам слово «сосед» в старославянском варианте «со-сядь» несет в себе психологическую нагрузку, как намек на предусмотрительность того с кем садиться, как, когда и зачем сближаться и приближаться.

Школа как уникальное изобретение земной цивилизации предусматривает работу по оснащению учащихся социальной грамотностью. Она раскрывает перед ними опыт истории человечества, его социальный арсенал принципов мирной

социальной жизни (а также принципов у конфликтующих сторон). Школа одновременно с этими знаниями истории «задает» ученикам конкретные ситуации в целях оснащения их «инструментальной вооруженностью», то есть конкретными социальными умениями. При расширении круга таких умений у учащихся более четко проявляется психологическая готовность преодолевать, рисковать в конкретных социальных ситуациях с определенным выигрышем для своего социального статуса и верить в успешность достижения ими своих целей.

Для понимания своих отношений с другими людьми (сверстниками) на школьном пространстве учителя систематически знакомят детей с правилами жизни класса и учат их успешно жить в коллективе, работать вместе без умышленных помех другому, разъясняют им важность поддержки, внимания, помощи другим в усложненной ситуации (в том числе и новой для него). По мнению видного советского психолога А.П.Нечаева, обучаемость – это восприимчивость к помощи других. Он выделяет три вида помощи: пассивно – направляющую (помощь для активизации внимания к чему-то или к кому-то); активно-направляющую (когда избранный учеником способ взрослый контролирует в действиях, и он же оценивает результат действий); активно-обучающую (когда учитель предлагает способ действия ученику, раскрывает модель действованиа в социуме).

Все эти виды помощи ученики наглядно видят в школе и учатся ставить себя в роль помощника (как обученность) и в роль нуждающегося в помощи (как желающего обучаться). Так, в ходе соучастия с учителями, одноклассниками расширяется у школьников знания о принципах нейтрализации острых отношений, налаживание в них конструктивных контактов, выбора конкретного вида помощи кому-то в социальной ситуации, либо проявления организующего влияния на кого-то, в конкретном случае. При встрече с новыми социальными ситуациями у школьников может стихийно происходить опыт накопления способов достойного отношения с другими, а вместе с расширением круга этих способов происходит успешнее обретение новых качеств личности, новых форм самодетерминации. Но растущая личность может долго и безрезультатно совершать неадекватные усилия, излишние переживания и бесполезную потерю своих энергетических ресурсов. В этих условиях школа не только должна ознакомить с социальными ориентирами, с идеалами достойного поведения, с нужным для общества типом поведения, отношений, но и планирует умело упражнять на творческих уроках, в творческих играх и дискуссиях. Одни ученики в этих упражнениях проявляют инициативу, творческую активность, другие остаются робкими, замкнутыми, с опасениями за свою неуверенность в новой ситуации. Но ориентация на идеалы социально смелой и зрелой личности у них не исчезает.

Идеалы, как известно, имеют две формы: теоретическую и практическую, как реально тип отношений принятых и одобренных обществом, но детям трудно дотянуться до идеала, извлечь, раскрыть и разрешить для себя противоречия между идеалами и реальностью, а также воссоздавать его в своей жизни. В этом плане в арсенале современной школы, у каждого учителя есть способы не только ознакомить учеников с конкретным набором социальных умений, но и виды творческих

упражнений. Для успешного воздействия, благотворного своего влияния на сферу межличностных отношений учитель использует при подаче учебного материала конкретные ситуации, анализ которых обогащает учеников социальными умениями.

Анализ материалов исследования позволяет утверждать, что творческие педагоги чаще, чем другие их коллеги (при наличии даже солидного опыта работы) не только сами становятся примером социальной зрелости (и смелости) для детей в разрешении социальных ситуаций, но и чаще „погружать” их в социальное творчество, обучать школьников «конструированию» контактов в целях социального благополучия на школьном пространстве. Как свидетельствуют данные исследования, творческие педагоги раскрывают перед школьниками более широкий круг умений, которые обеспечивают детям эмоциональный комфорт в среде своих сверстников. В порядке ранжирования этих социальных умений по своей значимости для социального благополучия растущей личности можно представить этот перечень умений в следующем виде:

- умение вступать в контакт (просто, доступно, красиво);
- умение выразить свою мысль (мнение, оценку);
- умение высказать согласие (не согласие);
- умение ответить на поставленный вопрос;
- умение проявить свою жизненную позицию и подтвердить ее дееспособностью и ответственностью;
- умение извиниться и принять извинение (прощение) других людей при ситуациях затрагивающих личное достоинство;
- умение откликнуться на помощь в адрес других;
- умение присоединиться к мнению других и оказать поддержку им в решении общих и актуальных для коллектива проблем, задач;
- умение пригласить других к совместной работе, дискуссии, досугу;
- умение быть приветливым, улыбаться партнеру как признак оптимистичного настроения в желательной встрече;
- умение принять участие в общей работе с другими соответственно договоренности, плану коллектива, обязательствами.

На наш взгляд, такой перечень умений становится для учеников солидным приобретением, обеспечивающим им не только бесконфликтную жизнь в микросреде, но и творческий подход к любым изменениям в своей жизни с сохранением своего физического и психического здоровья и с более конкретной собственной концепцией здорового образа жизни.

Список использованных источников

1. Моляко В.А. Стратегия решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности / Психол. журнал. – Т.16. - № 1. – С. 87-90.
2. Полякова Г.С. Розробка сценарію творчого уроку як засіб збереження психічного здоров'я // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. / за ред. Максименка С.Д. - К.: 2004, т.7, вип.3 – С. 191-197.

3. Полякова Г.С. Підготовка управлінської еліти в умовах шкільного навчання // Зб. наук. праць УАДУ при Президентові України (за матеріалами виступів учасників конференції „Українська еліта та її роль в державотворенні”) – К., 2000. – С. 57-62.
4. Психологія у XXI столітті: перспективи розвитку / Матеріали VI Костюківських читань. – 2003. – 222с.

Роман САМОХА

аспірант Інституту проблем виховання АПН України

ТВОРЧИСТЬ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Необхідність змін у стосунках між людьми (в бік зростання взаєморозуміння) та набуття нових орієнтирів для особистісного розвитку на сьогодні примушує спеціалістів вивчати різні прояви людської діяльності в тому числі й творчості. Психологи давно визначили, що для людини є необхідним заняття творчістю в різних її проявах, яке утримує в рівновазі психічний стан особистості. Спорт і фізична культура є різновидом творчості у її багатовимірності. Творчість у спорті і фізичній культурі виступає як чинник перебігу самого процесу тренування та досягнення кінцевого результату. Багато спортсменів називає процес досягнення результатів творчістю і тим позитивним фактором, який дає насагу на будь-які звершення у соціальному середовищі і дозволяє досягти визнання у різних сферах діяльності.

Питаннями впливу занять спортом та фізичною культурою на людину займалися І.В.Муравов, В.А.Запорожанов, В.Є.Васильєва, С.Н.Попов, Є.А.Пірогова, А.Д.Дубогай, В.П.Мурза та інші. Але недостатньо були вивчені креативні можливості творчої діяльності в фізичній культурі та спорті.

Завданнями даної статті є спроба розширення уявлення про види творчої діяльності (стосовно фізичної культури), доведення існування позитивного впливу доцільно організованої фізичної діяльності на розкриття творчої особистості, залучення до систематичних занять різними видами фізкультурної діяльності та спортом для збереження здоров'я та набуття енергії і натхнення в творчій діяльності.

Творчість як явище виникає у процесі становлення людського індивіда. Кожна потенційно обдарована людина завжди сама прагне до нового, залучає інших до участі в оновленні суспільства, соціальна спадщина якого складається з продуктів індивідуальної діяльності. Відомий французький вчений П.Тейяр де Шерден (1881-1955) у праці "Феномен людини" переконливо доводить, що людиною рухає невичерпне і непереможне прагнення до нового[2, с.18].

Творчість – процес багатосторонній. Він включає в себе і соціальне, і психічне, і фізіологічне, які збагачують дане соціальне явище. У творчості особливого значення набувають як соціальні, так і особисті чинники, зокрема психологічні якості особистості, її характер, сила волі, винахідливість, пристрасть, досвід, інтелект, гострий розум, інтуїція, уява.

Важливою умовою творчості є сприйняття нових ідей, здатність знаходити і порушувати проблеми, незалежність поведінки та суджень і водночас уміння поступатися і відмовлятися від своїх попередніх думок, критичність, сміливість,

терплячість. Істотною суб'єктивною умовою творчості звичайно вважають завзятість, наполегливість, уміння забезпечити регулярність і ритмічність розумової праці[2, с.19].

Усі досягнення здобуті людиною на шляху самовдосконалення, розвиток свого тіла та рухових здібностей будуть їй не потрібними або такими, які не в змозі змінити життя людини на краще, коли її вольові якості не відповідають вимогам середовища де на даний час вона перебуває. Для того, щоб процес вдосконалення вольових якостей був ефективним необхідно знати їх структуру

Міркування А.Ц.Пуні та Т.Т.Джамгарова досі не втратили своєї актуальності щодо психологічної структури вольових якостей та є такими, що психологічна структура кожної з них складається, з трьох обов'язкових компонентів: інтелектуального, емоційного та виконавчого, які реалізуються під час вирішення різноманітних спортивних завдань та подолання перешкод.

Вдосконалення інтелектуального компонента вольових якостей передбачає озброєння тих, хто займається фізичною культурою і спортом системою загальних і спеціальних знань, необхідних для прийняття та реалізації доцільних та обґрунтованих рішень. Вдосконалення емоційного компонента передбачає виховання у студентів результативних і процесуальних мотивів вольових дій. Формування результативних мотивів здійснюється, з одного боку, шляхом збагачення молоді знаннями про положення моралі, з другого – шляхом накопичення досвіду моральних і спортивних переживань при вирішенні різних складних завдань, що виникли в процесі подолання перешкод. Вдосконалення виконавчого компонента пов'язане з оволодінням прийомами психічної саморегуляції і на цій основі формування вольових зусиль[4].

Результативність творчої думки залежить не лише від свідомості, а й від неусвідомлених ідей, імпульсивних здогадок, які виконують функцію поштовху щодо цінних асоціацій. Під творчістю в основному розуміють діяльність, результатом якої є створення індивідуального, нового, неповторного, оригінального [2,с.19].

У розумінні творчості як діяльності, що породжує зовсім нове, міститься твердження про відсутність у звичайної людини творчого начала, яке наявне і випуло представлене в обдарованих людей. Щодо цього відомий російський психолог Л.С.Виготський (1896-1934) писав: “Звичайно, найвищий вияв творчості й досі доступний лише не багатьом обраним геніям людства, але у буденному житті, що оточує нас, творчість є необхідною умовою існування, і все, що виходить за межі рутини і в чому міститься хоча б йота нового, забов'язане своїм походженням творчому процесу людини” [1, с.93].

Для розуміння того як творчість впливає на особистість людини необхідно усвідомити що є рушієм до творчої поведінки та чим саме є творчий процес у сучасному уявленні про творчість у провідних психологів. Так А.Кестлер вказує на два шляхи запобігання більш або менш автоматизованій рутини мислення та поведінки.

Перше – це поривання в уявний або мрійний стан, в якому раціональне мислення припиняється. Другий – це втеча від нудьги, застою, інтелектуальних утруднень та емоційних фрустрацій. Про це свідчить спонтанний спалах інсайту (англ. осяяння), який показує добре відому ситуацію в новому світлі і дає нову відповідь на

неї. Бісоціативний акт пов'язує раніше не пов'язані матриці досвіду і робить для нас зрозумілим те, що треба усвідомити, оживити одразу в кількох планах. Термін "бісоціація" допомагає встановити різницю між шаблонним способом мислення в рамках єдиного "плану" (асоціація) і творчим актом, який завжди оперує більш ніж з одним планом. Перший шлях є регресією до більш примітивних рівнів відображення дійсності (наприклад у характері марень); другий – піднесенням до нових, більш розвинених рівнів відображення. Будучи зовні протилежними, ці два напрями внутрішньо пов'язані. Акт відкриття має деструктивний і конструктивний аспекти. Відкриття повинно зруйнувати затверділі схеми розумової організації, щоб досягти нового синтезу[5, с.248-249].

Тут доречно було б сказати як творчий процес проходить у спортивній діяльності та вказати на особливості зміни динамічного стереотипу при вивченні нового. Так, наприклад, в складнокоординованих видах спорту (спортивна гімнастика, акробатика, фігурне катання тощо.) тренер і учень починають вивчення якогось складного елемента і намагаються в подальшому якомога швидше зробити його виконання досконалим, філігранним. Якщо філігранності добитися не вдається, тоді спортсмен і тренер ще настирливіше беруться до роботи, і згодом не зовсім досконала техніка настільки закріплюється, що вже про досконалість, артистизм мріяти не доводиться. Досвідченіші тренери у подібних випадках застосовують інший тактичний хід: на деякий час припиняють роботу над даним елементом і вирішують інші завдання технічної підготовки. Вони інтуїтивно відчують, що руховим центрам нервової системи спортсмена треба дати час для відлагодження всіх нюансів, що виникли у зв'язку з опануванням нового складного технічного елемента. І дійсно, через деякий час начебто руйнуються якісь перепони і спортсмен виконує вправу на якісно новому рівні[6, с.25].

Фізична культура та спорт здійснюють всебічний розвиваючий вплив на людину, що створює передумови для творчої діяльності особистості. Так студенти на заняттях з фізичного виховання спостерігають та самі використовують різні комунікативні засоби спілкування. Уміння розгадувати комбінації команди-суперниці (в ігрових видах спорту) або окремих гравців розвиває здатність студента і в повсякденному житті правильно знаходити шляхи вирішення проблемних ситуацій у безпосередньому контакті з оточуючими. Спортивна гра теж є проявом творчої діяльності як окремого гравця так і всього колективу задіяного у грі. Студентська молодь вчиться спостерігати за поведінкою та послідовністю використаних засобів спілкування. Кожен гравець визначає для себе той руховий акт, який може бути виконаний при існуючих обставинах та "читає" ті емоції, у вигляді різноманітності міміки інших, які супроводжують руховий акт. Фізичне виховання у вигляді тактичних та технічних дій різних видів спорту, що його складають, надає невичерпну інформацію для подальшого різнобічного розвитку логічного мислення студентів. Під час проведення різноманітних спортивних ігор розвивається інтуїція, бо гравці повинні "бачити потилицю" гравців своєї команди та команди-суперниці, точно розраховувати силу своїх рухів, навіть тоді коли немає зорового контролю за ігровим майданчиком. Студенти, які розвивають здатність до диферинцювання власних зусиль у спортивних

ситуаціях можуть її перенести й у життєві ситуації. Тобто існує перенесення навичок здобутих на заняттях фізичною культурою у повсякденне життя. Під час занять фізичною культурою студенти вищих навчальних закладів вчать розуміти своїх колег по навчанню без зайвих слів, що дає можливість розвивати власні здібності у процесі безпосереднього спілкування, тобто комунікативні здібності, а також розвивають таку цінну моральну якість як терпимість, або як її ще називають – толерантність, що веде до гармонізації стосунків між людьми.

Одним з ефектів, здатних суттєво підвищити оздоровчу результативність занять фізичними вправами, є усвідомлення цих занять як творчої діяльності. Об'єктом цієї діяльності є організм людини, його функції та можливості, які розвиваються фізичними вправами до досконалості[3, с.233]. Розуміння творчих ефектів фізкультурної та спортивної активності виключно важливе в практичному відношенні. Чим краще студенти усвідомлюють творчу сутність рухів, тим більш вони будуть здатні підвищити перетворювальну результативність занять фізичними вправами.

І.В.Муравов стосовно цього вказує, що “...спостереження, а також досвід багатьох спеціалістів засвідчує те, що націлюваність на творчу, перетворювальну діяльність молодих та літніх людей різко збільшує ефективність занять фізичними вправами. Це знають усі хто займається атлетичною гімнастикою та туризмом – тут треба особливо вдумливе відношення до здійснюваних перетворювань у формах та функціях нашого організму і відчуття міри”[3, с.234].

Практика засвідчує, що творча уява, застосована у процесі фізичного вдосконалення студентів, відіграє велику роль, по-перше як механізм, який створює мотивацію для подальших занять, по-друге як фактор, що знімає емоційну напругу у людини і дозволяє з меншими енергозатратами досягти поставленої мети. Про роль уяви у спортивній діяльності наголошував А.Шварценеггер – видатний культурист, який застосовував її у своїх тренуваннях, уявляючи як м'язи перетворюються на величезні гірські піки. А.Шварценеггер погоджувався, що цей прояв його інтелекту не досить звичайний, але він вказував, що до незвичайного ведуть теж незвичайні шляхи.

У виховній роботі з студентами застосовувався метод постановки творчих завдань з атлетичної гімнастики, як метод розвитку творчих здібностей та покращення знань з фізичної культури. Вирішення завдань вимагало від молоді базових знань з предмету фізична культура та творчого підходу до тренувального процесу. Виконання поставлених завдань перевірялося педагогом і накреслювалися подальші шляхи вдосконалення створеної системи з атлетичної підготовки відповідно до індивідуальних потреб студента. За результатом опитування студентів Черкаського національного університету було встановлено, що застосування творчого підходу у фізичному вихованні сприяло підвищенню загальної працездатності та рівня мотивації до занять фізичною культурою, покращенню самопочуття.

Можна зробити висновки, що фізична культура та спорт як один із проявів людської діяльності є також і творчим компонентом цієї діяльності та таким, який має високі виховні, розвиваючі можливості та перетворюючі можливості стосовно гармонізації людських стосунків.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі на нашу думку пов'язані передусім з детальним аналізом практичної діяльності студентів у галузі фізичної культури та спорту (як творчій діяльності), теоретичним обґрунтуванням нових підходів до пояснення змін у функціонуванні організму студентів під час виконання фізичних вправ, які спонукають до прояву творчості.

Список використаних джерел

1. *Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1967. – С.93.*
2. *Клепиков О.И., Кучерявий И.Г. Основы творчости особи : Навч. посібник. – К. : Вища шк., 1996. – С.18-19.*
3. *Муравов И.В. Оздоровительные эфффекты физической культуры и спорта. – К.: Здоровье, 1989. – С.233-234.*
4. *Психология физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для ин-тов физ. культ./ Под ред. Т.Т.Джамгарова, А.Ц.Пуни.-М.: ФиС, 1979. – 149с.*
5. *Роме́нець В.А. Психологія творчості: Навч. посібник 2-ге вид., доп. – К. : Либідь, 2001. – С.248-249.*
6. *Теоретичні основи та передумови професійно-прикладної фізичної підготовки./В.П.Іващенко. – Черкаси., 1997. – С.25.*

Ірина Сергієнко

ТВОРЧІСТЬ У РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

У статті висвітлено аспекти роботи практичного психолога, що потребують вияву його творчих здібностей. У контексті психодинамічного підходу проаналізовано значення творчої діалогічної взаємодії психолога з клієнтом у процесі діагностики несвідомої сфери психіки суб'єкта. Доведено необхідність особистісної корекції практичного психолога як умови розкриття його творчого потенціалу.

Ключові слова: творчість, індивідуальність, несвідоме, діалогічна взаємодія, практична психологія, особистісна корекція, психологічний захист, творче самовираження.

Сучасна реальність буття суб'єкта насичена стрімкими змінами в інформації, часі, просторі, способах спілкування, мислення, самореалізації тощо. Проблему розвитку психологічної пластичності особистості, її здатності швидко навчатися нового та практично застосовувати його в життєдіяльності пов'язано, на нашу думку, з проблемою вивільнення творчого потенціалу суб'єкта з-під тиску соціальних стереотипів та підсвідомих ригідних патернів.

Практична психологія надає допомогу суб'єктові, що стикається з особистісними складнощами чи утрудненнями у сфері спілкування, професійної самореалізації. Кваліфікована робота психолога передбачає співпрацю з клієнтом, спрямовану на пошук причин гальмування або блокування розвитку психіки суб'єкта у певних сферах з метою вирішення його психологічних проблем. Неповторна психічна реальність кожного клієнта (за своїм змістом, досвідом, значеннями, символікою, динамічною та часово-просторовою характеристиками) потребує від психолога-практика високого рівня креативності. Творчий підхід фахівця має бути синтетичною складовою процесу

роботи психолога.

Значення творчості для психолога досліджували: М. В. Бадалова – у зв'язку з інтелектуальною готовністю майбутніх психологів до розв'язання консультативних завдань [1], І. І. Бондаренко – у контексті розвитку у психологів здатності цілеспрямованої діяльності в ситуаціях невизначеності [2], О. М. Ігнатівич – як складової здатності до творчої самодіяльності студентів-психологів [3] та ін. Водночас залишається недостатньо вивченим питання про завдання роботи практичного психолога та вимоги до виявлення творчості психологом, про міру та доцільність варіювання технологій консультування та надання інших різновидів психологічної допомоги суб'єктові, про глибиннопсихологічні причини порушень професійної та особистісної творчої самореалізації як у психолога, так і в клієнта.

Репрезентоване дослідження виконано в контексті психодинамічного підходу Т. С. Яценко на основі аналізу та узагальнення досвіду проведення занять з активного соціально-психологічного навчання (АСПН) [6; 8]. Метою статті є визначення тих сфер роботи практичного психолога в процесі активного соціально-психологічного навчання, які потребують застосування творчого підходу, а також аналіз впливу глибиннопсихологічних патернів психіки фахівця на діалог із клієнтом.

Діяльність практичного психолога в конкретній організації, установі потребує креативних здібностей для вирішення багатьох завдань, а саме: підготовка та проведення семінарів, тренінгів на запропоновану керівництвом тему, розробка плану психологічного забезпечення зростання ефективності роботи фірми, психологічне обстеження групи чи окремих осіб, впровадження програми корекції для дітей та інших осіб, які мають певні психологічні проблеми, тощо.

Творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних чи духовних цінностей. Творча активність має два основні психологічні аспекти, які потребують вивчення, – особистісний та процесуальний. Створення продукту, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю, вимагає від особистості активного інтересу, розвинутої уяви, мислення, інтуїції, відчуття гармонії, краси, міри, а також потреби особистості в самоактуалізації, у розкритті та розвитку можливостей людини. В процесуальному плані творча діяльність включає основні етапи: підготовка, дозрівання, інсайт (осяяння) та перевірка [4, 393].

Креативність як якість особистості, що виявляється у потребі і здатності творчо ставитися до вирішення будь-яких життєвих чи професійних питань, є однією з рис, необхідних психологові в його роботі. Практичний психолог, працюючи із суб'єктом, надаючи йому психологічну допомогу постає як дослідник, що повинен відкрити нове. Відкриття (винахід) є основою науково-дослідницької творчої діяльності. Для здобуття нової психологічної інформації, необхідної клієнтові для вирішення його психологічних проблем, необхідна *творча взаємодія* практичного психолога з суб'єктом протягом усього процесу надання психологічної допомоги.

Неповторність психологічної інформації індивіда пов'язана з наявністю вікових, індивідуальних, статевих характеристик особистості, які певним чином структурують психічну реальність суб'єкта. Створення атмосфери довіри під час психологічного

консультування вимагає від психолога творчого вирішення завдання та врахування багатьох індивідуально-психологічних факторів для того, щоб знайти оптимальну стратегію взаємодії з клієнтом.

Аналіз умов конкретної ситуації взаємодії з клієнтом потребує творчого підходу психолога до структурування допомоги людині стосовно особливостей динаміки, специфічних методичних форм психодіагностики та психокорекції, часу, рівня заглиблення у сферу несвідомого тощо. За вимогами професійної ситуації практичний психолог має створити необхідну методичну форму, яка відповідала б завданню надання психологічної допомоги конкретному учасникові психокорекційних занять.

Діяльність практичного психолога в групі АСПН спрямована на роботу з психологічною інформацією, яка відображає психічну реальність у єдності свідомої та несвідомої сфер психіки конкретного суб'єкта. Необхідність розуміння внутрішнього світу клієнта вимагає від практичного психолога здатності до нешаблонного мислення, що дозволяє проникнути в іншу логіку побудови образу "Я" клієнтом, його дій у контактах з оточенням, яка може суттєво відрізнятися від логіки мислення фахівця. Логіка суб'єктивного бачення клієнтом світу людей, власного місця в ньому завжди є індивідуально-неповторною, тому психолог повинен бути вільним від догматичних теоретичних схем сприймання психічного світу суб'єкта для того, щоб мати можливість творчо співпрацювати з особою для пізнання її підсвідомості та картини світу в цілому. Таким чином, творче мислення, можливість свідомої керованої децентрації власного погляду психолога є умовами розуміння неповторної логіки психічної реальності суб'єкта.

У процесі аналізу несвідомого та його зв'язків із свідомістю суб'єкта практичний психолог здійснює творчу мисленнєву діяльність, спрямовану на пошук глибиннопсихологічних причин та вирішення проблеми, про яку заявив клієнт (у випадку індивідуального психологічного консультування), або на пошук логічної невідповідності між проголошуваними суб'єктом цінностями та його реальною поведінкою (у групі АСПН). Значний обсяг різновидів просоціальних цінностей, які може застосовувати суб'єкт для утвердження власного ідеалізованого "Я", різноманітність форм поведінки суб'єктів, ситуативна зумовленість варіацій комунікативних реакцій – все це потребує від практичного психолога здатності до виявлення неусвідомленого самим суб'єктом індивідуально-неповторного внутрішнього протиріччя, яке є основою його особистісної проблематики.

У кожному окремому випадку роботи керівника групи АСПН неузгодженість свідомих намірів учасника та результатів його комунікативної активності може бути діагностована психологом тільки завдяки широкому творчому аналізу всього матеріалу, продукovanого суб'єктом. Здатність до виявлення логічної невідповідності у психологічній інформації суб'єкта вимагає від психолога проникливості, уважності до найменших деталей поведінки клієнта, творчого зіставлення їх із метою виявлення стабілізованих захисних структур.

Одним із завдань діяльності практичного психолога в процесі АСПН постає пошук сфери викривлення відображення суб'єктом власного "Я" та оточення як ознак дії психологічного захисту. Система психологічного захисту уявляє від суб'єкта

наявність внутрішнього протиріччя, логічну невідповідність між тим, що демонструє, проголошує суб'єкт, і тим, яким чином він будує свою реальну взаємодію з іншими людьми. Порушення адекватності соціальної перцепції викликає неузгодженість між поведінкою суб'єкта та умовами конкретної комунікативної ситуації, що у свою чергу породжує ґрунт для виникнення конфліктних ситуацій у спілкуванні з оточенням. Практичний психолог не тільки виявляє соціально-перцептивні викривлення, але і відкриває їх суб'єктові, створюючи необхідну прийнятну для клієнта вербальну форму, яка не викликала б посилення опорів.

У багатьох випадках під час діалогу з клієнтом для психолога важливо вміти творчо переформулювати висловлення клієнта таким чином, щоб акцентувати його увагу на головному, суттєвому у сповіщенні. Психологові-практику, який разом із суб'єктом досліджує глибиннопсихологічні причини особистісних проблем, потрібно вміти засвоїти суб'єктивний зміст символіки дій, малюнків, емоційних реакцій учасника, а також вільно рухатися у семантичному просторі учасника, встановлюючи логічні зв'язки між свідомою та несвідомою сферами психіки. Застосовуючи різні форми представлення інформації, знижуючи або підвищуючи рівень абстрагування у пропонуванні гіпотез стосовно змісту психологічної інформації суб'єкта, психолог творчо працює над пошуком міри надання психологічної інформації та її форми, що відповідала б індивідуальним особливостям учасника. В АСПН здатність психолога до інтерпретації психологічної інформації (герменевтичні здібності) неможлива без *творчого діалогу з суб'єктом*.

Феноменологічний підхід, що застосовується нами у психодіагностиці підсвідомої сфери психіки суб'єкта, спирається на виявлення в процесі діалогу з учасником занять з групової психокорекції специфічних психологічних структур, які сформувалися внаслідок узагальнення людиною особистого досвіду. Процес переробки людини пережитого досвіду відбувається як на свідомому, так і на інтуїтивному рівнях психічного відображення. Значна частина висновків, що становлять сутність "життєвого досвіду" особи, є унікальною і зберігається на підсвідомому рівні психіки, впливаючи звідти на регуляцію соціально-психологічної взаємодії з оточенням (ціннісні, перцептивні, емотивні та поведінкові аспекти). Пізнання унікальних психологічних феноменів, сформованих під впливом особистого досвіду людини, потребує від практичного психолога здатності до співпраці та співтворчості з суб'єктом.

Дослідження учасником занять АСПН власної підсвідомості включає вивчення психологічних систем, що були породжені травматичними подіями, які пережила особа, досвідом спілкування, отриманим протягом життя у найближчому оточенні (батьки, вихователі, вчителі, шкільний колектив, друзі, статеві партнери, колеги тощо). Проникнення суб'єкта у сферу власної підсвідомості стикається з опорами через дію психологічного захисту, який спрямовано на підтримання почуття "сили "Я", тоді як згадка про травматичні події актуалізує стан "слабкості "Я", негативні емоційні переживання. Учасникам, що вирішили здійснити корекцію власної особистості, виправити ті чи інші деструктивні тенденції, породжені вузьким специфічним досвідом,

потрібна підтримка з боку фахівця, який допомагає просуватися у самопізнанні, нейтралізуючи психологічні захисти. Мистецтво розпізнавати психологічні захисти суб'єкта, взаємодіяти з ними, враховуючи їхній вплив на процес спілкування, каталізувати процес їх усвідомлення учасником занять, сприяти формуванню навичок самокорекції є важливою складовою роботи практичного психолога.

У групі активного соціально-психологічного навчання робота суб'єкта із власним "Я" здійснюється в постійній творчій співпраці із психологом – керівником навчальної групи – через постійний живий діалог (вербальний та невербальний). У практичній психології під діалогом ми розуміємо "творчий процес взаємодії унікальних особистостей, при якому з'являється деяка психологічна продукція, що має інтерперсональне значення" [7, 34]. Під час психодіагностичного діалогу психолог разом з учасником групи АСПН шляхом постановки послідовних запитань, пропонування певних висловлень, тверджень, припущень відтворює логічний ланцюжок між досвідом людини, його суб'єктивною реальністю та комунікативною поведінкою.

Психолог, що керує груповою роботою, надає психологічну допомогу суб'єктові в самопізнанні, виконуючи роль підтримуючого і водночас неупередженого, реалістичного "Досліджуючого "Я" (спостерігає, аналізує та зіставляє факти, узагальнює, висуває психологічні гіпотези, перевіряє їх, звертає увагу суб'єкта на логічні протиріччя, на проблемність наслідків застосування учасником тих чи інших засобів спілкування, активізуючи соціальний інтелект особи). Для виконання цього завдання керівник групи має бути вільний від власних упереджень у будь-якій сфері спілкування з різними людьми, тобто повинен здійснити власну особистісну корекцію під керівництвом іншого практичного психолога.

Домінантні осередки непроробленого фахівцем власного травматичного досвіду спілкування з особами певного віку, статі, соціального походження тощо можуть призвести до викривлення процесу мислення, нав'язування учасникам власних висновків стосовно "правил" взаємодії з певними людьми, внесення зайвих емоційних навантажень у психодіагностичний діалог. Стабілізований характер підсвідомих психологічних структур імперативно структурує психічну активність, обмежує творчий потенціал психолога, що завдає шкоди розумінню неповторної суб'єктивної реальності іншої особи та взаємодії з нею. Звільнення "Я" суб'єкта від імперативного впливу підсвідомих структур дозволяє набувати психологічної гнучкості, зменшує тенденції домінування або підкорення, збільшує простір для творчого процесу формування гіпотез та сприяє пом'якшенню психологічної атмосфери у взаємодії з клієнтом.

Для розвитку творчих здібностей майбутніх психологів ми застосовуємо таку форму волонтерської роботи, як соціально-психологічний театр психопрофілактичного напрямку [6]. Група студентів-психологів шляхом діалогу із молоддю (школярами, військовослужбовцями, студентами інших навчальних закладів) виявляє актуальні психологічні проблеми та інсценізує їх у вигляді міні-вистав. Робота над створенням ідеї постановки, розробкою сценарію, психологічною вибудовою сцен, програванням ролей вимагає від особистості формування навичок творчої співпраці. У процесі живої діалогічної взаємодії з глядачем, яка супроводжує наші виступи, майбутній фахівець –

практичний психолог – оволодіває мистецтвом творчого спілкування з іншими людьми.

Таким чином, глибиннопсихологічний підхід до дослідження ролі творчості в процесі роботи психолога-практика дозволив виявити певну групу професійних завдань, які для свого успішного вирішення потребують застосування творчих здібностей фахівця. Для того щоб знайти оптимальну стратегію взаємодії з клієнтом, психологові потрібно врахувати багато індивідуально-неповторних факторів, які супроводжують ситуацію надання психологічної допомоги суб'єктові. Творча реалізація процесу глибинної діагностики та психокорекції потребує розробки необхідної методичної форми (варіанта відомих психологічних технік), яка відповідала б завданню психологічної допомоги конкретному клієнтові. Розуміння неповторної логіки психічної реальності суб'єкта потребує здатності фахівця до керованої децентрації власного погляду, прийняття логіки мислення іншої людини.

Для виявлення стабілізованих захисних структур психіки учасника групових психокорекційних занять від психолога вимагається проникливість, уважність до найменших деталей поведінки клієнта, їх творче зіставлення. Необхідність довести діагностично значущу інформацію до свідомості суб'єкта потребує від фахівця розробки оптимальної вербальної форми презентації знань, прийнятної для учасника групи, яка не викликала б посилення його опорів.

Ураховуючи те, що значна частина висновків, які становлять сутність "життєвого досвіду" особи, її суб'єктивну реальність, є унікальною, психологові-практику важливо розвивати здатність до співпраці та співтворчості з суб'єктом. Інтерпретація психологічного змісту символіки підсвідомої сфери відбувається у формі живого (творчого) діалогу, що дозволяє фахівцеві пізнавати індивідуальний внутрішній світ людини.

Мистецтво надання психологічної допомоги потребує творчого підходу на всіх етапах взаємодії психолога з клієнтом, що дозволяє вирішувати професійні завдання найбільш оптимальним шляхом для кожної унікальної особистості.

Список використаних джерел

1. Бадалова М. В. Формування в майбутніх психологів інтелектуальної готовності до розв'язання консультативних задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2004. – 18 с.
2. Бондаренко І. І. Психологічні умови ефективної професійної адаптації психологів-початківців: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – К., 2004. – 20 с.
3. Ігнатович О. М. Психологічні особливості творчої самодіяльності особистості як умови професійної підготовки майбутніх психологів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – К., 2004. – 20 с.
4. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Сергієнко І. М. Глибиннопсихологічні передумови ставлення суб'єкта до інших людей (на матеріалі активного соціально-психологічного навчання). Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
6. Сергиенко И. М. Роли, которые мы выбираем. В помощь руководителю

психологического театра. – Черкассы: Центр "Эскейп", 2003. – 52 с.

7. Чернова Л. П., Сергієнко І. М. Конфліктологія: Конспект лекцій та навчально-методичні матеріали для студентів спеціальності 8.050201 "Менеджмент організацій" освітньо-кваліфікаційного рівня "Магістр". – Черкаси: ЧДТУ, 2004. – 83 с.

8.. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 679 с.

Ушакова Ірина

Аспірант кафедри практичної психології ХДУ

СПЕЦИФИКА ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ В СТАНОВЛЕННІ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Особистість є предметом вивчення багатьох психологічних досліджень. Шляхи її формування в молодшому і підлітковому віці вивчалися багатьма авторами у вітчизняній психології (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, І.С.Кон, О.М.Леонтьєв, В.С.Мерлін, В.Е.Чудновський, Д.Б.Ельконін та ін.). У багатьох працях можна відмітити думку про те, що особистісні особливості істотно впливають на розвиток інших психологічних феноменів. Дослідники вищих здібностей відзначають, що обдарованість може істотно впливати на становлення особистості. Автор концепції творчої обдарованості О.М. Матюшкін пише, що можна трактувати "обдарованість як загальну основу творчості в будь-якій професії, в науці, в мистецтві, як основу становлення і розвитку творчої особистості, здатної не тільки до створення нового і відкриття нових законів, але і до самовираження, до саморозкриття у творах літератури і мистецтва; особистості, яка не тільки вирішує, але й ставить проблеми перед людиною і людством " □ 5,с.158□. Автори концептуальних моделей обдарованості включають особистісні фактори в її структуру. (О.М.Матюшкін, Дж. Рензуллі, К.Хеллер).

Роль особистості в становленні і розвитку обдарованості дуже велика. Вважається, що обдарованість залучає цілісну особистість людини, включаючи мотиваційну сферу, інтереси, вольові прояви, почуття, креативність (Дж. Галахер, Н.С.Лейтес, О.М.Матюшкін, В.Е.Чудновський, В.С.Юркевич).

У психології обдарованості визнається той факт, що обдаровані діти і підлітки мають особливості особистісного розвитку. Психологи звертають увагу на те, що становлення особистості обдарованої дитини має визначені вікові тенденції, іноді проходить неоднозначно і хворобливо.

К.Текекс пише, що обдарованих дітей від однолітків відрізняє ряд особливостей у сфері психосоціального розвитку. Серед таких властивостей і якостей вона виділяє:

- § заострення почуття справедливості;
- § розвинену систему особистісних цінностей;
- § добре сформоване почуття гумору;
- § наявність перебільшених страхів;
- § наполегливість у досягненні результату □ 6, с.19-23□.

При цьому К.Текекс підкреслює першочерговість соціального фактора в цьому питанні: позитивне й негативне в особистості здібної дитини виникає під впливом оточення. Обдарований і талановитий дитині можуть бути притаманні такі властивості і якості, які будуть відштовхувати від неї людей. Серед них можна виділити:

1. Невміння вислухати співбесідника до кінця. Часто дитина знає те, про що йдеться чи швидко розуміє викладаємий матеріал. Бажання продемонструвати свої знання є відображенням швидкості сприймання.

2. Звичка виправляти інших. Вона виникає в обдарованої дитини як поєднання альтруїзму і егоцентризму.

3. Висміювання оточуючих. Може виникати як відповідь на травмуючий фактор. Головна перевага дитини - інтелектуальний потенціал, і вона прагне захищати себе від джерела болю доступними йому засобами.

В.Юркевич відзначає, що “у багатьох обдарованих дітей спостерігається позавікова вразливість і пов’язана з нею підвищена емоційна

чутливість, яка виявляється в найрізноманітніших формах. Події, які не мають особливого значення для звичайних дітей, для обдарованих дітей стають джерелом найяскравіших переживань, які іноді навіть змінюють усе життя дитини.

Підвищена емоційність іноді має досить “голосний” характер, виявляючись у схильності до бурхливих, яскравих ефектів. В інших випадках вона має прихований, внутрішній характер, виявляючись у надмірній сором’язливості під час спілкування, у відсутності сну, а іноді у деяких психосоматичних захворюваннях.

Для значної частини обдарованих дітей характерний так званий перфекціонізм, тобто прагнення домогтися досконалості у виконанні роботи” □10,с.3□.

Аналізуючи ці та інші особливості обдарованої особистості, К.Абромс доходить висновку, що “ надмірна чутливість таких дітей до навколишнього середовища, загострене сприймання власних досягнень невдач, наявність динамічного зв’язку між емоційним настроєм, здатністю до саморегуляції і шкільною успішністю, говорить про те, що афективний розвиток повинен стати предметом пристального уваги при навчанні обдарованих дітей” □ 6, с.319□.

Г.В.Бурменська і В.М.Слуцький характеризують окремо пізнавальну сферу обдарованої особистості, фізичний розвиток і психосоціальну чутливість. До психосоціальної чутливості вони відносять:

- § егоцентризм;
- § часте негативне самосприймання;
- § загострене почуття справедливості,
- § гостра реакція на відношення до себе,
- § недостатність емоційного балансу,
- § почуття гумору,
- § перебільшені страхи і ранимість тощо □6, с.91-92□.

М.Карне відзначає декілька психологічних факторів, які заважають реалізації здібностей дітей □6, с.103□. До них належать:

- § відрив до школи і навчання;

- § розлад у стосунках з батьками;
- § часта зміна настрою, депресії;
- § низька самооцінка;
- § тенденція до оправдування і пояснення своїх недоліків, перекладання вини на інших;
- § схильність до фантазування;
- § погані міжособистісні стосунки, недовіра до інших;
- § відсутність наполегливості, неухважність, схильність до постійного перенесення справ;
- § вороже ставлення до керівників;
- § туга;
- § відсутність самодисциплінованості і нездатність нести відповідальність за свої дії;
- § відсутність лідерських здібностей;
- § обмеженість захоплень або надмірна увага до них;
- § неприйняття змагання;
- § емоційна невірноваженість;
- § неадекватне ставлення до критики, тенденція критикувати інших;
- § нереальність мети.

Л.Холлінгуорт □ 6, с.163 □ робить акцент на таких особистісних проблемах обдарованих дітей:

- § неприязнь до школи;
- § конформність;
- § поглинання у філософські проблеми.

Дж.Уїтмор □ 6, с.164-165 □ продовжив дослідження Л.Холлінгуорт і виділив слідуючи проблеми обдарованих дітей:

- § перфекціоналізм;
- § відчуття особистісної неповноцінності;
- § нереальні цілі;
- § надчутливість;
- § потреба в увазі дорослих;
- § нетерпимість .

Дж. Фрімен стверджує, що прояви обдарованості пов'язані з якістю і властивостями особистості. Дослідження представників творчих професій показали, що при досягненні високого рівня спеціалізації особистісні характеристики, такі як незалежність, вносять більший внесок в отримання ще більш значущих результатів, чим інтелектуальні фактори. Дж. Фрімен робить акцент на роль у розвитку здібностей дітей позитивних емоцій. Страх може паралізувати інтелектуальні прояви дитини, зокрема допитливість. У високоінтелектуальних дітей розвинена саморегуляція діяльності, надмірне керівництво дорослих лише тільки гальмує розвиток. Серед особистісних якостей індивідів, які домоглися значних успіхів наступні: емоційна стабільність; висока продуктивність; мотивація; захопленість; низький рівень

тривожності.

Однак, дуже здібні люди мають проблеми, інтелект “створює” психологічні бар’єри. “Особливі стреси” обдарованих підлітків можуть впливати на розвиток депресії і суїцидальних нахилів.

У випадку, якщо в процесі навчання здібних дітей їх потенціал не помічається і не використовується в повному обсязі, виникають емоційні проблеми. Частина дітей може почати ігнорувати навчання, виявляючи при цьому нонконформіській настрій і впевненість у власних силах. Інша частина поступово втрачає інтерес до навчання, зникає мотивація діяльності, виникає емоційний дискомфорт, можлива занижена самооцінка. За думкою Дж. Фрімен, такі особистісні якості, як мотивація, самодисципліна, допитливість і прагнення до автономії, є ключовими для обдарованої дитини.

У вітчизняній психології вивчення обдарованості пов’язане і з дослідженням особистості дитини. Н.С.Лейтес вважає, що потенціал дитини залежить не тільки від розумових даних, а й від властивостей його особистості. Він передбачає, що , очевидно, незвичайність розуму сама впливає на формування рис особистості. Швидкий темп розумового розвитку часто неоднаково зачіпає як різні сторони інтелекту, так і риси особистості. Зростання зрілості в деяких відношеннях може сполучатися із збереженням інфантильності в інших. □8, с.28□. Часто особливості обдарованої дитини соціумом сприймаються як аномальні, навіть як ознаки відставання, непристосованості. Це такі особливості:

- § труднощі в знаходженні близьких по духу друзів;
- § проблеми участі в іграх з однолітками, які їм нецікаві;
- § проблеми конформності, тобто намагання підлаштуватись під інших, здаватися такими як і всі;
- § труднощі в школі, де відсутня стимуляція інтелектуального розвитку;
- § ранній інтерес до проблем світобудови і долі. □ 8, с.410□.

Здібні діти не завжди адекватно оцінюються дорослими, тому що оцінюються завжди в першу чергу успішність навчання в школі. “Складність становища збільшується тим, що самі діти усвідомлюють свою несхожість. Вони можуть звинувачувати себе. Сприймаючи свої особливості як аномалію, можуть почати свідомо приховувати свої досягнення і таким чином маскувати свої здібності” □ 8, с.41□.

У дітей, які володіють яскравими творчими здібностями, виявляються риси, які викликають негативні емоції з боку оточення:

- § відсутність уваги до умов і авторитетів;
- § велика незалежність в судженнях;
- § тонке почуття гумору
- § відсутність уваги до порядку і належної організації праці;
- § яскравий темперамент. ” □ 8, с.91□.

В.І.Панов виділяє дві умовно полярні групи серед обдарованих дітей. Перша група - діти з гармонійним розвитком пізнавальних, емоційних, регуляторних, психомоторних, особистісних та інших сторін психічного розвитку. Друга - діти, психічний розвиток яких характеризується диссинхронією (дисбалансом, дисгармонічністю) за рівнем сформованості. Тобто дитина, яка має високий інтелект може відрізнятися емоційною нестійкістю, нестабільністю самооцінки тощо. До негативних особливостей можна додати різкі перепади у ставленні до себе і до інших, нейротизм. Діти можуть виявляти неспокій, тривожність у зв'язку зі своєю несхожістю на однолітків.. Інколи в обдарованих дітей може виявлятися підвищена мовчазність, а інколи - навпаки. Потреба в постійному висловлюванні і відстоюванні своєї думки □ 7 □.

Особистісний підхід до проблеми здібностей розробив В.Е.Чудновський □ 9 □. На його думку, здібності складають визначений компонент особистості; співвідношення між "частиною" і "цілим" достатньо неоднозначно. В.Е.Чудновський вважає, що при вивченні здібностей необхідно враховувати слідує зауваження:

1. Безпідставно вважати, що здібності впливають на формування особистості тільки позитивно.

2. Існує низка прикладів, коли люди, на перший погляд не володіють особливим даром, досягали завдяки позитивним особистісним якостям високих успіхів у професії, розвитку своїх здібностей.

3. Людина з видатним обдаруванням повинна мати такі якості особистості, які допоможуть реалізації потенціалу індивіда.

В.Е.Чудновський підкреслює, що розвиток здібностей у більшості визначається спрямованістю особистості, сформованою ієрархією мотивів. Обдарованість, що яскраво проявляється нерідко визначає формування спрямованості. Здібності починають ніби вести за собою особистість. Виникає нахил удосконалюватися в тій діяльності, в якій існуючий дар розвивається. Це в більшості може визначити генеральну лінію становлення особистості.

Психологи звертають увагу на те, що багато обдарованих дітей мають розвинену пізнавальну потребу □ 6□, □ 8□, □ 10□.

Важливішим аспектом, якій визначає розвиток обдарованості вважають Я-концепцію дитини. Згідно теорії Р.Бернса, Я-концепція грає трояку роль. Вона сприяє досягненню внутрішньої гармонії особистості, визначає інтерпретацію досвіду і є джерелом очікувань □ 2 □.

К.Текекс звертає увагу на те, що роль батьків у придбанні дитиною позитивного Я, основи особистої свідомості буття незамінна

М.Е.Боцманові і О.В.Захарова підкреслюють, що недостатність знань дитини про себе, їх неповнота, невідповідність дійсності призводить до того, що дитина стає ранимою перед зовнішніми негативними оцінками, що може стати блокіратором активності, формує негативне ставлення до себе □ 4 □.

Самооцінка і характер її змін істотно впливає на хід психічного розвитку дитини, особливо на формування обдарованості.

Отже, найбільший вплив на формування обдарованості мають Я-концепція, самооцінка, мотивація діяльності. Частіше зустрічаються такі якості особистості, які сприяють її розвитку: працьовитість, наполегливість в досягненні цілі, розвинене цілеполягання, почуття справедливості, почуття гумору. Сучасні дослідники вважають особливості особистісного розвитку здібних дітей одним із факторів становлення обдарованості.

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. II.-М., 1980.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М.: Прогресс, 1986.-420с.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. - М.: Международная педагогическая академия, 1995.-212с.
4. Захарова А.В., Боцманова М.Э. Как формировать самооценку школьника// Начальная школа. – 1992.-№3.-С.58-65.
5. Матюшкин А.М. Творческая одаренность//Общественные движения и социальная активность молодежи/ Материалы Всесоюзной научной конференции «Человек в системе общенаучных отношений».- М., 1991.- С. 149-159.
6. Одаренные дети: Пер. с англ./ Общ. Ред. Г.В.Бурменской, В.А.Слущого.- М.: Прогресс, 1991.- 376с.
7. Панов В.И. Если одаренность – явление, то одаренные дети – это проблема//Начальная школа: плюс-минус.-2000.-№3.-С.58-65.
8. Психология одаренности детей и подростков/Под ред. Н.С.Лейтеса. - М.: Изд.Центр «Академия», 1996.-416с.
9. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности.- М.: Знание, 1986.-80с.
10. Юркевич В. Особистість і проблеми обдарованої дитини// Завуч.-2003.- №17-№18.-С.2-3.

Наталія Шулдик

канд. психол. наук, Уманський державний
педуніверситет імені Павла Тичини

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ НОВОГО ТИПУ

1. Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науково-практичними завданнями.

Розбудова державності в Україні зумовила нові тенденції щодо розвитку освіти. З'явилася нагальна потреба суспільства у творчих, діяльних, обдарованих, інтелектуально й духовно розвинених громадянах. На вістрі цих проблем відбувся бурхливий ріст таких навчальних закладів, як ліцеї, гімназії, спеціальні заклади для обдарованих дітей, школи-комплекси, приватні, недільні школи, авторські, пілотні школи тощо.

Центром концепції розвитку навчальних закладів нового типу є творча особистість, індивідуальна робота з обдарованими дітьми, які вирізняються насамперед високим інтелектом, що є наслідком як природних задатків, так і

сприятливих умов виховання.

2. Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор.

Уже чимало часу тривають суперечки навколо питання, чи не повинна старша загальноосвітня школа бути цілком диференційованою, як це має місце в багатьох країнах. Наприклад, академік П.Капіца писав: «Нині, для ретельнішої підготовки для наукової праці найбільш здібної молоді, стали створювати спеціальні школи». І далі: «Школи для обдарованих дітей у галузі математики, фізики, хімії, біології приносять навіть шкоду». Автор щодо цього наводить кілька аргументів:

1. Вилучення зі школи талановитих учнів знекровлює її та ослабляє інтелектуальну допомогу слабким учням, а вони тим часом мають набагато корисніший навчальний вплив, ніж учителі.

2. Сильні учні втрачають можливість вдосконалювати свої знання шляхом навчання слабких.

3. Навчання сильних серед обраних негативно впливає на учнів, розвиваючи в них розумілість і самовпевненість.

Підтримуючи відомого вченого, М.Скаткін підтверджує: «Оскільки спеціалізована школа для обдарованих дітей дає випускникові більше шансів для успішного вступу до ВНЗ, навколо таких шкіл часто виникає нездоровий ажіотаж батьків». Водночас М.Скаткін пише, що «якби можна було уникнути цього, то створення спеціалізованих шкіл для обдарованих за інтересами мало б сенс».

Р.Моляко і В.Моляко, зокрема, обирають протилежну позицію і через те звертаються до досвіду реалізації ідеї навчання, розвитку та виховання обдарованих дітей у США за програмою «Гідність». Суть цієї програми, полягала в тому, що протягом певного часу з кожного старшого класу всіх шкіл відбирали по чотири найбільш перспективних учнів, орієнтуючись на відгуки вчителів про зацікавленість учнів і нестандартність мислення. Потім за допомогою спеціальних тестів вибирали учнів з найкращими показниками, забезпечували їх субсидіями, стипендіями, приймали без іспитів у кращі коледжі, створювали для них найсприятливіші умови. Наслідком реалізації цієї програми є численні успіхи американців у галузі науки, техніки та в освоєнні космосу.

3. Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття.

За даними фахівців у галузі проблем навчання обдарованих дітей (США), у шкільному віці налічується всього 3-5% обдарованих дітей і вони здебільшого не мають необхідної підтримки.

Довгий час наша школа орієнтувалася на дитину із середніми здібностями, а робота з обдарованими дітьми залишалась осторонь. Однак виявлення здібностей обдарованих дітей приносить користь не лише їм, а й усьому суспільству. Чим раніше починається розвиток юних обдаровань, тим краще, адже талант може й не виявитися, якщо під час виховання та навчання не враховуватимуться індивідуальні здібності дитини, не буде створено умов для їх розвитку. Це й зумовило вибір нами теми дослідження

4. *Формулювання цілей статті (постановка завдання).*

Цілями нашого дослідження було:

- ☐ виділити критерії і рівні творчої діяльності вчителя в закладах нового типу;
- ☐ проаналізувати форми та методи роботи, що спрямовані на розвиток творчого потенціалу учнів;
- ☐ сформулювати ряд порад вчителям щодо створення умов для оптимального розвитку творчого потенціалу учнів.

5. *Виклад основного матеріалу дослідження.*

Спрямованість навчально-виховного процесу сучасної школи на розвиток особистості і, як наслідок, поява кількох нетрадиційних типів шкіл, розробка альтернативних систем навчання, авторських методик навчання вимагають від учителя вміння працювати у творчому режимі, нестандартних напрямках, постійно вдосконалювати свою професійну діяльність, створювати власну творчу лабораторію, опановувати специфічні форми і методи орієнтації будь-якого початкового курсу на розвиток творчих можливостей учнів, їхніх талантів і обдарованості.

Аналізуючи діяльність вчителів традиційної школи та закладів нового типу, можна назвати чотири рівні творчої педагогічної діяльності вчителя.

Репродуктивний рівень передбачає, що вчитель, працюючи за відомими методиками, рекомендаціями, вибирає ті, які найбільше відповідають конкретним умовам його діяльності, індивідуально-психологічним особливостям учнів.

Раціоналізаторський рівень припускає, що вчитель на основі аналізу власного досвіду, конкретних умов своєї педагогічної діяльності, вносить корективи у свою роботу, удосконалює, модернізує деякі елементи наявних рекомендацій, методик, досвіду відповідно до нових завдань.

Конструкторський рівень характеризує діяльність учителя тоді, коли на основі власного досвіду, самоаналізу своєї діяльності і знань психолого-педагогічних особливостей учнівського колективу вчитель, використовуючи існуючі методики, рекомендації, передовий досвід, конструює власний варіант вирішення педагогічної проблеми.

Новаторський рівень передбачає вирішення педагогічної проблеми на принципово нових засадах, відрізняється новизною, оригінальністю і високою результативністю.

Якщо ми хочемо розвивати творчий потенціал учнів, маємо відповідно організовувати їх творчу діяльність. Великого значення у зв'язку з цим набуває система творчих завдань, що поступово ускладнюється. Складність цих завдань і ступінь самостійності пошуку слід підвищувати відповідно до наявних знань і досвіду, оволодіння прийомами творчої діяльності, розвитку здібностей до творчого мислення. Для систематичного розвитку творчих здібностей у школярів потрібно ставити перед ними підвищені вимоги.

У процесі розвитку творчого потенціалу учнів через використання ними творчих завдань слід враховувати такі аспекти:

- наявність особливого типу спілкування вчителя і учня, за якого зберігається

рівноправність і зацікавленість співрозмовників у поглядах;

- створення такої ситуації, коли творчі завдання розробляються не ззовні, а у самому учнівському колективі;
- розвиток творчих здібностей можливий лише за високого рівня творчої активності та творчого потенціалу вчительського колективу.

З цього погляду критеріями творчої педагогічної діяльності вчителя є:

- ☐ Розробка принципово нових підходів до навчання, виховання та розвитку учнів.
- ☐ Раціоналізація і модернізація змісту, форм, методів і засобів навчально-виховного процесу у світлі нових завдань, поставлених перед школою, зокрема з метою розвитку творчих можливостей учнів, їхніх талантів і обдаровань.
- ☐ Комплексне і варіативне використання у професійній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок.
- ☐ Бачення нової проблеми в зовні знайомій ситуації, знаходження варіативних шляхів її вирішення.
- ☐ Використання науково обґрунтованого вибору діяльності в конкретній педагогічній ситуації.
- ☐ Проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідної роботи з творчого узагальнення власного досвіду і досвіду своїх колег.
- ☐ Володіння формами і методами керування творчою навчальною діяльністю учнів з метою розвитку їхніх творчих можливостей,
- ☐ Реалізація на практиці принципів педагогіки співпраці.
- ☐ Вияв гнучкості під час вибору оптимального управлінського у рішення у нестандартних (особливо конфліктних) ситуаціях.
- ☐ Оригінальне конструювання навчально-виховного процесу.

Безперечно, учитель має:

1. Бути доброзичливим і чуйним.
2. Знати психологічні особливості обдарованих дітей, розуміти їхні потреби та інтереси.
3. Мати високий рівень інтелектуального розвитку.
4. Мати широке коло інтересів і вмінь.
5. Бути готовим до виконання найрізноманітніших обов'язків, пов'язаних із навчанням обдарованих дітей.
6. Володіти почуттям гумору (але без нахилу до висміювання).
7. Бути самокритичним, готовим до перегляду своїх поглядів і постійного самовдосконалення.
8. Мати творчий особистий світогляд.
9. Мати добре здоров'я і високу життєздатність.

Творчі методи під час викладання мають спрямовуватись на:

- визнання раніше невизнаних або невикористаних можливостей;
- повагу до бажання дітей самостійно працювати;
- уміння стримуватися від втручання у процес творчої діяльності;

- надання дитині свободи вибору;
- індивідуалізацію навчальної програми залежно від особливостей учня;
- створення умов для конкретного втілення творчої ідеї;
- заохочення роботи над проектами, пропозиціями самих учнів;
- уникання будь-якого тиску на дітей;
- підкреслення позитивного значення індивідуальних відмінностей;
- схвалення результатів діяльності дітей;
- надання можливості загального внеску в роботу групи;
- повагу до потенційних можливостей учнів, які мають низький рівень навчальних

досягнень;

- демонстрацію ентузіазму;
- надання авторитетної допомоги дітям, які висловлюють іншу з думку;
- організацію безпосереднього спілкування звичайних дітей із обдарованими;
- отримання максимальної користі від захоплення дітей;
- терпимість (хоча б тимчасову) до безладдя;
- уміння переконувати та пропагувати;
- здібність до самоаналізу.

Можливі форми та методи роботи, спрямовані на розвиток творчого потенціалу учнів:

1. Періодичне проведення олімпіад з основ наук.
2. Конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт, KBK, турніри, конкурси знавців, вікторини, інтелектуальні аукціони, змагання, бізнес-шоу, міжшкільні факультативи, семінари, систематичне проведення творчих, ігрових тренінгів, інтелектуальних марафонів тощо.
3. Проведення психологом діагностики учнів за параметрами моделі творчої обдарованості.
4. Створення Клубу інтелектуалів для обдарованої молоді або Центр інтелектуального розвитку.
5. Розробка та втілення програм «Інтелект», «Обдарованість», «Здоров'я», «Пошук», «Творчість», «Поезія», «Журналістика» тощо. На їх основі створення програми індивідуального розвитку та саморозвитку творчості.
6. Проведення конкурсів на першого учня школи; кращого учня напряму; кращого учня паралелі; кращого учня класу, хорового, образотворчого, музичного відділення.
7. Створення власного стипендіального фонду школи.
8. Проведення конкурсу «Обдарованість», в якому можуть брати участь обдаровані учні, призери шкільних олімпіад, науково-практичних конференцій, музичних конкурсів, юні художники, співаки, поети.
9. Проведення аукціонів творів юних художників, поетів.
10. Використання дискусійних форм навчання (симпозіуми, дебати, «круглі столи», ділові бесіди типу інтерв'ю, шкільні лекції, семінарські заняття).

Однозначної відповіді на запитання щодо умов для оптимального розвитку творчого потенціалу дитини психологи ще не дали. Тому проблема і досі залишається

актуальною.

Корисні рекомендації розробив американський психолог Дж.Гауен. Ось найцікавіші з них:

1. Створіть дитині затишні й безпечні психологічні умови для пошуків.
2. Підтримуйте здатність дитини до творчості й висловлюйте співчуття при невдачах. Уникайте негативного оцінювання творчих ідей дитини.
3. Терпляче сприймайте найдивовижніші її ідеї, уважно ставтеся до будь-яких запитань дитини. Намагайтеся відповідати на всі запитання, навіть якщо вони здаються безглуздими. Поясніть, що на більшість її запитань не завжди можна одразу відповісти. Для цього потрібен час і терпіння. Дитина має навчитися перебувати в інтелектуальному напруженні, не уникати ідей, які цьому сприяють.
4. Надавайте дитині можливість побути на самоті. Надмірне опікування заважає творчості. Бажання і цілі дітей належать їм, отож інколи допомога вчителя може сприйматися як «порушення кордонів» особистості.
5. Допоможіть дитині створити систему цінностей на основі не лише власних поглядів, а й думок інших людей.
6. Створіть дитині умови для задоволення основних людських потреб (почуття безпеки, поваги до себе і навколишніх), оскільки людина, енергія якої спрямована лише на це, має менше можливостей сягнути високого рівня розвитку.
7. Знайдіть слова підтримки для нових творчих починань дитини, не критикуйте її перших починань, навіть невдалих. Щиро ставтеся до дитини: намагайтеся діяти не лише для себе, а й для тих, кого любите.
8. Допмагайте дитині стати «поміркованим авантюристом», інколи покладатися на ризик та інтуїцію: найімовірніше, що саме це допоможе зробити справжнє відкриття.
9. Підтримуйте необхідну для творчості атмосферу, допомагаючи дитині уникнути несхвалення навколишніх, соціальних негараздів, негативної реакції однолітків. Дитина, позбавлена позитивного творчого виходу енергії, може спрямувати її в небажаному напрямі.
10. Допоможіть дитині знайти собі товариша за віком і з такими самими здібностями, що й у неї, аби позбутися самотності та дефіциту спілкування.

Список використаних джерел:

1. Бенесон О. Робота з розвитку творчого потенціалу учнів // Психологічна підтримка творчості учня. – К.: Редакції загально педагогічних газет, 2003. – С.90-95
2. Моргун В. Розвиток інтелектуально-евристичних здібностей учня // Психологічна підтримка творчості учня. – К.: Редакції загально педагогічних газет, 2003. – С.4-8
3. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

аспірант кафедри практичної психології
Херсонського державного університету

РОЛЬ ТВОРЧОСТІ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. Сучасний погляд на властивості креативної особистості та їх розвиток, і взагалі на проблеми творчості і обдарованості характеризується підвищенням інтересу та розширенням масштабів наукової зацікавленості. Можливо, подібна ситуація зумовлена ідеологічними чинниками, що панували у суспільстві у другій половині ХХ ст. (які орієнтувалися на загальну рівність індивідуумів), а, можливо, сучасна зацікавленість є результатом історичного розвитку наукових знань і, можливо, саме тепер прийшов час висвітлити зазначені питання. Можливо, саме тепер людство усвідомило, що основною рушійною силою суспільного прогресу є обдаровані особистості, здатні створити нове у науці, техніці і мистецтві та змінити життя на краще: "Зараз ситуація змінилася - обдарованих, талановитих людей шукають, за допомогою спеціально розроблених механізмів на державному рівні, створюють умови для розвитку їх талантів. Стало цілком очевидним, що успіх країни у цілому, окремих галузей науки, виробництва і культури визначається саме талановитими людьми" [5, 28]. Отже, питання вивчення особливостей обдарованої особистості звучить досить актуально у зазначених умовах сучасного суспільного становища. Наприклад, Кульчицька О.І. вважає, що рішення визначених питань є майбутнім психології [5, 28].

Розгляд властивостей особистості, яка відрізняється певними здібностями, здійснював іще С.Л.Рубінштейн[12]. Питання розвитку здібностей висвітлював Б.М.Теплов [14]. Властивостям творчих особистостей приділяють увагу такі вчені як О.Н.Лук, К.Тейлор, Дж.Рензуллі, Міронов, Бодалян, А.С.Шведерський, В.В.Клименко, О.І.Кульчицька, В.О.Моляко та ін. Але зазвичай різні класифікації наводять різні чинники творчої особистості. *Метою* ж даної статті є поєднання та розкриття якомога більшої кількості рис, притаманних обдарованим особистостям.

Прагнення вивчити особливості творчості обдарованих особистостей зіштовхується з певними труднощами: "...творчість - один з найбільш інтимних видів людської діяльності, де очевидність результату далеко іще не дозволяла судити про хід процесу, який привів до цього результату. Спроби підійти до творчості з експериментальним інструментарієм поки що до помітного успіху не призводили" [8, 3]. Причиною цьому може бути різноманітність та непередбаченість творчості, різноплановість та нестандартність творчих особистостей... Англійський образотворець Д.Рейнольдс відзначав: "...якщо ми б навчали смаку і таланту за допомогою правил, то більше не було б ані смаку, ані таланту..." [16, 8]. Але, тим не менш, існують загальні закономірності творчої діяльності, не зважаючи на складність вивчаемого феномену.

Кожен з видів творчої діяльності своєрідний завдяки специфічності тієї сфери культури, з якою він пов'язаний: мета технічної творчості - практичний винахід або

введення нового прийому, способу організації роботи; наукової творчості - відкриття, винахід поняття, рішення завдання; художньої - створення образу. Але ж творчість, якою б різнобарвною вона не була, має у своїй основі загальні риси та закономірності, що розповсюджуються на всі сфери її існування. Недарма у світовій історії є імена багатограних, різнобічно розвинутих особистостей, що стали відомими завдяки своєму внеску до декількох областей життєдіяльності: одним з найяскравіших прикладів є видатний італієць Леонардо да Вінчі, перерахування обдарованостей якого має вигляд довгого, змістовного списку; Михайло Ломоносов залишив після себе спадщину літературної та наукової творчості; автор відомої на увесь світ опери „Князь Ігор” та багатьох музичних творів Олександр Бородін увійшов до історії і як визначний хімік; Олександр Грибоедов був відомий не лише своєю комедією „Горе від розуму”, а й фортепіанними вальсами; видатний співак Федір Шаляпін був ще режисером і художником; Мікеланджело Буонаротті залишив після себе не лише живописні та скульптурні, а й поетичні шедеври; Миколай Реріх поєднував у собі талант художника та письменника.

Розглядаючи визначення творчості можна зазначити, що науковці акцентують увагу на різних аспектах цього феномену: на створенні „нових матеріальних і духовних цінностей як її результаті; визначають її особові та процесуальні аспекти; зазначають її новизну, неповторність та унікальність; суспільно-історичну корисність; визначають її як свідому продуктивну діяльність тощо” [3, 366-368].

Серед вчених прийняте розрізняти суб’єктивну та об’єктивну цінність творчої діяльності. Під об’єктивною розуміється цінність таких продуктів творчості, „у яких відкриваються раніше невідомі закономірності оточуючої діяльності, встановлюються та пояснюються зв’язки між явищами, що вважалися не пов’язаними між собою, створюються витвори мистецтва, що не мали аналога в історії культури” [9, 67], тобто це саме ті винаходи, відкриття та створення таких шедеврів, що стимулюють розвиток цивілізації, духовний, розумовий, взагалі всебічний прогрес людства. Суб’єктивна ж цінність має місце тоді, коли „продукт творчості новий не сам по собі об’єктивно, а новий для людини, що вперше його створила” [9, 67]. Саме такими переважно є продукти дитячої творчості: малюнки, поробки, вірші, пісеньки, казки, оповідання, різноманітні прилади, свої власні, іноді незрозумілі на перший погляд, способи поводження з різними предметами, свої неповторні способи виконання побутових дій та багато іншого. Зацікавлення вчених спрямовані переважно на вивчення творчого процесу, продукти якого мають об’єктивну цінність, тобто таку, що здійснює вплив „на розвиток науки та культури в цілому” [9, 67]. Але ж ніяким чином не можна залишати поза увагою важливість суб’єктивної дитячої творчості, оскільки вона є показником зростання творчих можливостей дитини.

Прояв творчого акту, за думкою Л.С. Виготського, історично та суспільно зумовлений. Згідно з його культурно-історичною теорією дитина використовує для свого розвитку усі культурно-історичні надбання, що були накопичені людством до моменту її народження і подальшого життя. Завдяки цьому людство постійно вдосконалює свої досягнення, якими вражаючими вони б не були. Геніальні відкриття минулого у наш час входять до складу шкільних і вузівських програм.

Однією з найважливіших характеристик обдарованості є креативність або "творчоскість", як її називає Натан Лейтес. Схильність до творчості - найвищий прояв активності, можливість створювати щось нове [6, 290]. Нерідко ознаками обдарованості особистості називають індивідуальність та неповторність. Під творчою індивідуальністю окрім неповторної єдності природжених якостей (музичного слуху, особливого складу мислення, відчуття кольору, ритму, об'єму, форми тощо), розуміють іще і роль світогляду, внутрішнього світу особистості, які мають прояв у творчості, і особливо у художній.

Стосовно творчості взагалі (і наукової, і художньої) психологи давно помітили, що творчі люди мають багато загальних рис. Якщо поєднати погляди багатьох вчених (О.Н.Лука, К.Тейлора, А.С.Шведерського, О.І.Кульчицької, В.В.Клименка, В.О.Моляко та ін.), до особливостей творчих особистостей належать: схильність до нестандартного мислення, та, як наслідок цього, - до створення нового, оригінального; обдаровані особистості, таланти - генератори нових ідей, нового бачення явищ життя; талант передбачення: володарям таланту притаманне гостре відчуття сучасності; часто вони випереджають свій час, і тому їх не завжди розуміють сучасники; у той же час, в них сильно розвинуте відчуття часу, здатність до уваги щодо усього, що відбувається; обдаровані особистості здатні робити відкриття не лише у маловивчених областях, але й там, де, здавалося б, вичерпаний увесь запас ідей, де "все розроблене і все вивчене" [17, 389]; багатство фантазії та інтуїції, здатність виходити за рамки звичних уявлень і бачити предмети під незвичним кутом зору; незадоволеність існуючими традиціями та методами і, як наслідок, - прагнення змінити існуючий стан речей; здатність вирішувати оригінальним шляхом складні ситуації, коли вони не мають логічного рішення; незалежність і самостійність суджень, прагнення йти своїм шляхом, так званий нонконформізм, пов'язаний з незалежністю мислення; активність, допитливість, невтомність у пошуках; схильність до ризику; дар спілкування; прагнення завжди бути на передових позиціях у своїй області [9, 71-72]; самоповага, впевненість у собі, бунтівний дух, працьовитість, наполегливість [5, 14]; відповідний енергопотенціал, почуття як суб'єктивне ставлення до оточуючого світу, психомоторика як процес виявлення і розвитку здатності мислити [3, 4-8]; домінування інтересів та мотивів, емоційне занурення у діяльність, воля до вирішення, до успіху, загальну та естетичну задоволеність від процесу і продуктів діяльності, розуміння сутності проблеми, задачі, ситуації, несвідоме, інтуїтивне ("позалогічне") рішення проблеми, стратегіальність інтелектуальної поведінки (особистісні можливості продукувати проекти), поліваріативність рішень, швидкість оцінок, рішень, прогнозів, мистецтво знаходити, обирати [7, 24]. Обдаровані люди можуть бути "незручними" через свою тонкість, оригінальність, несхожість на інших.

В.Петрушин порівнює творчу людину з могутнім деревом, „коріння якого глибоко ідуть у ґрунт, а верхівка - високо у небо. Глибоке коріння асоціюється з найбільш можливим проникненням до проблеми, що розглядається, досконалим знанням предмету, верхівка - з відривом від реальності, умінням подивитися на проблему з деякої високої точки зору, охоплюючи її цілком, відходячи від

приземленого, звичного рішення завдання" [9, 73].

Творчі люди зазвичай критично ставляться до загальноновизнаних авторитетів. Їх діяльність базується на ґрунтовних, попередньо здобутих знаннях своєї справи (репродуктивний рівень розвитку здібностей), які потім продовжуються як пошук власного шляху всупереч існуючим перешкодам.

Часто психологи відзначають наявність у багатьох видатних людей "дитячості", або безпосередності, щирості та свіжості світосприйняття. Під дитячістю Г.Ципін розуміє яскравість уяви, вільний політ фантазії, особливу загостреність почуттів постійну активність мисленневих процесів. Але ні в якому разі не треба спрощено розуміти дитячість творця - вона взаємодіє з іншими зовсім не дитячими рисами особистості. Американський вчений Д.Морріс вважав, що творчість - "проекція дитячих якостей на життя дорослого" [16, 108].

Вважається, що якість прояву особистості у творчості залежить від її самооцінки, причому завищений та занижений її типи, які у центр уваги ставлять особисте "Я", негативно впливають на процес творчості; а за наявності адекватної самооцінки найлегше зосередити свої зусилля на роботі. Лев Толстой вважав, що думки про себе найбільше заважають творчості.

Творчий підхід до діяльності та до життя взагалі, здатність вийти за загальноприйняті рамки, перевернути причинно-наслідкові зв'язки, здійснити зворотній рух від абстракцій до наочно-чуттєвих образів, уміння створити натяк на те, що стоїть за очевидним реальним фактом, все це зближує творчий процес із дотепністю. Відомий вітчизняний психолог А.Н.Лук назвав три ознаки, загальні для творчого акту та прояву дотепності: наявність попередніх знань, підсвідоме асоціювання далеких понять, критична оцінка отриманого результату. "Як і будь-який творчий процес, створення дотепу пов'язане з виходом за межі формальної логіки, зі звільненням мислі від тісних рамок суворої дедукції" [9, 76].

Не хотілося б, щоб склалося враження, що творчість є справою лише видатних людей. Нас оточують тисячі винаходів, які колись були зроблені вперше і імена їх творців залишилися невідомими історії. Та життя, що швидко змінюється постійно потребує нового вирішення різноманітних ситуацій. В. Петрушин висловлює думку, з якою не можна не погодитися: "Чим більш складним виявляється середовище..., тим частіше вимагається від людини прояв творчих здібностей" [9, 69]. Л.С.Виготський зазначав, що адаптація примушує індивідуума до творчих проявів: "Прагнення до зміни ситуації примушує людину напружувати розумові зусилля, спрямовані на покращення стану" [9, 69], що і є початком творчого акту.

Нерідко творче рішення проблеми вчені пов'язують з виходом з кризових ситуацій. Американський психолог Е. Еріксон, засновник епігенетичної теорії особистості, взагалі уявляв життя людини у вигляді серії вікових криз, через які обов'язково повинний пройти кожний індивідуум [15, 219-221]. Не секрет, що об'єктивно оцінюючи ситуацію, наше сьогодення можна представити у вигляді низки кризових ситуацій, які висувають свої вимоги до існування особистості в оточуючому її світі. Отже, сучасність потребує створення умов для виховання високоморальної творчої особистості, спроможної ефективно вирішувати проблемні ситуації і змінювати

тактику своєї поведінки відповідно до обставин, що склалися.

Розвиток творчої особистості - динамічне явище, що повинне розвиватися з раннього дитинства. За думкою С. Рубінштейна, „зачатки винахідництва можна спостерігати у перших доцільних діях дитини, коли вона починає користуватися одними речами для того, щоб заволодіти іншими" [12, 478]. Опанування дитиною оточуючим світом має творчий характер. Особливого розвитку креативні здібності набувають в ігровій діяльності, оскільки „гра людини - породження діяльності, засобом якої людина перетворює дійсність і змінює світ. Сутність людської гри - у здатності, відображаючи, перетворювати дійсність" [12, 486]. З розвитком наочно-образного мислення дитина виражає себе у художній творчості. Поруч із тим, поступове включення до навчальної діяльності стимулює розвиток наукової творчості. Згодом, у підлітковому віці, креативні здібності можуть стати засобом, що сприятиме самоствердженню, усвідомленню своєї гідності, а можливо, і чинником обрання майбутньої професії. Щодо впливу творчості на розвиток особистості Н.Ветлугіна зазначає: „Аналіз дитячої продуктивної творчості свідчить і про якості особистості дитини, її нахили та інтереси, про різноманітність здібностей. Творча діяльність здатна здійснювати перетворюючий вплив на всю особистість дитини" [1, 136]; „...творчість схиляє дітей до свободи та відкриттів, до пригод та оригінального вираження" [1, 139].

Взагалі все життя людини (мається на увазі те життя, що може бути прикладом корисної та ефективної взаємодії з оточуючим світом) можна представити як творчий процес: „У поясненні причин та рушійних сил, що організують наш власний життєвий шлях, ми звикли посилатися на так звані „об'єктивні умови". При цьому ми немов би навмисно забуваємо своє власне художництво, про те, що всі ті психологічні ігри та життєві сценарії, які ми розігруємо на підмостках сцени, що називається життям, ми пишемо і формуємо самі" [13, 432]. Навіть те, що зараз немає усталеної світоглядної позиції, яка існувала у нашому суспільстві іще декілька десятиліть тому, висуває вимоги здійснювати пошук, перевіряти, порівнювати, обмірковувати явища оточуючого світу та думки інших людей щодо цих явищ, та знаходити своє власне розуміння та ставлення до оточуючого світу.

Взагалі вирішальним у цій галузі ми вважаємо знаходження свого власного індивідуально-неповторного „Я". І саме творчість може стати засобом цього винаходження. Театральному режисерові Є. Готовському належить вислів: „Чому ми цікавимися мистецтвом? Воно допомагає подолати наші межі, перевершити власні обмеження, заповнити порожнину, створити нас самих..." [2, 618]. Творчість допомагає подивитися на світ, на себе з іншого боку, і тому переусвідомити, а потім, можливо, і змінити існуючий стан речей. Іноді особистість, змінюючи діяльність, змінює саму себе. Отже, недарма стверджують науковці, що людина може бути одночасно і суб'єктом, і об'єктом творчості. Зазвичай творча особистість не зупиняється у своєму розвитку, а намагається шукати можливості реалізувати свої ідеї і розкрити себе протягом життя, що підтверджує відомий вислів: „творець не може не творити".

Визначальним чинником життєдіяльності творчої особистості можна вважати мотиваційні механізми, як систему збуджувальних чинників, що стимулюють та

спрямовують поведінку суб'єкта. Відомий американський дослідник Дж.Рензуллі назвав однією з найголовних складових обдарованості саме мотивацію (разом із рівнем інтелекту та креативністю). Засновник гуманістичної психології А. Маслоу створив модель ієрархії людських потреб, найвищим рівнем якої є прагнення до самоактуалізації (Self - actualization), реалізації власного потенціалу, досягнення максимального розкриття своїх здібностей. А це можливе лише за допомогою використання особистістю своїх креативних властивостей. "Маслоу винайшов, що усі без винятку люди, які самоактуалізуються мають здатність до творчості. Однак... А.Маслоу казав скоріше про природну спонтанну креативність, яка присутня у повсякденному житті як природний спосіб вираження спостережливої, сприймаючої все нове та життєве простої особистості" [15, 519].

Висновки. Розглядаючи творчість як один з результатів, один з проявів активності особистості, можна зазначити, що креативна діяльність нерозривно пов'язана з особистісними утвореннями, на чому наголошують такі вчені як К.К.Платонов, О.Н.Лук, В.О.Моляко: "...за певними здібностями... стоїть творча особистість; за конкретними процесами творчої діяльності стоїть її суб'єкт" [7, 25]. І, на наш погляд, дослідження розвитку особистості за умов креативної діяльності, особливостей творчості, кажучи словами В.О.Моляко, "через" особистість" [7, 25] є перспективними для подальшого вивчення.

Використана література

1. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребёнка. - М.: Просвещение, 1967. - 415 с.
2. Грачева Л.В. "Воспитание" чувств // Психология художественного творчества: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. - Мн.: Харвест, 1999. - С. 614-625.
3. Естетика: Підручник / Л.Т.Левчук, Д.Ю.Кучерюк, В.І.Панченко; За заг.ред. Л.Т.Левчук. - К.: Вища школа, 1997. - 399 с.
4. Клименко В.В. Механізми розвитку творчості // Обдарована дитина.-2003. - №1. - С. 2-11.
5. Кульчицкая Е.И. Одарённость как психологическая проблема // Практична психологія та соціальна робота. - 2001. - №7,8. - С. 28-30; 14-15.
6. Лейтес Н.С. Возрастная одарённость школьников: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Изд. центр "Академия", 2001. - 320 с.
7. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одарённости // Обдарована дитина. - 2002. - №4. - С. 19-26.
8. Петровский А.В. Предисловие к "Золотой розе: Психологии творчества" К.Г.Паустовского. - М.: Педагогика, 1991. - С. 3-7.
9. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов и преподавателей. - М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997. - 384 с.
10. Платонов К.К. Структура и развитие личности. - М.: Наука, 1986. - 252 с.
11. Психология одарённости детей и подростков: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений // Под ред. Н.С.Лейтеса. - М.: Изд. центр "Академия", 2000. - 336 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2002. - 720 с.

13. Сельченко К.В. Художество нашей жизни // Психология художественного творчества: Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко. - Мн.: Харвест, 1999. - С.432-437.
14. Теплов Б.М. Способности и одарённость // Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т.1. - М.: Педагогика, 1985. - С. 15-41.
15. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - СПб: Питер, 1999. - 608 с.
16. Цыпин Г.М. Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества. - М.: Сов. Композитор, 1988. - 384 с.
17. Шведерский А.С. Можно ли учить тому, чему учить нельзя? // Психология художественного творчества: Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко. - Мн.: Харвест, 1999. - С. 387-399.

ВІКОВА ДИНАМІКА ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ

**Ваганова Наталія Аркадіївна,
молодший науковий співробітник
лабораторії психології творчості
Інституту психології ім. Г.С.Костюка
АПН України**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

В даній статті буде зроблено спробу проаналізувати проблему творчого потенціалу, визначити поняття “творчого потенціалу”, його складові та особливості прояву в дошкільному віці.

Потенціал (від лат. “potentia” – сила) - це сукупність можливостей, засобів, які можуть бути приведені в дію, використані для розв’язання певних задач, досягнення поставлених цілей [4:431]. Творчий потенціал - це сукупність можливих творчих проявів особистості; це творчі можливості, які закладені в кожній людині з народження і які розкриваються в різних сферах творчої діяльності.

Творчий потенціал дошкільників ми розглядаємо як творчі можливості дитини, як її креативність, яка може проявлятися в мисленні, спілкуванні, іграх і характеризувати особистість як в цілому, так і її окремі здібності, продукти творчої діяльності, процес їх створення. Зрозуміло, що у різних дітей творчий потенціал буде виявлятися в залежності від їх індивідуальних особливостей, творчих здібностей та особистісних властивостей: їх зацікавленості, інтересу, пізнавальної активності, емоційної лабільності і т. ін.

В літературі зустрічаються різні конкретні підходи до структури творчого потенціалу. Так, наприклад, В.О. Моляко, досліджуючи проблему творчості та обдарованості, виділяє такі основні складові творчого потенціалу людини як: прагнення до розвитку, духовного зростання; здатність дивуватися, здібність повністю орієнтуватися в проблемі; спонтанність, безпосередність; адаптивна

гнучкість; оригінальність, дивергентність мислення; здібність до швидкого засвоєння нових знань, "відкритість" новому досвіду; здібність до синтезу, аналізу, комбінування, диференціації явищ; ентузіазм; здібність до самовираження, внутрішня зрілість, скептицизм, сміливість, мужність та ін. А аналізуючи роботи цілої низки дослідників, автор надає такі наступні складові в системі творчого потенціалу:

- задатки, схильності, які проявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, уподобаннях, а також в динамічності психічних процесів;
- інтереси, їх спрямованість, частота і систематичність прояву, домінування пізнавальних інтересів;
- допитливість, прагнення до створення нового, схильність до розв'язку і пошуку проблем;
- швидкість засвоєння нової інформації, створення асоціативних масивів, схильність до постійних порівнянь, вироблення еталонів до наступного відбору інформації;
- прояви загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінок і вибору шляхів розв'язку, адекватність дій;
- емоційна забарвленість процесів пізнання, емоційне ставлення, вплив почуттів на процес суб'єктивного оцінювання;
- наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працьовитість, систематичність у роботі, сміливість прийняття рішень;
- креативність - вміння комбінувати, знаходити аналогії, реконструювати; схильність до зміни варіантів, економічність розв'язків, раціональне використання засобів, часу тощо;
- інтуїтивізм – здібність до швидких оцінок, рішень, прогнозів;
- порівняно більш швидке оволодіння вміннями, навичками, прийомами, оволодіння технікою праці, ремісничою майстерністю;
- здібність до побудови особистісних стратегій і тактик при розв'язанні загальних і спеціальних нових проблем, задач, пошуку виходу із складних нестандартних ситуацій тощо [6; 16-17].

Дослідження дитячої творчості показують, що психологічна структура творчого потенціалу співпадає з основними структурними елементами, які характеризують інші близькі поняття, такі як „творчість”, „творча особистість”, „обдарованість”. Так, О. М. Матюшкін розглядає творчу обдарованість як загальну психологічну передумову творчого розвитку і становлення творчої особистості і виділяє основні структурні компоненти обдарованості дитини, як:

- домінуюча роль пізнавальної мотивації;
- дослідницька творча активність, яка проявляється в знаходженні нового, в постановці та розв'язанні проблем;
- можливість досягнення оригінальних, нестандартних рішень;
- можливість прогнозування і передбачення;
- здібність до створення ідеальних еталонів, які забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки.

Запропонована їм концепція творчої обдарованості передбачає розробку і реалізацію спеціальних творчих програм та учбових матеріалів і являється теоретичною основою практичної допомоги талановитим дітям в створенні умов для розвитку їх творчого потенціалу [5].

Отже, творчий потенціал дітей можна характеризувати різними рівнями прояву їх загальної обдарованості, їх творчих можливостей та здібностей, а його розвиток нерозривно пов'язан з проблемою розвитку здібностей дитини.

Особливо сприятливі передумови розвитку здібностей, обдарованості саме в дошкільному віці, який порівняно з наступними етапами, забезпечує всебічний розвиток психічних якостей особистості дитини і створює унікальні умови для становлення її здібностей. Так, починаючи з 3-4 років до 7 років йде інтенсивне оволодіння дитиною своїми розумовими можливостями, дітям властива підвищена чутливість до оточуючого, розумова активність, потреба в розумових враженнях і в розумових зусиллях (Г.С. Костюк, В.Т. Кудрявцев, В.С. Мухіна та ін.).

Творчий потенціал проявляється в готовності дитини і її здатності до самостійної творчої діяльності, тому проведення систематичних спостережень за дітьми в будь-якій діяльності (ігровій, конструктивній, художній і т.д.), бесіди, вивчення творчих робіт дають змогу дослідити схильність старших дошкільників до творчих проявів як показника їх творчого потенціалу та виявити вид діяльності, в якому дитина проявляє себе найбільш творчо. Розкриттю творчого потенціалу сприяють також розвиток здібностей дітей до спостережень, розмірковувань, експериментування [1].

Умови розкриття творчого потенціалу залежать як від зовнішніх, так і внутрішніх умов розвитку особистості дитини. До внутрішніх відносяться природні задатки, а також особистісні властивості: пізнавальний інтерес, схильність до творчих проявів, спонтанність, допитливість, пошукова активність, фантазія, уява. До зовнішніх - соціальне оточення і навчання дітей, створення умов для їх творчого розвитку та стимулювання творчої активності.

М.М. Поддяков, аналізуючи різні види творчості дітей, доходить висновку, що ядром творчості в дошкільному віці виступає саме пошукова діяльність, в якій проявляється природна допитливість, активність, творча трансформація дитиною нових знань і досвіду [8]. А дослідження О.І. Савенкова показують, що початок самостійної творчості дитини лежить в стихійному експериментуванні та пошуковій діяльності, яка направлена на подолання невизначеності проблемної ситуації. На думку автора, дослідницька поведінка є однією з найважливіших умов розвитку інтелектуально-творчого потенціалу дошкільника, а пізнавальні потреби, які у дітей виступають у формі дослідницької пошукової активності являються загальною характеристикою їх творчого потенціалу [10].

Отже, основний шлях розвитку творчості і розкриття творчого потенціалу в дошкільному віці полягає в створенні дорослими посильних для розв'язання

дітьми проблемних ситуацій, пред'явленні творчих завдань, формуванні у дитини своєрідного евристичного досвіду: в результаті систематичного творчого пошуку активно розвивається уява дитини, яка є центральною ланкою дитячої творчості. Саме „за допомогою” уяви дитина творчо перетворює дійсність, „знаходить” вихід з проблемної ситуації, „добудовує” картину навколишнього світу, „заповнює прогалини” в своєму досвіді та досягає нових несподіваних результатів. Тому саме її розвиток сприяє вдосконаленню творчих здібностей та розкриттю творчого потенціалу, а ступінь володіння засобами синтезування образів уяви (аглютинація, аналогія, гіперболізація, схематизація) виступає критерієм оцінювання рівня розвитку творчих здібностей у дитячому віці (Л.С. Виготський, О.М. Дьяченко та ін.).

Творче мислення є одним з головних компонентів творчого потенціалу. Так, дослідження творчого мислення дітей старшого дошкільного віку (від 5 до 6,5 років) показало можливість виявлення якісної характеристики та прояву їх творчого потенціалу, показниками якого виступають кількісні та якісні характеристики творчої діяльності дітей такі як: продуктивність, оригінальність, гнучкість, поліваріативність. Високий творчий потенціал обумовлений переважним розвитком одного чи двох компонентів творчого мислення і тільки у 23 % досліджуваних із числа тих, у кого творчий потенціал вище середнього, спостерігався рівномірний розвиток усіх компонентів творчого мислення. [7; 24-25]

Для діагностики творчого потенціалу також використовують оцінки експертів, різні види творчих завдань, а також спеціально розроблені тести творчого мислення Дж. Гілфорда і П. Торренса, в яких креативність визначається за характеристиками вербального і візуального мислення: швидкість, гнучкість, оригінальність та розробленість ідей.

Творче перетворення задачі виступає як динамічна характеристика творчого потенціалу. Наведемо деякі приклади таких творчих завдань для дітей дошкільного віку: складання розповіді за картинкою („Бабусина казка”, „День народження” та ін.); завдання на розуміння „Для чого нам потрібна книжка (дім, ліжко і т.д.)? Що треба робити, коли нам холодно?; завдання на розуміння протилежностей („пташка літає, а риба ...”, „вдень – світло, а вночі - ...”, „влітку – тепло, а взимку - ...”, „стіл зроблено з дерева, а вікно із ...”, „равлик повільний, а зайчик ...” і т.п.); завдання на передбачення („лабіринти”, „заплутані доріжки”); на сензитивність до протиріч, їх розуміння (картинки з різними незбіраностями „Кіт, який втікає від мишки...”, „Собака злякався зайчика...” та ін.). Відомо, що ведучою діяльністю в старшому дошкільному віці є гра (Л.С. Виготський, В.В. Давидов, А.Н. Леонтьєв, В.С. Мухіна та ін.), тому розвиваючі заняття необхідно проводити в ігровій формі, починаючи з створення позитивного емоційного настрою у дошкільників. Нижче наводяться розвиваючі ігри для розвитку творчих здібностей та уяви дітей:

1. Ігри на розвиток дослідницької активності, вміння знаходити протилежні властивості: „І добре, і погано”, „Протилежності”, „Чомучка”, „Живі фігурки”,

„Водій таксі”, „Скринька з казками”;

2. Ігри на розвиток здатності створювати образ предмета за його словесним описом та на розвиток вміння створювати кілька образів: „Торбинки з подарунками”, „Вігадай загадку”, „На що схожа фігура?”, „Ляпки”, „Подорож хмарами”, „Найсмішніше”;

3. Ігри на розвиток здатності генерувати ідей та на переформулювання: „Настрій в кольорі”, „Уяви собі”, „Пантоміма для кмітливих”, „Прямокутне королівство”, „Чарівні кола”, „Винахідник”, „Золоті руки”;

4. Ігри на розвиток творчої уяви: „А що далі”, „Домалюй фігурку”, „Незакінчений малюнок”, „Придумай історію”, „Розшифруй казку”, „Морські пригоди”, „Космічна подорож”, „Казкар”, „Архітектор” [9].

Наші дослідження особливостей прояву розуміння старшими дошкільниками творчих завдань, здатність адекватно їх оцінювати буде також констатувати про наявність та різноманітність проявів їх творчого потенціалу [2,3]. Так, зокрема, потенційна здатність старших дошкільників до пізнавального аналізу нових завдань розглядається як універсальне вміння розуміти нові структури та їх функції (стратегіальна тенденція до розуміння нового матеріалу у різних формах).

Згідно з загальними положеннями нашого підходу, ми розглядаємо процес ознайомлення суб'єкта з новою інформацією як творчий, оскільки в кожному окремому випадку досягнення розуміння необхідно здійснити творчий пошук саме через брак достатньої інформації. В процесах розуміння старшими дошкільниками нових завдань, які мають більш чи менш виражений творчий характер, домінують дії на встановлення схожості, аналогій у нових структурах та в еталонах, з якими вони порівнюються. Особливий наголос ми робити на суб'єктивності розуміння, маючи на увазі, що це розуміння може бути неповним, неточним, неадекватним, що зумовлюється рядом факторів, а саме: наявністю у суб'єкта вже сформованих знань, умінь, попереднього досвіду, а також можливістю осмислення нового, такого, що не було раніше предметом вивчення. На досліджуваному віковому рівні в багатьох випадках рано говорити про високий рівень об'єктивності у розв'язанні дітьми завдань, зокрема через те, що вони схильні до фантазування, імпровізації, включення в контекст своїх міркувань знань з різних джерел, особливо з телеекрану, а також з розповідей, казок, оповідань тощо.

Отже, розглядаючи процеси розуміння як безпосередні показники загальної мислительної обдарованості дітей, як скажімо, володіння значним обсягом інформації (включаючи, звичайно, глибоке її розуміння), здатність успішно інтегрувати та синтезувати сприйняту інформацію, досить високий рівень суб'єктивної організації цієї інформації, вміння доходити логічних висновків та виражена здатність адекватно оцінювати як сам процес, так і його результат, ми можемо констатувати про наявність яскраво виражених (або прихованих) компонентів інтелектуального або творчого потенціалу [2; 3].

Вже здійснені нами дослідження показали, що в залежності від того, в якій сфері діяльності дитина проявляє себе найбільш творчо, ми можемо умовно і попередньо виділити наступні типи прояву творчого потенціалу старших дошкільників:

- „Художник” (схильність до творчих проявів в художній діяльності);
- „Дослідник” (природна допитливість, активна пошукова діяльність);
- „Фантазер” (вербальна творчість, багата фантазія, уява).

Наша гіпотеза полягає в тому, що високий творчий потенціал в дошкільному віці може бути обумовлений переважним розвитком одного чи кількох компонентів творчого мислення і творчих здібностей дитини в якому-небудь виді діяльності і проявлятися в готовності та здатності дитини до самостійної творчої діяльності. Створення умов для розвитку творчого потенціалу буде сприяти розкриттю творчої особистості та її обдарованості.

Показниками прояву творчого потенціалу будуть виступати кількісні та якісні характеристики творчої діяльності дітей: оригінальність, поліваріативність, прояви здогадки та фантазування, швидкість досягнення результату. Домінуючим фактором продуктивності розкриття та реалізації творчого потенціалу в дошкільному віці буде рівень забезпечення творчого розвитку дітей, створення дорослими сприятливих умов для стимулювання їх творчої активності в традиційних „дитячих” видах діяльності: у грі, мовному спілкуванні, у малюванні, конструктивній, музичній діяльності тощо.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. – М., 2004. - 144 с.
2. Ваганова Н.А. Розуміння старшими дошкільниками нової інформації у вербальній та візуальній формах // Психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – Вип. 20. – С. 127-133.
3. Ваганова Н.А. Розуміння як показник інтелектуальної та творчої обдарованості старших дошкільників // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2001. – Т. III, ч. 8. – С. 56-64.
4. Кратный словарь современных понятий и терминов / Под общ. ред. В.А. Макаренко. – М.: Республика, 2000. – 670 с.
5. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. - № 6. – С. 29-33.
6. Моляко В. А. Психологические проблемы творческой одаренности. К.: Знание, 1995. - 52 с.
7. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.- Воронеж, 2004. – 192 с.
8. Поддьяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников// Вопросы психологии. – 1990. - № 1. – С. 16-19.
9. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-7 років. – Тернопіль, 1998. – 88 с.
10. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение

дошкольников. – СПб.: Питер, 2004. - 272 с.

Эмилия Гуцало

канд. пед. наук, доцент кафедры психологии Кировоградского государственного педагогического университета имени Владимира Винниченко

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В настоящее время проблема творческого развития личности является не только актуальной, но и приобретает очевидную остроту. Во-первых, это связано с теми социальными процессами, которые проходят сегодня в нашем обществе и которые задают системе воспитания и образования новые ориентации, новые цели и задачи. Во-вторых, мы все чаще и настойчивее обращаемся к вопросу: является ли повышение уровня профессиональной подготовки учителя (его знаний, умений и навыков) необходимым и достаточным условием для становления его как педагога-творца? Очевидно: необходимым - да, достаточным - нет. Даже наилучшим образом подготовленный учитель-предметник не сможет обеспечить выход своей профессии за пределы ремесла и подняться на уровень творчества, если он не будет обладать высоким уровнем духовной культуры и общекультурной эрудиции.

Где же взять те резервы, введение которых внесло бы свежую струю в процесс становления специалиста нового типа? И здесь закономерно наше обращение к искусству, разностороннее влияние которого на развитие личности получает все большее признание в практике и теории образования. Без ответа на вопрос, в чем и как выражается воздействие искусства, и в частности музыки и музыкального обучения, на творческое развитие личности, невозможно научно обосновать практику формирования будущего педагога.

Поиски в этом направлении стали главным смыслом нашего исследования, целью которого является изучение психолого-педагогических условий и предпосылок творческого развития студентов - будущих учителей начальных классов в процессе музыкального обучения.

Мы предположили, что если существует взаимосвязь между музыкальным обучением и творческим развитием будущих учителей начальных классов, то оптимальные результаты возможны при условиях: реализации творчески-побудительной функции музыки; применении средств, стимулирующих активное состояние всех компонентов творческой деятельности; включения обучающихся в разнообразные формы самостоятельного продуктивного творчества, обогащения их музыкального опыта и способов самовыражения в музыке.

Рассмотрим теоретические посылы нашего исследования.

Анализируя фундаментальные труды классиков, а также современную научную литературу в интересующей нас области, мы предприняли попытку уточнения содержания понятий "творческий потенциал", "творческая активность", "креативность" (творчество). Творческий потенциал представляет собой объективную предпосылку,

возможность проявления творческих способностей личности. Именно в зоне творческих потенций намечаются тенденции развития индивида, накапливается опыт творческой деятельности, закрепляются творческие навыки.

Момент реализации творческого потенциала, включения личности в творческую деятельность неизменно связан с механизмом внутренней активности субъекта. Когда мы говорим о творческой активности, то подразумеваем гармоничное единство качественно нового состояния активности и достаточно высокий ее уровень.

Актуальное состояние личности, в котором реализуются ее творческие потенции и способности, а творческая активность находит выход в деятельности поисково-преобразовательного характера, мы связываем с таким свойством субъекта творческой деятельности, как креативность (творчество). Креативность характеризуется определенным уровнем и специфическим характером развития потребностно-мотивационных качеств личности, ее познавательных процессов, способностей, эмоционально-волевой обеспеченности, деятельностных знаний, умений и навыков. Креативность (творчество) может специфически проявляться в разных видах деятельности, придавал сфере конкретной деятельности своеобразный, индивидуально окрашенный стиль осуществления.

Таким образом, переход творческих потенций личности в их актуальное состояние (креативность) с помощью включения механизма творческой активности и составляет "ядро" творческого развития индивида.

Задача формирования творческого потенциала учителя предполагала осознание психологического содержания креативности. Поэтому, понимая креативность как многостороннее явление интегративного характера, мы проанализировали ее корреляты с характеристиками творческого мышления, восприятия, воображения, эмоциональной сферы и обратили внимание на те узловые моменты данных психических процессов, стимулирование которых средствами искусства создавало бы напряжение деятельностных свойств человека, динамику его творческого потенциала.

Мы проанализировали механизм воздействия музыкального искусства на человека, наметили параллели между теми качествами и свойствами личности, которые могут интенсивно формироваться или получать импульс к развитию средствами искусств, и теми личностными характеристиками учителя, которые в идеале должны определять специфику педагогического труда как творческого. Обозначим лишь некоторые параллели.

Музыка, как воплощение прекрасного в звуках, отражая сущностные стороны внутреннего мира человека, воздействует на его духовный мир чрезвычайно сильно. Музыкальная деятельность - это деятельность, в которой переживания может наиболее ярко выступать как психологическое содержание деятельности. Посредством чувств и переживаний, выраженных в музыке, она способна передавать и "программировать" личностное эмоциональное отношение к миру. Подчеркнем: отношение это имеет эстетическую эмоциональную окрашенность. Следовательно, общение с музыкальным искусством создает условия, благодаря которым индивид может очеловечить свои чувства. Отсюда важность той роли, которую играет музыка в

развитии у будущего учителя эффекта эмоциональной идентификации, без которого невозможно подлинно прочувствованной системы педагогических воздействий, духовной общности педагога и ребенка

Музыкально-творческая деятельность служит сильнейшим средством формирования продуктивной силы воображения и ассоциирования. Организованная система ассоциаций является внутренним специфическим механизмом музыкального воздействия. Эффективное функционирование воображения и ассоциаций, включенных в процесс музыкально-творческой деятельности - значительно расширяет возможности развития творческого мышления индивида. Педагог же, обладающий развитым творческим воображением, сможет быстрее анализировать педагогические ситуации, постигать интуицией их причинно-следственные связи, предвидеть возможные результаты педагогического воздействия, предвосхищать эмоциональные реакции и т.д. Кроме того, "цепь правил всегда будет обвита серебряной нитью фантазии" если педагог обладает богатым фондом ассоциаций.

Наконец, эвристическая ценность творческого воображения и творческого мышления проявляется в способности личности выдвигать нешаблонные идеи. Учитель - продуктивный генератор идей - не в этой ли характеристике одна из сущностных черт облика педагога-творца?

Музыкальное искусство, художественно-творческая деятельность в этой сфере оказывает влияние на формирование особого, внутреннего мира личности, делая ее творчески индивидуально своеобразной. А творческая индивидуальность является, по нашему мнению, высшей характеристикой педагога. Мы часто с восторгом говорим об "индивидуальном магнетизме" замечательных музыкантов, поэтов, художников. В меньшей степени способность быть индивидуальностью развита у педагогов. Будь это не так, обладай большинство педагогов "индивидуальным магнетизмом", думаем - у нас не стоял бы нынче так остро вопрос поднятия общественного престижа учительской профессии.

Так мы вышли на одно из основных направлений опытно-экспериментальной работы - помочь студенту уже в стенах вуза осознать особенности своей индивидуальности, постичь свой внутренний мир, определить свои творческие возможности в процессе музыкально-творческой деятельности. Оценка значимости деятельности на становление профессионально важных качеств будущего учителя, позволила нам перейти к разработке конкретных способов, форм развития и диагностики креативности.

Прежде всего, представилось необходимым определить систему основных компонентов, составляющих творчество как целостное явление и дать характеристику каждого компонента с точки зрения внутреннего строения. Перечень наиболее существенных мыслительных и личностных свойств, способствующих творческому проявлению личности и составляющих структуру креативности таков: творческая направленность, эвристичность, оригинальность, фасилитативность, самоиницирование, умелость, эмоцио-нально-волевая обеспеченность.

В опытной работе мы использовали методы педагогического и диагностического

експеримента.

Педагогический эксперимент предполагал сочетание исследовательской и воспитательной работы, организацию своеобразной творческой деятельности в ходе учебно-воспитательного процесса и изучение студентов в экспериментально изменяемых условиях. Мы ставили целью выяснить, в какой степени проведение учебных занятий на основе методов творчества активизирует творческие способности студентов, какие потенциальные возможности личности реализуются в творческих ситуациях, каковы наиболее благоприятные условия самоинициации (интенсификации) творческой деятельности обучающихся, каким образом влияет на эти процессы преподаватель, владеющий навыками фасилитации.

Опишем некоторые творческие приемы, которые мы использовали.

Среди них - коллективные формы творчества - хоровая импровизация фольклорных образцов украинской песенности. Здесь и импровизация подголосков, и вольное варьирование основной попевок, и проникновение в эмоциональную образность текста исполняемых произведений с помощью выразительного его прочтения, а затем составления поэтической партитуры и сопоставления ее с музыкальными интонациями.

Мы разработали также методику, которую назвали "Образные обобщения народно-песенных интонаций". Студентам предлагалось на основе незнакомого текста украинской народной песни сочинить мелодическое "зерно" (мотив-интонацию), обогащение которого разнообразными средствами ми музыкальной выразительности, сделало бы мелодию содержательной и адекватной каждому новому куплету, т.е., решалась задача простыми средствами показать художественную мысль, раскрыть через призму народно-песенных образов свою творческую индивидуальность. Это задание помогло студентам обогатить собственный опыт, ощутить состояние "интонационного изобретения", постигнуть в развернутом, обозримом действии сам процесс творчества.

В инструментальном классе использовались "игра-фантазирование", музыкальные диалоги. В процессе слушания музыки мы использовали прием, получивший название "Музыкальный карнавал". Первым его вариантом было исполнение знакомых студентам произведений с изменением отдельных средств музыкальной выразительности. Им необходимо было сопоставить внутренним слухом "прежнее и нынешнее" звучание, дать анализ изменений с точки зрения образной сферы. Вторым вариантом было следующее задание. Перед началом прослушивания неизвестных студентам музыкальных фрагментов, мы объявляли заведомо неверное название, противоположное тому, которое дал своему сочинению композитор. После прослушивания просили студентов высказать свои суждения. Проблемная ситуация возникала вследствие жесткой фиксированности содержания музыкального образа от конкретного его обозначения в предложенном заглавии.

Суть предлагаемой студентам методики "Вокальная импровизация на настроение" заключалась в творческом поиске импровизированного образа, выбора средств и способов выражения разнообразных эмоциональных

состояний (радость, горе, гнев, страх) в форме вокальной импровизации на фразу-обращение "Мама, мама, милая мама". Вокальная импровизация на настроение давала студентам возможность представить музыкальную идею целостно, в процессе актуального, "комплексного" слышания создающейся "здесь и теперь" мелодии, в ее многообразном соподчинении с той или иной эмоционально-образной модальностью.

Наряду с педагогическим экспериментом был проведен диагностический эксперимент, который позволил определить исходный уровень развития творческой; сравнить результаты обследования студентов контрольных и экспериментальных групп на разных этапах обучения; проследить динамику развития творческой у студентов.

Выявление специфических, присущих определенным видам деятельности особенностей проявления креативности помогли разработать качественные критерии, которые, в свою очередь, позволили распределить студентов по уровням творческого развития.

Качественный и количественный анализ экспериментальных данных позволяет сделать вывод о том, что в процессе вузовского обучения произошли определенные положительные сдвиги в динамике творческого развития во всех группах; зафиксировано улучшение результатов в основном по всем показателям. Следует при этом подчеркнуть, что в экспериментальных группах влияние музыкального обучения на развитие исследуемого качества все же выражено более заметно за счет применения средств целенаправленного развития креативности в процессе обучения студентов этих групп. Это подтвердило правильность основных направлений опытной методики формирования и диагностики креативности.

В результате теоретического и экспериментального анализа проблемы считаем возможным сделать следующие выводы:

1. Творческое развитие будущих учителей в процессе музыкального обучения сопровождается их профессиональным становлением и формированием творческих качеств, отвечающих требованиям учительского труда и образу современного педагога.

2. Креативность как основное звено творческого развития является сложным, динамичным личностным образованием, характеризующимся своеобразием структуры, целостной совокупностью выделенных компонентов, специфически проявляющихся в разных видах деятельности.

3. Адекватная и своевременная диагностика креативности возможна при условии применения комплексной методики, так как любой из выделенных компонентов креативности представляет собой сущностное качество, отличающееся своими специфическими чертами и признаками, фиксация которых дает конкретный материал для анализа проявления тех или иных сторон исследуемого явления в деятельности и поведении личности.

4. Важнейшими психолого-педагогическими предпосылками творческого развития являются следующие условия:

- связанные с развитием личности будущего учителя: а) наличие достаточного уровня сформированности творческой направленности, эвристичности, оригинальности, фасилитативности, самоинициирования, умелости, эмоционально-волевой обеспеченности; б) постоянная и целенаправленная ориентация на развитие как каждого компонента креативности, так и на укрепление их взаимосвязей до уровня целостного свойства личности;

- связанные с организацией учебно-воспитательного процесса:

а) интенсификация процесса обучения за счет совершенствования содержания музыкального обучения, его профессиональной направленности; б) косвенное и перспективное управление процессом творческого развития личности;

- определяемые особенностями музыкально-творческой деятельности студентов: а) рассмотрение музыкально-творческой деятельности как фактора профессиональной подготовки будущих учителей и в связи с этим включение каждого студента в сознательную художественно-творческую деятельность;

б) сближение посредством творчества, всех сфер жизнедеятельности студенчества; в) ориентация на постоянное пополнение знаний, совершенствование умений и навыков, активное обогащение музыкально-творческого опыта и способов самовыражения в музыке.

Тетяна Дуткевич

Кандидат психологічних наук, доцент

Кам'янець-Подільський державний університет

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПЕРІОДИЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Питання розвитку особистості у процесі її творчої діяльності являє собою предмет інтересу як для психології творчості, так і для персонології. Більшість психологів неодноразово підкреслювали нерозривний, взаємобумовлений характер розвитку особистості та її творчості (Костюк Г.С., Роменець А.В., Моляко В.О., Клименко В.В.). Зокрема, досить обґрунтованою є позиція В.В. Давидова, сутність якої полягає у тому, що "основні етапи становлення особистості дитини невіддільні від розвитку її творчих можливостей, а отже і від розвитку її уяви" [4, с.23].

У сучасній психології питання періодизації розвитку творчості особистості знайшли певне, проте часткове висвітлення у працях Роменця В.А., Клименка В.В., Давидова В.В., Матюшкіна О.М., Пономарьова Я.О. [12; 4; 7; 10]. Представлені теорії розвитку творчості недостатньо глибоко координуються між собою. Хоча у них досліджується один і той же предмет, але іноді здається, що автори підходять до нього зовсім з різних сторін, бачать його у різних ракурсах, які для повної картини розвитку творчості необхідно узагальнити. Наявність значної кількості спроб представити онтогенез творчості особистості призводить до ситуації, коли постає задача розробки єдиної, різнобічної періодизації з врахуванням всіх отриманих результатів.

Дана стаття має на меті проаналізувати та систематизувати наявні у психології творчості періодизації творчого розвитку особистості або тих її властивостей, що

становлять основу розвитку творчості (уяви, пізнавальної та пошукової активності, внутрішнього плану дій тощо). Проведене дослідження має теоретичний характер і виконано за допомогою **методів** аналізу результатів досліджень, логічного опрацювання науково-психологічних текстів.

У теорії **В.В. Давидова** характеризуються різні вікові періоди особистісного розвитку у зв'язку зі становленням творчості у дитинстві. Простежимо головні віхи цієї періодизації.

Немовлячий та ранній вік: виникають ранні форми уяви та свідомості.

Дошкільний вік: виконання дитиною самостійних дій, здатність свої дії узгоджувати із задумом. Цю здатність В.В.Давидов називає основною особливістю уяви, яка полягає у “схоплюванні” цілого раніше його частин [4, с.25]. Виникають елементарні форми пізнавальної та художньої творчості.

Молодший шкільний вік. В умовах повноцінної навчальної діяльності діти оволодівають основами теоретичної рефлексуючої свідомості і мислення, а також загальною орієнтацією у “високому” мистецтві. У шкільному віці розвиток творчості набуває специфічного змісту розв'язання проблемних задач, зростає роль мислення.

Початкові прояви творчості вивчала також російська дослідниця Л.М.Галігузова [3]. За її даними, творчі елементи з'являються у дитини на другому році життя у спільній з дорослим грі. Вони полягають у тому, що дитина починає відступати від зразків дій дорослого, додає у них нові нюанси, варіює і апробує різні схеми їх виконання, здійснює самостійні ігрові дії. Уява носить репродуктивний характер. На третьому році життя потреба в ігровій діяльності набуває самостійного статусу. Ускладнюється структура ігрових дій, дитина моделює доступну її розумінню сферу діяльності дорослих і у цьому процесі оволодіває способами побудови дій, їх взаємозв'язку і послідовності. Розвивається символічне використання предметів, які у грі виконують функцію заміників.

Періодизація творчості, представлена у працях **В.А.Роменця**, органічно координується із авторською концепцією творчості особистості [12]. Поняття творчості у концепції автора розширюється до космічних явищ, до способу розвитку Всесвіту. Дослідник вирішує питання про психологічний механізм творчості, яким вважає трансдукцію – перехід із суб'єктивно-психічної системи (від задуму) до матеріально-речової (втіленого у певному предметі задуму). Людина завжди прагне поєднати ці сторони, але вони неодмінно чинять опір такому пориванню. Зазвичай людина живе одночасно у рамках теоретичної (проекти, плани, сподівання) та практичної (моральні норми, звичні технології, правила, зразки) сторін поведінки, які не перетинаються. У кожній з цих сторін легко здійснювати перетворення (мріяти, або діяти за зразком), вони не викликають протидії. Перехід між ідеальною та матеріальною сторонами поведінки наштовхується на протидію, пов'язану з протилежністю згаданих сторін, тому він вимагає зусиль, наполегливості, волі до здійснення і набуває ознак **вчинку**.

Свою теорію В.А.Роменець називає **трансдуктивною** і визначає головним завданням психології творчості розкриття умов, за яких здійснюється подолання протилежностей теоретичної та практичної діяльності на засадах оригінальності та

комунікації.

Запропонована періодизація простежує становлення центрального, на думку автора, механізму творчості, яким є вчинок, що водночас слугує критерієм особистісного розвитку. При цьому використовувався матеріал прикладних та експериментальних досліджень, що дозволило розглядати розвиток творчості у тісній єдності творення особистістю себе із перетворенням нею оточуючого світу. Онтогенез творчості постає як розгортання творчих можливостей особистості від раннього дитинства до переходу в стан зрілості за наступними етапами.

Дитячий вік: розвивається творча уява на основі таких форм активності як предметна дія, гра, малюнок. Дитина оволодіває своїм тілом та матеріальними предметами з найближчого оточення. Предметна дія підготовлює гру, в якій велике значення має здатність переносити функції одних предметів на інші. Психологічною умовою гри є уявне роздвоєння предмету на річ і на її уявлюване значення, функцію. Так, дитина користується заміниками, знаючи, що олівець залишається олівцем, але в грі може виконувати функцію гребінця або ложки тощо. Таким чином складаються умови для утворення символів.

Підлітковий вік. Формується повна структура вчинку. Він набуває самостійної цілності для підлітка, а не тільки у ролі засобу до досягнення інших цілей.

Характерною рисою юнацького віку є творча переробка буденних вражень, пов'язана з прагненням до пізнання та діяльності. У період молодості людина здатна до кращого поєднання суперечливих тенденцій у своїй свідомості, до компромісів, до неозначеного погляду на ситуацію.

У зрілому віці зменшується вміст фантазувань, відірваних від життя, а реалістична, активна, втілювана творча уява розквітає.

Теорія творчості **В.В.Клименка** розкриває розвиток творчості особистості в єдності основних функцій психіки: відображувальної, проектувальної та матеріалізуючої (опредметнюючої). Виступаючи в єдності, вони обумовлюють появу відкриттів, винаходів, художніх образів. Досліджується структура механізму творчості та його онтогенетичний розвиток. Головними компонентами механізму творчості виступають такі психічні утворення:

- Ø Почуття, функціями яких є порівняння та оцінювання предметів;
- Ø Уява, необхідна для побудови неіснуючого;
- Ø Мислення, призначене для відображення неіснуючого (відсутнього у ситуації);
- Ø Енергопотенціал – дає можливість дій (мотиви, воля);
- Ø Психомоторика – необхідна при матеріалізації образів [6, с. 541].

Розвиток творчості полягає у досягненні гармонії між складовими механізму творчості. Періодизація розвитку механізму творчості, за В.В. Клименком, відповідає ряду чисел Фібоначчі. Цей ряд утворений з натуральних чисел, кожне наступне у ньому дорівнює сумі двох попередніх, а відношення між сусідніми числами постійне і становить 0,618: 1,1,2,3,5,8,13,21,34,55,89... Число 0,618 називають "божественною пропорцією", "золотим діленням", а Леонардо да Вінчі вжив до нього термін "золотий перетин".

Числа Фібоначчі поділяють людське життя на етапи:

- нуль років – народження дитини із закладеними у ній можливостями, початок самостійного життя, яке спрямоване на досягнення нової гармонії;
- один рік – опанування ходою та вивчення найближчого оточення;
- два роки – розуміння мови та виконання дій за словесними вказівками;
- три роки – дитина діє за самоказами, висловленими у зовнішньому мовленні, ставить запитання;
- п'ять років – вік “грації” – гармонія психомоторики, пам'яті, уяви і почуттів, що дає можливість дитині охопити світ у цілому;
- вісім років – панування почуттів, яким підпорядкована уява, а мислення спрямоване на збереження внутрішньої та зовнішньої гармонії життя;
- тринадцять років – з'являється механізм таланту перетворення матеріалу, набутого в процесі опанування доробку культури, науки, мистецтва, розвивається власний талант до створення нового;
- двадцять один рік – механізм творчості наблизився до стану гармонії, спроби талановитої роботи, через яку розкриваються природні можливості;
- тридцять чотири роки – вік Ісуса Христа – гармонія мислення, почуттів, уяви і психомоторики з енергопотенціалом, що забезпечує здатність до геніальної роботи;
- п'ятдесят п'ять років – мислення підпорядковує почуття, прагнення зберегти гармонію душі та тіла і можливість на цій основі стати творцем [6, с. 115-116].

Ще одна група досліджень розкриває онтогенез окремих аспектів творчості особистості, що виступають як її психологічні засоби чи умови. Проаналізуємо головні досягнення цього напрямку.

Одним з провідних психологічних засобів творчості виступає мислення, що має творчий характер як психічна діяльність людини, у процесі якої вона щось шукає та знаходить дещо нове. **Продуктивним** мислення називають, маючи на увазі його різновиди з високою результативністю, складністю пошуку розв'язання задач. Продуктивне мислення відбувається тоді, коли людина пізнає закони об'єктивної дійсності та на їх основі перетворює природу, умови та саму себе у відповідності зі зростаючими потребами. Пошук і знаходження нового вимагає від людини використання певних мислительних операцій, прийомів, дій. Зокрема, значною мірою обумовлюють появу творчих рішень такі операції продуктивного мислення, як комбінування, аналогія, моделювання, інтелектуальне бачення, інверсія тощо. Операції продуктивного мислення надзвичайно різноманітні і не вони вивчені з точки зору їх онтогенезу.

Певну розробку щодо онтогенетичної динаміки отримала така група мислительних операцій, яку прийнято називати діалогічністю мислення. Мислення – це не тільки спеціальна форма взаємодії суб'єкта з об'єктом, але і особливий діалог як взаємодія кількох смислових позицій, що висловлюються або співрозмовниками у зовнішньому діалозі, або самою мислячою людиною у внутрішньому діалозі.

Центральною діалоговою одиницею у процесі міркувань слугує взаємодія типу

питання-відповідь. Вміти творчо мислити – значить вміти розв'язувати проблеми, вміти розв'язувати проблеми – значить вміти ставити та відповідати на питання. Розв'язання передбачає пошук, а отже і неоднозначність шляхів рішення, і висування одночасно кількох гіпотез, і зіткнення різних, а часом і протилежних думок. Внаслідок цих особливостей творчого пошуку вміння ставити питання та відповідати на них обумовлюють результативність міркувань. Не випадково у школах давньогрецьких філософів прийнято було вести бесіди з учнями (Платон, Сенека). Деякі видатні наукові праці викладені у вигляді діалогів. Зокрема роботи Галілея "Діалог про дві найважливіші системи світу" (1632), "Бесіди і математичні доведення" (1638); Дж. Бруно "Діалоги". Сучасний дослідник діалогічності мислення В.С. Біблер вважає, що діалог – це форма творчого мислення: "Кожна людина у міру того, наскільки вона мислить творчо, здійснює своє мислення у внутрішньому уявному діалозі з самою собою" [2, с. 44].

Внутрішня діалогічність мислення виникає у процесі інтеріоризації зовнішніх діалогів, які відбуваються у спільній діяльності та спілкуванні людей. Протягом всіх вікових періодів для творчої діяльності має значення діалектичний зв'язок зовнішніх та внутрішніх діалогів. Процес пошуку розв'язання, що розгортається у спільній діяльності людей, де виникає критика, стає обґрунтованішим та аргументованішим, зменшується кількість помилок, зростає реалістичність задумів. Особливо важливою критика є на етапі розумової діяльності, яка підготовлює до практичної реалізації. Відомо, що Нільс Бор працював разом з високоєрудованими і критично мислячими асистентами К.Хансеном, В.Гейзенбергом. У дискусіях між ними народилась низка важливих відкриттів.

У творчому колективі доцільно поєднувати працівників, які можуть виконувати ролі генератора ідей, критика, скептика.

За даними Бєсової О.С. [1], розвиток діалогічності мислення передбачає:

1. Розвиток здатності до діалогічної взаємодії з партнером у спільному з ним розв'язанні. Розвиток діалогічності полягає у зростанні питань та спонукань, спрямованих на залучення партнера до співучасті, у збільшенні конструктивних діалогових взаємодій.

2. Розвиток можливості вести внутрішній діалог: звернення до самого себе, самокритичні висловлення, риторичні питання.

3. Розширення у процесі навчання вмісту спільної навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Розвиток творчості як удосконалення здатності до постановки питань (а отже і проблем) традиційно вивчають психологи школи О.М.Матюшкіна [10].

Питання – важливий показник творчих можливостей дитини, прояв її пізнавальної діяльності. Питання об'єднує відоме і невідоме. При розмірковуванні людина веде внутрішній діалог за схемою "питання – відповідь". За допомогою питань пізнавальна діяльність отримує певну логічну структуру. Питання організовують пізнавальну діяльність. Наприклад, вчителі рекомендують розв'язувати задачу, відповідаючи на низку питань: Що є шуканим? Що нам відомо? Як пов'язати відоме з невідомим?

Вміння ставити питання лежить в основі як здатності до виділення проблем, так і обумовлює мотивацію пошукової діяльності.

У дітей здатність до постановки питань інтенсивно виявляється вже у дошкільному віці. Джерелом їх появи є спілкування з дорослим.

На першому році життя мовлення дорослого, звернене до малюка, має діалогічну структуру (хоча дитина не здатна відповідати вербально) за типом “питання – відповідь”. Дорослий як посередник між дитиною і світом навчає дитину пізнавати світ так, як де демонструє дорослий – у формі діалогу (Дж.Брунер, О. І. Ісєніна).

Мовлення виникає у два-три роки і одразу з'являються питання ситуативного характеру (**перший вік питань**) про назви предметів, їх місцезнаходження. Переважає комунікативна функція питань. Дитина також відповідає на питання дорослих, які ставлять їх у певній послідовності (про назву, ознаки, напрям, місце, причини). Ця послідовність задає дитині схему дослідження ситуації у майбутньому.

Другий вік питань (від двох з половиною до шести-семи років). Спостерігається найбільша інтенсивність питань у мовленні дитини. Переважають пізнавальні питання з метою отримати інформацію про дійсність. Питання набувають оригінального, несподіваного, творчого характеру, стосуються причини і часових ознак явища. Не випадково дітей цього віку називають “чомучками”. Дитина наполягає на відповіді, висловлює свою незгоду зі змістом відповіді, що свідчить про самостійне мислення. Виникає основа для появи внутрішніх питань.

З трьох років з'являється змістовне спілкування з ровесниками, яке сприяє засвоєнню знань, розвитку вмінь пояснювати і обґрунтовувати свої висновки. Незважаючи на велику кількість питань до дорослого та ровесників, дошкільник ще не вміє використовувати їх при дослідженні проблемної ситуації. Так, 15-20% п'яти - шестирічок просто описує ситуацію, інші – не вміють чітко сформулювати питання.

Молодший шкільний вік. Ініціатива у діалозі переходить до вчителя, дитина переважно шукає відповідь. Тільки 10% питань вчителя активізують думку дитини. Кількість питань з боку учнів різко зменшується. В умовах експерименту, коли відбувається справжній діалог, організовуються проблемні ситуації та їх дослідження, діти виявляють високу допитливість, здійснюється перехід від питань, адресованих дорослому, до пошукових, звернених до самого себе (Н.Б.Шумакова). У питаннях дошкільників переважають ситуативні інтереси до розрізнених предметів, у них було відсутнє узагальнення і абстракція. У молодших школярів питання містить суперечність: “Чому сніжинки такі пухнасті, адже вода перетворюється на лід?”. Діти краще оволодівають внутрішнім діалогом, що є однією з причин зменшення кількості питань до дорослого. Цей вік сензитивний у розвитку здібності виділяти і досліджувати невідоме у проблемній ситуації.

Середня школа. Зростає доля спілкування між учнями. Вчителі ставлять питання, які вимагають від учнів мислити. На уроках виникають дискусії. Але переважає схема “питання вчителя – відповідь учня”. Зацікавленість навчанням різко знижується. Допитливість залишається високою, питання урізноманітнюються і дуже широкі. Характерні теми війна і мир, життя і смерть, космос, Всесвіт, екологія,

природа. У старших підлітків кількість питань дещо знижується. Виникають питання-гіпотези, що є засобом дослідницької активності, творчої за своєю природою.

Період 11-14 років сензитивний для формування самостійного творчого мислення.

Питання старшокласників (14-17 років) звучуються, “приземлюються”, учні вже не задумуються над тим, що хвилює молодших підлітків. Причини:

1. форма спілкування “педагог – учні”;
2. негативні наслідки питань (незадоволення вчителя, зниження оцінки);
3. страх виглядати дитиною, смішним, недоречним;
4. заборони на питання, які цікавлять найбільше [10].

Близькими до досліджень розвитку творчості як удосконалення здатності до постановки питань є вивчення вікових особливостей пошуку рішення проблемних ситуацій. За даними **Сидорової О.М.** [14], молодші школярі прагнуть до якомога конкретнішої умови задачі, невідоме намагаються визначити шляхом відгадування, не вміють оперувати символами. Пошук інформації відбувається у конкретній формі, вміст абстрактних питань незначний. Переважаючий спосіб рішення - спроби і помилки.

У **підлітковому віці** учні досліджують різні аспекти проблемної ситуації, поступово розширюючи відоме. Невідомі умови визначають шляхом з'ясування їх властивостей. Діють з символами. У 3-4 рази зростає кількість абстрактних питань. У 1,5 рази зростає кількість правильних гіпотез. Переважає такий спосіб розв'язання задач, який можна назвати цілеспрямованою трансформацією умов.

Значне розширення досвіду спілкування та покращення орієнтації в етичній сфері сприяють розвитку літературної, театральної творчості. При спеціальному навчанні розвиваються технічна творчість та образотворчість.

Ранній юнацький вік. Перехід до самостійного життя вимагає моральних та громадянських вчинків, у яких виражається творчий потенціал людини. У старшого школяра зростають індивідуальні відмінності у стратегіях пошуку розв'язання. Використовуються прийоми розв'язання через максимальну конкретизацію або шляхом узагальнення і використання загального принципу за аналогією з відомими. Переважаючий спосіб розв'язання – за алгоритмом.

*Ще одна група досліджень пов'язана з тим, що розвиток творчості дитини співвідноситься із **віковими особливостями її уяви**.*

Л.С.Виготський вважав, що найважливіший (сензитивний) вік для розвитку уяви, а відтак і для закладання основ творчості – дошкільний. Розвиток творчості дошкільника відбувається у процесі ігрової діяльності, насамперед, сюжетно-рольової гри. З.Фрейд навіть розглядав гру як різновид творчості: “Хіба не нагадує поведінка кожної дитини у грі роботу письменника тим, що вона створює свій власний світ, або принаймі переобладнає його так, як це їй подобається? ...Творчий письменник робить теж саме, що дитина у грі. Він вибудовує світ фантазії, який сприймає дуже серйозно, бо в ньому втілена -ся сила його емоцій” [16, с. 143-144]. Бьорклунд провів дослідження, у якому визначив вищі результати тестів на креативність в учнів, які перед тестуванням грались [15].

Виконання ролі у грі вимагає від дитини складної діяльності уяви: передбачити, що повинен робити герой, планувати його подальші дії. Мотивом сюжетної гри є сам процес її здійснення, що характерно і для творчості взагалі. Гра за сюжетом означає, що дитина наперед має ідеальну картину того, що відбудеться у грі, визначає ролі, підбирає замітники і предметний матеріал. Саме у грі, як і у творчості, дитина виражає себе якнайповніше. Творчість починається у грі, де дитина виявляє свою ініціативу, вміння організовувати, планувати, робить перші кроки на шляху до здатності діяти цілком у плані образів та уявлень, які Я.О.Пономарьов назвав “внутрішнім планом діяльності”.

Спочатку уява спрямовується на предмети, з якими дитина діє, потім спирається на ігрові дії у сюжетно-рольовій грі, а наприкінці дошкільного віку переходить у внутрішній план. Здатність уявного оперування образами призводить до виявів творчої активності дітей у різноманітних сферах: у мовленні (складання казок, оповідань, загадок), малюванні, конструюванні, музичній діяльності. Зростає довірливість уяви, що відкриває можливість для створення перших завершених продуктів творчості.

Російська дослідниця **Дьяченко О.М.** вирізняє три етапи розвитку уяви дошкільника [5].

Перший – 2,5–3 роки. Виникає уява афективна, змістом якої виступають емоції та переживання дитини та пізнавальна, змістом якої є образи уявних предметів, ситуацій. Породження ідеї відбувається в образі конкретного предмету (квадрат дитина домальовує до цеглини), а план реалізації ідеї відсутній.

Другий – 4-5 років. Рівень творчої уяви дещо знижується через орієнтацію на засвоєння зразків соціальної поведінки. Афективна уява виникає у ситуаціях, що викликають реальні переживання. Пізнавальна має відтворюючий характер. Виникає планування, але воно поширюється тільки на наступний крок, а не на весь ланцюжок дій.

Третій – 6-7 років. Уява проявляється як вільне оперування засвоєних на попередньому етапі зразків поведінки. Афективна уява призначена для створення емоційно важливих для дитини ігрових ситуацій, які допомагають подолати негативні переживання. Щоб позбутися страху, дитина програє страшну ситуацію (гра у Бабу-Ягу, Поросят і Вовка). Пізнавальна уява збагачується. Вирізняється процес пошуку ідеї, створення задуму, а також підбору адекватних засобів їх втілення. Образ уяви – це вже не окремий предмет, а цілісна ситуація (квадрат домальовує до цеглини, яку піднімає кран на будівництві). Планування поширюється на всю діяльність, хоча і коригується у ході здійснення.

Відомий дослідник творчості **Пономарьов Я.О.** вважає однією з найважливіших здібностей особистості, що забезпечує творче рішення здатність діяти “про себе”, внутрішній план дій (ВПД).

Етапи розвитку ВПД в онтогенезі:

1. окремі предметні перетворення без усвідомлення їх способу;
2. зовнішнє розв'язання задачі шляхом елементарного маніпулювання.

Зовнішня репродукція вербально даного готового рішення;

3. маніпуляція уявленнями. Внутрішня репродукція зовні виконаних дій (спроможність сформулювати хід рішення);

4. маніпуляція уявленнями з побудовою на цій основі плану рішення аналогічної задачі;

5. зовнішні дії систематичні, послідовні за розгорнутою внутрішньою програмою [9].

Другий-третій етапи виникають в учнів 1 класу. Третій-четвертий – в учнів 2-4 класів. Четвертий етап найбільш повно розкривається в учнів 5-11 класів. П'ятий етап виникає не у всіх старшокласників і розквітає після завершення особистістю школи.

О.Я.Пономарьов визначив причини відставання у розвитку ВПД, а саме:

1) Особливості задач у діяльності дітей. У дошкільників дуже рідко зустрічаються задачі пояснити, яким способом дитина досягла будь-якого практичного результату, тобто теоретичні задачі.

2) Відсутність необхідного розвитку пізнавальних мотивів. Пасивність у навчанні, байдужість до успіхів та невдач на уроці, до розумових задач.

3) Недостатня довільність. Поведінка в школі, на уроці не обумовлена навчальною діяльністю, розгортається окремо від неї.

Таким чином, серед масиву досліджень на тему періодизації творчості особистості вирізняється два напрями: синтетичний та аналітичний.

У дослідженнях синтетичного характеру онтогенетична періодизація становить важливий аспект авторських концепцій творчості особистості, розглядається як цілісне явище у єдності всіх своїх психологічних складових. Приклади таких періодизацій розроблені у працях Давидова В.В., Роменця В.А., Клименка В.В.

У іншій групі досліджень, які мають аналітичний характер, розкривається онтогенез окремих сторін, чи компонентів творчості, як то уява (Дьяченко О.М.), здібності (Лейтес М.С., Крутецький В.А.), операції продуктивного мислення (Моляко В.О., Белова О.С.), внутрішній план діяльності (Пономарьов Я.О.), пізнавальна, інтелектуальна, пошукова активність особистості (Матюшкін О.О., Богоявленська Д.Б., Ротенберг В.С.) тощо.

Проведений аналіз наукових досліджень, присвячених проблемі періодизації розвитку творчості особистості, дозволяє зробити низку наступних узагальнень:

□ Синтетичний та аналітичний напрями взаємодоповнюють отримані результати і становлять основу для розробки не тільки повної, але й детальної періодизації розвитку творчості особистості;

□ Переважна більшість досліджень розвитку творчості особистості належить до аналітичного напрямку, в той час як синтетичних теорій, охоплюючих всі сторони розвитку творчості, значно менше;

□ Наявність значної кількості аналітичних теорій розвитку творчості особистості свідчить про багатоконпонентність і системність цього процесу з виділенням у ньому низки окремих, відносно самостійних ліній;

□ Подальше дослідження питань про те, як вписуються окремі лінії розвитку творчості особистості у системну, холістичну картину онтогенезу творчості

особистості, що є при цьому системоутворюючими факторами, дозволить не тільки розробити на сучасному рівні досягнень психологічної науки загальну періодизацію розвитку творчості особистості, а й глибше зрозуміти механізми творчої діяльності людини.

Використана література

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Отв. Ред. Б.М.Кедров. – Ростов-на-Дону: Изд-во университета, 1983.
2. Белова Е.С. Развитие диалога в процессе решения школьниками мыслительных задач // Вопросы психологии. - № 2. – 1991. – С. 148-153.
3. Галигузова Л.Н. Творческие проявления в игре детей раннего возраста // Вопросы психологии. - №2. – 1993. – С. 17-26.
4. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте// Вопросы психологии. - №1. – 1992. - С. 22-33.
5. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника // Вопросы психологии. – №6. - 1988. – С. 52-59.
6. Загальна психологія: Підруч. для студентів ВНЗ/ За загальною редакцією акад. С.Д.Максименка – К.: Форум, 2000.
7. Клименко В.В. Психологія наукової творчості. – К.: Аверс, 1998.
8. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1983.
9. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976.
10. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А.М.Матюшкина. – М.: Педагогика., 1991
11. Рибо Т. Творческое воображение. – СПб.: Типография Ю.Н.Эрлих, 1901.
12. Роменец В.А. Психологія творчості. – К.: Либідь, 2001.
13. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості. Навч. посібник. – К.: 1996.
14. Сидорова Е.Н. Возрастные изменения у школьников поиска решения в проблемной ситуации // Вопросы психологии. - №1. – 1988. – С.92-97.
15. Bjorklund D.F. Children's thinking: Developmental function and individual differences. – Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1989.
16. Freud S. Creative writers and daydreaming // The standard edition of the complete psychological works of S. Freud. – V. 9. – London: Hogarth Press, 1959.
- І.О. Котик (м. Вінниця)

ЖИТТЄВА НЕОБХІДНІСТЬ СУБ'ЄКТА У ТВОРЧОСТІ

Сумнівно аби хтось із науковців, політиків чи навіть пересічних громадян не усвідомлював ролі та значення творчості як для формування конкретного індивідуального суб'єкта, так і для цивілізації та культури загалом.

На підтвердження зазначеного свідчать фундаментальні дослідження механізмів творчого процесу О.М.Леонтьєва, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьова, В.А.Роменця,

С.Л.Рубінштейна та ін. Низка досліджень присвячена виявленню рефлексивних чинників розвитку творчості людини □15-17; 19□. Зокрема І.М.Семеновим, С.Ю.Степановим та їх послідовниками □16; 17; 19□ рефлексія розглядається як один із основних механізмів творчої активності, як необхідний компонент мислення, спрямований на подолання проблемно-конфліктних ситуацій при розв'язанні творчих завдань. Суттєво, що для реалізації рефлексивних механізмів організації творчого мислення і саморозвитку особистості застосовують переважно групові методики із використанням діалогічного спілкування: рефлеінтерв'ю, "полілог" та рефлексивне "коктеливання" □16□.

Л.А.Найдьонова [15] поглиблює дослідження процесу спільної творчості. Автор звертає увагу на появу в процесі спільного розв'язання творчих задач такого аспекту проблемності та конфліктності, який відображає необхідність працювати разом. Тому вона не обмежує творчість сферою мислення, а розглядає спілкування як творчість.

Плідним у цьому напрямку постає залучення досліджень впливу культурологічного діалогу на саморозвиток особистості (Г.О.Балл, М.М.Бахтін, І.Ю.Берлянд, В.С.Біблер, С.Ю.Курганов, В.Ф.Литовський, В.М.Титов та ін.) □2; 4; 6; 22□.

Розвиток психіки в онтогенезі як життєздійснення, життєвий шлях та життєтворчість розглядали К.О.Абульханова-Славська, М.Й.Боришевський, Л.І.Іванцев, С.Д.Максименко, Ю.В. Мороз, О.Б.Старовойтенко, Т.М.Титаренко □1; 5; 8-11; 14; 20; 21□.

Водночас здійснений аналіз літератури засвідчує, що розгляд категорій суб'єкта, рефлексії, культурологічного діалогу та творчості в онтогенетичному розрізі значною мірою залишається поза увагою науковців.

Враховуючи це, метою нашого дослідження є конкретизація і поглиблення вищезгаданої проблеми з метою застосування отриманих знань у системі освіти України.

Життєвий шлях кожної людини є неповторною, унікальною подією, тому стратегія і технологія становлення та розвитку власної суб'єктності завжди інноваційна. Таким чином, творчість є життєво важливою потребою людини □3; 4; 7; 8; 11; 12; 13; 18□.

Більше того, за Ф.Барроном творчість іманентна форма існування та розвитку Природи, а "особистість людини – це форма, яка перебуває у процесі постійної зміни ... Вона є складовою частиною єдиного творчого процесу Природи в цілому. Творчість — це здатність адаптивно реагувати на потребу в новому образі існування" □3, 154□.

О.Б.Весна, аналізуючи розуміння сутності людини в антропологічному контексті, виокремлює низку зовнішніх і внутрішніх підстав для потенційної творчості життя. Узагальнимо об'єктивні (1-2), суб'єктивні (3-4) та об'єктивно-суб'єктивні (5) підстави.

1. Непередбачуваність умов здійснення життя, яка породжує ситуації невизначеності та неповторності.

2. Безмежне різноманіття і мінливість життєвого простору.

3. Власні унікальні особливості особистості (відносна стабільність суб'єктивної форми; постійна зміна суб'єктно-психічних станів, як щодо інших індивідів,

так і щодо себе; життєвий досвід).

4. Складність суб'єктивного існування людини, яка обумовлена неоднорідністю, багатозначністю, розшарованістю особистісних знань; наявністю неусвідомленого; постійними змінами, пов'язаними із розвитком особистості тощо.

5. Протиріччя, які виникають на межі внутрішнього і зовнішнього світу — між власними і чужими життєвими смислами □7, 282-283□.

Перелічене дає автору вагомий підстави стверджувати, що життя є суттєвою основою для творчості. Ми погоджуємося із дослідником у тому, що творчість є одночасно і способом життя людини, і її смислом □ там само, 283□, однак вважаємо, що якісний рівень творчості суттєво залежить від рівня розвитку суб'єктності людини.

Людина як суб'єкт — джерело власної свідомої життєтворчої активності — формується і виявляється у процесі спільної діяльності, шляхом діалогічної взаємодії, у результаті співвіднесення актуальних та історичних соціально-культурних норм із власним образом зовнішнього та внутрішнього світу. Таке співвіднесення можливе завдяки *рефлексії* як складовій свідомості, а саме – здатності мислити за іншого, бачити, оцінювати себе та свої дії з позиції інших.

Діючи в реаліях суспільства, вимірюючи себе його нормами, індивід здатен спочатку стихійно, а далі все більш усвідомлено визначати й реалізовувати свою роль, позицію в суспільстві та місце останнього в своєму житті. Він поступово освоює культурні регулятиви соціуму, не розчиняючись у ньому, а вступаючи з ним у суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Тільки ті культурні надбання соціуму стають для нього своїми, які у результаті його власної психічної діяльності ввійшли в його внутрішнє життя. Умовою ефективного перетворення зовнішнього у внутрішнє є діалогічна взаємодія. Зокрема, рефлексивні механізми розвитку суб'єктності в дитинстві можуть формуватися через діалогічне пізнання історичних етапів розвитку суб'єктності.

Оскільки розвиток суб'єктності залежить від розвитку рефлексивної свідомості індивіда та відповідної його активності, логічно припустити, що є певні рівні розвитку суб'єктності. На наш погляд ці рівні розвитку суб'єктності в онтогенезі певним чином відображають історичний розвиток суб'єктності. Ми виділили такі рівні розвитку суб'єкта:

- 1) операційний;
- 2) рольовий;
- 3) особистісний;
- 4) діяльнісний;
- 5) рефлексивний;
- 6) діалогічний.

Розглядаючи суб'єктність в плані активності та покладаючи за параметри виділені К.О.Абульхановою-Славською форми активності – ініціативу та відповідальність, знаходимо критерії рівнів розвитку індивідуального суб'єкта.

ТАБЛИЦЯ 1 КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ РІВНЯ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ

суб'єктності	ПАРАМЕТРИ ПРОЯВУ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ	
	Ініціатива	Відповідальність
дійний	В межах певної діяльності	За виконання системи дій, оп
ий	В межах заданої іззовні соціальної ролі	За виконання соціальної ролі
істисний	В межах самостійно створеної ролі	Моральна відповідальність
сний	В межах власного життя	За творення свого життя
ксивний	В межах даної історичної культури	За розвиток власної суб'єктнос
чний	В міжкультурному просторі	За розвиток людства

Творча активність людини потребує розвитку рефлексивних структур мислення. Адже, за С.Д.Максименком, "до рис, притаманних будь-якому виду творчості ..., належать: самостійна постановка мети, продуктивне уявлення, наділення задачі "особистісним смыслом", тобто ті психологічні фактори, які дають змогу людині виходити "за межі ситуації" □11, 34□.

Саме рефлексія є тим механізмом, який уможлиблює вихід суб'єкта не лише у надситуативну позицію, але й за межі власного "Я"; створення та формування власної суб'єктності, стилю розуміння.

С.Д.Максименко, характеризуючи особистісну природу людської психіки, зазначає, що "вищий, з відомих нам рівень розвитку буття, наділений рефлексією і тому здатний відображати все інше буття і самого себе, втілюється (в-тілюється) і стає дійсним способом існування конкретної людини. Можна сказати і зворотно: життя людини в світі є дійсним способом (формою) існування вищої психіки" □10, 3-4□. Автор виокремлює такі змістовні ознаки особистості: цілісність, унікальність, активність, вираження, відкритість, саморозвиток і саморегуляція □там само□. Цікавим щодо нашого дослідження є те, що, аналізуючи кожну із зазначених ознак, С.Д.Максименко акцентує на їх внутрішній складності та суперечності, неповторній своєрідності взаємодії, на принциповотворчій сутності кожної особистості та процесу її становлення, на незавершеності й відкритості до змін.

Ми, обґрунтовуючи можливості рефлексивного розвитку суб'єктності за діалогічної стратегії навчання, будували власну експериментальну програму на межі сучасної традиційної освіти і технології Школи діалогу культур □22□.

Г.О.Балл □2, 24□ наголошував на бажаності прилучення учасників освітньо-виховного процесу до "великих діалогів", що розгортаються у людській культурі як провідний механізм її розвитку.

Ми, слідом за Г.О.Баллом, вважаємо ефективними для запуску рефлексивно-творчих процесів такі екзистенційні проблеми, у яких закладена висока концентрація логічних смислів різних історичних культур.

Пропонуємо до уваги розроблену **програму курсу "Психологія людини"** для учнів шкіл, яка побудована на вищезазначених принципах — "вузлах" розуміння, "точках подиву" (терміни В.С.Біблера), загадках буття.

I. Діалог про діалог: загадка слова, загадка культури.

II. Людина як частина природи: загадка стихій природи: води, землі, вогню, повітря; загадка явищ природи; загадка міфу; загадка свідомості, підсвідомого.

III. Діяльність як основа саморозвитку: загадка знаряддя, загадка розвитку, творчості.

IV. Людина серед людей: загадка соціуму, цивілізації.

V. Світ очима інших. Рефлексія у житті людини: загадка “Де я” (у мозку, тілі, психіці, у суспільстві, суспільних відносинах, у своєму продукті діяльності, у культурі); загадка “буття інших у мені та поза мною, буття мене в інших та поза ними”.

VI. Тілесне буття людини. Зв’язок біологічного і психічного. Темперамент: загадка мозку, розуму, поведінки; загадка народження і смерті.

VII. Наші бажання, почуття: загадка мрії; загадка влади над собою.

VIII. Сприймання світу: загадка сприймання світу різними історичними культурами; загадка форми, фарби, кольору; загадка простору, часу; загадка гармонії.

IX. Звичайна і незвичайна людська пам’ять: загадка історичної та індивідуальної пам’яті; загадка моменту історії.

X. Я мислю, а отже я існую; я існую, бо я мислю: загадка відкриття, творчості, інсайту; загадка числа.

XI. Уява: загадка проєкції власного “Я” і світу у майбутнє, “відхилення” можливого буття, загадка прогнозування.

XII. Увага: загадка вектора-напрямку; загадка центру і периферії.

XIII. На межі можливого. Диво людських здібностей: загадка безмежності точки, психіки.

XIV. Духовне буття людини: загадка розуміння, смислу, вчинку, ініціативи, відповідальності, суб’єктності людини.

XV. Діалог про курс “Психологія людини”: вузол варіативності програми, ймовірностей впровадження концептуальних ідей у практику.

Наведена програма відображає одну із форм вирішення актуального у сучасній освіті завдання: стимулювання до саморозвитку культурної, толерантної, творчої особистості.

Наведемо фрагменти одного із реальних культурологічно зорієнтованих діалогів, спрямованих на саморозвиток творчих потенцій дитини (ЗОШ № 26, м. Вінниця, 9-А клас). Звернемо увагу на завдання публікації та відобразимо лише загальний перебіг уроку та найяскравіші нестандартні провідні ідеї дітей.

I.O. У кожному із нас живе первісна людина, давній грек, людина середньовіччя та відродження. Треба лише вміти почути, відкрити у собі цей голос. Діалог таких культур у нашій свідомості стимулює до творчості, до розуміння себе та інших.

I. *Тому для входження в образ культури спробуємо уявити відповідну епоху та асоціації, які виникають при цьому.*

Архаїчні культури. Наскельні малюнки, мисливство, печери.

Єгипет. Фараони, Ніфертіті, мумії, папірус, ієрогліфи, Ніл.

Шумери. Перші школи, клинопис, віра в загробне життя, Іштар, Месопотамія, Гільгамеш.

Антика. Міфи, Геракл, скульптури, Парфенон, Олімпійські ігри, Гомер, Платон, Сократ, Фалес, Демокрит, Емпідокл, Піфагор, палестри.

Середньовіччя. Марк Аврелій Антонін, рицарство, геральдика, Айвенго, патриції, професійні гільдії, теологія, Р.Бекон, Ф.Аквінський, Дж.Чосер, "Кентерберійські розповіді", алхімія, індульгенція, полювання на відьом, еретики, Н.Коперник, Г.Галілей, Дж.Бруно.

Відродження. Ф.Петрарка, Н.Макіавеллі, Леонардо да Вінчі, творчість, свобода, особистість.

II. Що означає термін "творчість" для представників кожної із культур?

Архаїчні культури. Творчість у природі, для природи, із природи.

Антика. Творчість із Космосу, гармонія, симетрія.

Середньовіччя. Творчість божественного походження.

Відродження. Творчість від людини, у людині, створення себе.

III. Проаналізуємо домашнє завдання: "Створити те, чого немає".

Архаїчні культури. Штучне, неприродного походження

Антика. Свободу від обумовленостей.

Середньовіччя. Свободу від догм.

Відродження. Щось безособистісне, негармонійне, потворне, безформне, безладдя.

Сучасна культура. Поєднання природного і штучного.

IV. Давайте спробуємо почути у собі голос культури. Тому наступне завдання: "Продовж за історичного автора".

Шумери: Дружні зв'язки тривають день. Вічно тривають ... (родинні зв'язки).

Античність. Сократ: Я нікого нічому не навчаю, я лише допомагаю знайти ... (істину).

Піфагор: Є три речі, які виділяють із Хаосу речі нашого світу, надають форму, вносять порядок у хаос. Я кажу про ... (число, лінію, грань).

Геракліт: Усе під плином. Все тече, все ... (міняється).

Емпідокл: Чотири елементи створюють світ: вогонь, вода, земля, повітря. Їх поєднання створює ... (речі).

Платон: Ідеальною є держава, де народ працює, воїни охороняють, а правлять ... (філософи).

Середньовіччя. Марк Аврелій Антонін: Дурнем є той, хто хизується, радіє чи є у смутку. Адже час людського життя — мить. Ніщо не надійно, попереду і позаду кожного ... (безмежність, у якій він зникає).

Марк Аврелій Антонін: Все людство — мара. Люди існують лише ... (один для одного).

Фома Аквінський: Думаю про тіло, щоб думати про душу, а про неї думаю, щоб думати над певною субстанцією, над якою думаю, щоб думати про ... (Бога).

Фома Аквінський: Добро — це те, чого всі бажають, не замислюючись, що воно частина ... (зла).

Відродження. П.Браччоліні: Чи є якась гидота, яку б не зробили ці лицеміри. Не існує гіршого зла, гіршого лиха, ніж ці люди. Завдяки гарній репутації вони мають доступ до всього. Користуючись цим, вони зраджують міста та людей, сіють ненависть між союзниками та друзями, відмовляються привселюдно від обіцянок, які давали тобі вчора (Про монахів).

Н.Макіавеллі: Фортуна схожа на жінку. І той, хто хоче її підкорити повинен... (сперечатись і боротись).

Н.Макіавеллі: Дивно, але як дурними, так і добрими справами можна викликати до себе ... (ненависть).

Леонардо да Вінчі: Завжди практика повинна виходити із хорошої теорії. Ніякої достовірності немає у науках без ... (математики).

V. Спробуємо уявити те, що тут побачив би представник кожної із культур (картини за Роршахом).

VI. Давайте разом дамо назву картині художника XX століття В.Кандінського (або опис репродукцій довільних абстрактних картин).

VII. Творчість — це уміння побачити у дивному просте, а у простому — дивне (слід заздалегідь підготувати предмети для виконання завдання).

VIII. Домашнє завдання: створи новий світ, нову культуру.

Аналіз теоретичних розвідок дає підстави стверджувати наявність глибинного онтогенетичного зв'язку між формуванням суб'єктності людини та її творчої активності. Результати експериментальної програми цілком слушно підтверджують значення освіти та соціального оточення у “виращуванні” творчого, здатного до саморозвитку суб'єкта. Разом з тим перспективи подальшого дослідження вбачаємо у конкретизації зв'язків між рівнями розвитку суб'єкта і його творчою активністю.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни. – М. : Мысль, 1997. – 224 с.
2. Балл Г.О. Категория культуры і особистісне спрямування освіти // Гуманізація взаємин вчителя та учнів — необхідна умова особистісно орієнтованої освіти: науково-методичний збірник /За ред. С.Д.Максименка, Г.О.Балла, М.М.Заброцького. – Житомир-Київ, ЖОІППО, 2004. — С.17-26.
3. Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя // Вопросы психологии. — 1990. — №2. — С.153-159.
4. Бердяев Н.А. Смысл творчества /Опыт оправдания человека // Собр. соч. в 4-х томах. – Т. 2. – 3-е изд. - Paris: УМСА – PRESS, 1991. – 449 с.
5. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. -М.: Издательство “Институт практической психологии”; Воронеж: НПО “Модэк”, 1996. -392 с.

6. Быстрицкий Е.К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие /Отв. ред. В.П.Иванов; АН УССР. Ин-т философии. – К.: Наук. думка, 1991. –200 с.
7. Весна Е.Б. Понятия "личность" и "индивидуальность" в понятийном пространстве, описывающем человека // Мир психологии. -1999. -№4(20). -С.279-295.
8. Жизнь как творчество: Социально-психологический анализ // В.И.Шинкарук, Л.В.Сохань, Н.А.Кульга и др. — Киев: Наука думка, 1985.
9. Іванцев Л.І. Становлення особистості майбутнього вчителя як суб'єкта життєтворчості: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. — К., 2004. — 18 с.
10. Максименко С.Д. Психологія особистості: змістовні ознаки // Гуманізація взаємин вчителя та учнів — необхідна умова особистісно орієнтованої освіти: науково-методичний збірник / За ред. С.Д.Максименка, Г.О.Балла, М.М.Заброцького. – Житомир-Київ, ЖОІППО, 2004. — С. 3-17.
11. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: В 2-х т. –К.: Форум, 2002. –Т.2: Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. –335 с.
12. Маловичко В.С. Необходимость преодоления традиционной парадигмы определения творчества как "нового" // Научно-техническое творчество: проблемы эврилогии. -Рига. -1987. -С.31-33.
13. Моляко В.О. Психологія творчості — нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини // Практична психологія та соціальна робота. — 2004. — №8(65). — С.1-5.
14. Мороз Ю.В. Психологічні особливості творчої активності старшокласників: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. — К., 2004. — 19с.
15. Найденова Л.А. Роль рефлексивного потенциала группы в активации творческих способностей учащихся: Дис...канд.психол.наук: 19.00.01. –К, 1993. -192 с.
16. Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 320с.
17. Рефлексивные процессы и творчество / Под ред. И.С. Ладенко, И.Н. Семенова, С.Ю.Степанова и др. -Новосибирск.: Изд-во Новосиб. ун-та, 1990. -80 с.
18. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (статья впервые опубликована в 1922 г.) // Вопросы психологии. -1986. -№4. -С.101-107.
19. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопросы психологии. -1983. -№2. - С.35-42.
20. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. -М.: Школа-Пресс, 1995. -384 с.

21. Титаренко Т.М. Жизненный мир личности: структурно-генетический подход: Дис...д-ра психол. наук: 19.00.01 /АПН Украины, Ин-т психологии. -К., 1994. - 305 с.

22. Школа диалога культур. Основы программы / Под общей ред. В.С.Библера. -Кемерово: “АЛЕФ” Гуманитарный центр, 1992. -96 с.

Рассмотрено творчество в качестве жизненно необходимого условия субъекта. Показана взаимосвязь категорий субъект, рефлексия, культурологический диалог и творчество. Приведены программа и фрагменты диалогических уроков.

Довідка про учасника конференції

1. Прізвище, ім'я, по батькові: Котик Інна Олександрівна.
 2. Назва організації: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.
 3. Науковий ступінь: кандидат психологічних наук; посада: доцент кафедри психології.
 4. Наукові інтереси: УДК 159.955.4. Механізми рефлексії у процесі розвитку суб'єктності людини.
 5. Орієнтовний напрямок: Соціальні та особистісні аспекти розвитку творчості та обдарованості.
- Вид виступу: секційне засідання.
6. Тема доповіді: Рефлексивно-творчий вимір буття суб'єкта.
 7. Тема статті: Життєва необхідність суб'єкта у творчості.
 8. Домашня адреса: Котик І.О., вул.Пирогова, б.107-А, кв.65, м.Вінниця, 21037.
- Моб. тел.: 8-097-451-01-09.
9. Потребую житло — гуртожиток.

Н.Є. Мелянчук,
вчитель англійської мови
Пісківської ЗОШ І-ІІІ ст.
Житомирського району

МОЖЛИВОСТІ ТВОРЧОГО ПІДХОДУ У НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

На початку ХХ століття Софія Русова писала: "Якщо ми потребуємо демократії, то мусимо виховувати молодь для того, щоб ця модель могла утвердити новий гуманний світ". [3] І в освіті відбуваються істотні зміни, які обумовлені демократичними процесами в державі.

На перше місце в навчально-виховному процесі, де здійснюється особистісно-орієнтований підхід, виступає самореалізація людини, її особистісне і професійне зростання. Отже, в психології та педагогіці слід здійснювати інтенсивний пошук ефективних освітніх технологій, які сприятимуть розвитку творчого потенціалу особистості.

Питанням вивчення творчої особистості учнів та розробкою ефективних технологій в навчально-виховному процесі щодо обдарованих школярів займалися слідуєчі українські, російські та американські науковці, педагоги і психологи: О.Рудіна, С.Корнеєва, О.Борисов, Н.Балабанова, В.Чернавський, О.Тунік, І.Аверіна, Л.Макрідіна, Л.Мартинюк, А.Доровський, Г.Гарднер, які розробили психолого-дидактичні системи виявлення, навчання та розвитку обдарованих дітей, визначили компоненти творчого мислення та розробили прийоми їхньої активізації, запропонували деякі форми роботи з обдарованими дітьми.

Метою даної статті є розкриття можливостей творчого підходу у національно-

патріотичному вихованні обдарованих учнів. Ключові поняття даної статті: обдаровані діти, обдарованість, національно-патріотичне виховання, творчий підхід, творчий потенціал особистості, ТРВЗ (теорія розв'язання винахідницьких задач), РТУ (розвиток творчої уяви).

Більшість науковців вважає, що “ час уже поєднувати формування громадянина України з формуванням громадянина світу – людини прагматичної, творчої, чия освіта й мораль відповідають загальнолюдським цінностям. Усе це, в свою чергу, приведе до того, що глобальним стануть не лише процес продовження терміну освіти й перетворення її на безперервну, а й постійна трансформація методів передачі знань”(Патон Б. Якщо ми хочемо залишитися великою нацією.../ Фонд інтелектуальної співпраці “Україна – ХХІ століття”. – К.: Українські пропілеї, 2003. – С. 11 – 14).

Рудіна О.П. в статті “Талановиті учні: підходи до навчання та виховання” відмічає, що “актуальність вироблення продуктивної освітянської політики щодо створення умов для навчання та виховання талановитої молоді є очевидною і виявляється як в цілому в державі, так і на районному рівні. Цікавою в цьому плані є діяльність Фонду інтелектуальної співпраці “Україна – ХХІ століття”, покликаного консолідувати інтелектуальну еліту нації. Особливо опікується фонд талановитою молоддю, створює умови для професійної реалізації молодих інтелектуалів. Без їхніх здібностей держава не підвищить власної конкурентноздатності на світовому науковому ринку”. [5]

Неможливо не погодитися з Б.Патоном, який вважає, “що, не гаючи часу, треба розробити механізм використання інтелектуальних ресурсів, визначити напрям і масштаб необхідних перетворень у політиці, економіці, науці, культурі тощо. На його думку, варто повернутися до лозунгу Френсіса Бекона: “ Знання – сила!”, - а також до лозунгу, сформульованого ЮНЕСКО, про так зване суспільство знань, в якому знання як четверта продуктивна сила стануть важливішими, ніж земля, капітал і фізична праця. Лозунг звучить так: “Без освіта немає праці, без знання немає шансів у глобальному змаганні”. Отже, є потреба виробити спільний погляд на з'ясування питання про психологічний та педагогічний зміст навчально-виховного процесу для талановитих учнів, визначити особливості педагогічних умов, які ефективно сприятимуть їхньому розвитку, визначити шляхи взаємодії педагогів, учнів, батьків”. [5]

Віра Зоц здібних, талановитих людей в будь-якому суспільстві називає його “локомотивом”, що саме їхніми інтелектуальними зусиллями забезпечується прогрес суспільства, плодами якого користуються всі. [1]

У нас практично відсутні програми виявлення й розвитку обдарованих дітей. Але є ряд методів, підходів, способів, що можуть допомогти визнати обдарованих дітей і створити умови для їхнього розвитку, адже “На землі немає нічого, більш гідного поваги, ніж розум” (К.Гельвецій) , бо “Розумні люди – найкраща енциклопедія”(Й.Гете). Але “Не досить мати добрий розум, головне - добре його застосувати” (Ф.Достоевський). А допомогти виявити і застосувати розумові здібності дітей покликані педагоги .

Про обдарованість не можливо судити лише за результатами навчання чи поведінки, оскільки є різні типи обдарованості. Їх слід виявити і розвивати.

Обдарованість – це високий рівень розвитку якихось здібностей. Вчені виділили такі типи :

- 1) соціальна обдарованість (лідерська);
- 2) художня обдарованість (музична, образотворча, сценічна);
- 3) академічна (здатність навчатися);
- 4) інтелектуальна обдарованість (вміння думати, аналізувати, зіставляти факти);
- 5) творча обдарованість.[6]

Навіщо вчителю потрібно знати типи обдарованості? Річ у тому, що до дітей з різним типом обдарованості потрібен різний підхід у навчанні та вихованні, у них різні проблеми, а тому необхідні різні системи роботи з ними педагогів.

До роботи з обдарованими дітьми потрібно підходити творчо. Слід знайти необхідні методи, засоби в організації навчально-виховного процесу.

Для кожного віку характерні певні ознаки обдарованості. І навчально-виховну роботу потрібно організовувати відповідно цим ознакам.

Для нас представляє інтерес шкільний період (8 – 17 років). А.І.Доровський виділяє такі ознаки обдарованості дітей в цей період: успіх у багатьох починаннях, високі результати, потреба в колекціонуванні, класифікації, із задоволенням приймає складні й довгострокові завдання, чудове почуття гумору, розвинута оперативна пам'ять, сформованість навичок логічного мислення, виражена направленість на творче виконання завдань, володіння основними компонентами вміння навчатися, оригінальність словесних асоціацій, побудова чіткого образу майбутньої діяльності, створення в уяві альтернативних систем. [4]

Які підходи, завдання, методи слід використовувати у навчально-виховному процесі в молодших класах, щоб обдаровані діти реалізували свої можливості, вміння?

Любов Мартинюк, вчитель початкових класів спеціалізованої ЗОШ № 5 ім. Т.Г.Шевченка м. Коломиї, відводить початковій ланці навчання і виховання важливе місце і говорить, що "початкова школа сьогодні – це школа самореалізації і самоактуалізації особистості. Наше завдання – не тільки дати дітям суму знань, а й навчити спілкуватися, вирішувати проблеми, знаходити вихід із нестандартної ситуації".[3]

Л.Ф.Макрідіна відмічає, що, починаючи з початкової освіти, можна вводити технології ТРВЗ (теорія розв'язання винахідницьких задач), або РТУ (розвиток творчої уяви) на основі ТРВЗ, що є новим інструментом розвитку творчого мислення дорослих і дітей. Суттєвим для педагогів є те, що Г.Селевко у своїй книзі "Сучасні освітні технології" відносить технологію ТРВЗ до систем розвивального навчання та виховання зі спрямованістю на розвиток творчих якостей особистості.

Даючи класифікаційну характеристику технології творчості ТРВЗ, Г.Селевко зазначає, що за рівнем застосування вона є загально педагогічною, за орієнтацією на особистісні структури – евристичною (розвиток творчих здібностей), за напрямком

модернізації – альтернативною, за характером змісту – навчально-виховною. В означеній технології переважними є творчі методи, підхід до дитини здійснюється з позицій педагогіки співробітництва, за категоріями слухачів технологія призначена для масових шкіл і розвинутих дітей. [2]

На думку Л.Ф.Макрідіної, творчі підходи у навчально-виховному процесі при використанні ТРВЗ сприяють розв'язанню таких завдань:

1. Оволодіння учнями методів пошуку нового та генерації оригінальних ідей.
2. Розвиток системного та діалектичного мислення.
3. Розвиток творчої уяви, фантазії.
4. Зниження психологічної інерції. Позбавлення стереотипів мислення.

Взявши за основу деякі розділи і теми технології РТУ на основі ТРВЗ, ми розробили вправи і творчі завдання, які можна застосовувати у національно-патріотичному вихованні учнів початкової школи.

Розділ: “Уяви собі”. *Тема: “Я і навколишній світ”.* Бесіда : “Що ти знаєш про себе”.

Розвивальні вправи:

- “Уяви – і побачиш” (Якого кольору доброта, злість, сміх, дружба, любов? Назви їх англійською мовою.)

- “Уяви – і відчуєш запах” (Як пахне твоя улюблена ТВ - передача?)

Творче завдання: Придумай свій власний звук і запиши його на англ. та українській мовах.

Тема: “Я на екскурсії в незвичайному музеї”. Бесіда : “Уяви, що ти на екскурсії в музеї, в якому замість таблички “Не торкатися руками” висить табличка “Доторкнися й відчуєш”. Розвивальні вправи:

- “Що ти відчуваєш, коли доторкаєшся до щастя, до веселки, до сонця?” (Намалюй свої відчуття).

- “Що ти відчуваєш, коли доторкаєшся до яскравих променів ранішнього сонця?”

- “Намалюй відчуття свого американського друга-школяра, коли він доторкається до таких самих яскравих променів сонця у своїй країні”.

Творче завдання: 1.Придумай відчуття, відоме тільки тобі. 2.Опиши, намалюй відчуття твого англійського друга-школяра, коли ти приїхав до нього на день народження і подарував йому зірку з неба. 3.Опиши почуття гордості за свою країну (школу, свій рідний дім).

Тема: “Хто я?” Бесіда: “Чи здатен ти уявити себе в образі іншої людини, предмета?” Творче завдання: Придумай продовження: “Я – козак...”, “Я – англійська пісня...”, “Я – мандрівник по країні казок світу...”.

Тема: “Я в майбутньому”. Творче завдання: 1.Намалюй майбутнє своєї країни і себе в ньому. 2. Намалюй майбутнє свого англійського друга.

Тема: “Я бажаю собі і всім людям добра.” Бесіда: “Я хочу побажати...” Творче завдання: 1.Портрет мого друга з іншої країни і мій портрет у промінях сонця. Наші відчуття. 2. Моє улюблене місце на Землі й у Всесвіті. 3. Намалюй символи миру в твоїй країні та символи миру в усьому світі . Чи різні вони?

Розділ: "Пошук нового". Творче завдання: 1. Як би ти хотів змінити світ? 2. Як би ти змінив підручник з англійської мови?

Розділ: "Вчимося фантазувати". Творчі завдання: 1. Скласти казки на основі принципу зміни місця події (українська казка стає англійською та навпаки), на основі зміни часу, на основі принципу "навиворіт" (погані герої стають найдобрішими). 2. Створення моделі світу: Україна в минулому (майбутньому); країна, мова якої вивчається, в наш час (в минулому, в майбутньому). 3. Уяви і намалюй своє майбутнє і майбутнє свого англійського друга.

Розділ: "Складаймо загадки самі". Бесіда: "У країні англійських та українських загадок". Творче завдання: 1. Склади свою загадку-пропуск у країну Таємниць. 2. Придумай проїзний квиток (пропуск) у Місто загадкових місць в Україні (в Англії).

Розділ: "Наша ігротека". Творче завдання: 1. Зроби малюнок до своєї улюбленої гри на уроках української мови та літератури (англійської мови). 2. Придумай свою цікаву гру. [2]

Ці і подібні розвивальні вправи і творчі завдання можна застосовувати під час уроку, в позаурочний час, в позакласній роботі та в роботі групи продовженого дня.

Творчий підхід у національно-патріотичному вихованні учнів початкової школи може включати в себе різноманітні форми з позакласної роботи, нетрадиційні уроки, роботу у групі продовженого дня. Це мистецькі свята, різноманітні конкурси знавців літератури, мов, музики, географічний турнір по англійськомовних країнах "Команда Кусто", олімпіади, заочні мандрівки до Великобританії (Америки), авіаподорожі, брейн-ринги "Міфи і легенди Житомирщини", тиждень англійської мови, випуск газет інтелектуалів початкової школи, виставки досліджень і творчих робіт учнів та ін.

Підведемо підсумки щодо творчого підходу у національно-патріотичному вихованні учнів в молодших класах з допомогою технологій ТРВЗ, яке на нашу думку значно поліпшує інтерес учнів до навчання та до пошуку нових ідей.

У інтернаціонально-патріотичному вихованні учнів у початковій школі вчителю слід використовувати такі методи, творчі підходи, навчальні технології, що сприяють становленню творчої особистості школяра. Це є одним із найголовніших завдань освіти сьогодення. Вчитель повинен виховувати у дітей такі риси, які будуть необхідні майбутньому демократичному суспільству: вміння самостійно і критично мислити, бути творчими, вміти окреслювати проблеми і вирішувати їх. Цьому в повній мірі сприяє курс розвитку творчої уяви на основі ТРВЗ.

В. Сухомлинський зазначив: "Немає абстрактного учня... Мистецтво і майстерність навчання, виховання полягає в тому, щоб розкривши сили й можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці".

Отже, головною метою школи на сучасному етапі має бути виховання здорової, творчої особистості, яка живе в гармонії з собою і з природою, яка є компетентною у будь-яких питаннях національного та інтернаціонального характеру, носія національних цінностей, загальнолюдських, наукових та філософських надбань.

Список використаної літератури

1. Зоц В. Не замулити джерела // Завуч. – 2003. - № 17-18. – С. 1.

2. Макрідіна Л. Технологія ТРВЗ: досвід застосування // Завуч. – 2004. - № 1. – С.

1-5.

3.Мартинюк Л. Становлення творчої особистості молодшого школяра (опис власного досвіду) // Початкова школа. – 2002. - № 10. – С. 2-3.

4.Ознаки обдарованості дітей різного віку за А.І.Доровським // Завуч. – 2003. - № 17-18. – С.18.

5.Рудіна О. Талановиті учні: підходи до навчання та виховання // Директор школи. – 2003. - № 42. – С. 6-8.

6.Юркевич В. Про окремі типи обдарованості // Завуч. – 2003. - № 17-18. – С.9.

О.В.Осика

старший викладач кафедри прикладної психології СДПУ

МОРАЛЬНИЙ ВЧИНОК ЯК ФАКТОР ТВОРЧОСТІ

МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В сучасній психології вчинок займає центральне місце і розглядається як принцип побудови теорії та історії психології, як осередок психічного. У вітчизняній науці вчинок досліджували Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Л.І. Божович, В.А. Роменець.

С.Л. Рубінштейн дає наступне визначення : “Вчинок – це дія, що сприймається і усвідомлюється діючим суб’єктом як суспільний акт, як прояв суб’єкта, який виражає ставлення людини до інших людей ” [5, с.444 - 445].

При цьому дослідника цікавить психологічний процес, під час якого дія стає вчинком. І, на його думку, це трапляється тоді, коли людиною свідомо керують суспільні інтереси, а сама вона не цурається суспільної моралі та потенційно спроможна до здійснення моральних вчинків, які згодом і стають домінантою її суспільної поведінки. “Вчинком в достеменному розумінні слова є не всяка дія людини, а лише така, в якій провідне значення має свідоме ставлення людини до інших людей, до суспільства, до норм суспільної моралі” [5, с. 438].

В.А. Роменець зауважує, що вчинок є універсальний і єдиний у своєму роді осередок людської діяльності і виражає спосіб існування людини у світі, виступає постійно діючим фактором історичних форм прогресу, стає ланкою, що опосередковує людину і світ [3, с.401].

Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв розглядають вчинок як одиничний поведінковий акт, тісно пов’язаний з виконанням або невиконанням людиною своїх моральних обов’язків, цілісний світ яких охоплює все життя та стає сутністю особистості.

Досліджуючи моральні вчинки та моральну творчість суб’єкта, В.А. Роменець правомірно вважає, що вони є підґрунтям людської свідомості, історії і культури, державності і цивілізації, що визначають життя і долю цілих народів і окремої особистості. “Маючи самостійне значення як вище вираження процесу соціалізації людини, моральна творчість є непорушним ґрунтом мислительної та естетичної діяльності людини і становить їхній остаточний сенс...Саме вчинок у його психологічній структурі виступає безпосереднім “механізмом” моральної творчості ” [4, с.193].

Він доводить, що вчинок можна визначити як перетворення людиною моральної ситуації, бо вчинок у його повноцінному вираженні – це водночас і акція духовного розвитку індивіда, і творення моральних цінностей, тому вчинком слід називати дію, що має розгорнуті психологічний та моральний аспекти. Дію, в якій психологічний аспект сильно редуковано, автоматизовано і перетворено на звичку, дослідник називає моральною дією [4, с.196].

Спираючись на логічну структуру вчинку, вчений виділяє такі його модифікації : вчинки розгорнуті та редуковані ; ті, що зароджуються, і ті, що відмирають. І при цьому він зауважує, що вчинок можна визначити наступним чином : це процес, який залежить від ситуативних та мотиваційних метаморфоз [4, с.196].

В “Основах психології” докладно розглянута складна структура вчинку, його центральні компоненти: ситуативний, мотиваційний, дійовий, післядійовий та ключові слова, поняття і дефініції, що їх висвітлюють та описують [3, с.488 - 489].

За загальноприйнятим визначенням, реально – практичну структуру вчинку складають :

1) ситуативний компонент – своєрідне поєднання зовнішніх та внутрішніх умов, що спричиняють певну форму активності особистості – вчинкової активності; вихідними поняттями психологічного контексту змісту даного компоненту можуть бути: “ситуація”, “умови соціальні, індивідуальні, культурно-історичні тощо”, “психологічні стани особистості”, “властивості особистості”, “індивідуальна природа особистості”, “темперамент”, “спонукальний вплив ситуації”, “досвід предметно-дійового орієнтування особистості” тощо;

2) мотиваційний компонент - своєрідно властиве особистості первинне усвідомлення збуджуючого, спонукаючого характеру ситуації, що приводить до актуалізації певних мотивів учинкової активності, до їх протиставлення чи поєднання; в результаті формується мотивація вчинку – складне психологічне утворення, в якому поєднуються певні ідеали, ідеї, смисли особистості щодо прийняття певного рішення відносно змісту ситуації , певного характеру дій, цілей і мети вчинкової дії. Психологічний контекст даного компоненту описують поняття: “мотив”, “спонука”, “потяг”, “мотивування”, “боротьба мотивів”, “мотивація”, “особистість”, “характер”, “ціннісна творчість”, “індивідуальний досвід моральної творчості” тощо;

3) дійовий компонент – мається на увазі весь комплекс реально-практичних дій особистості, спрямованих на прийняття нею рішення щодо морального змісту актуальної ситуації та на реалізацію прийнятого рішення ; при цьому безпосередньо продукується результат учинкової активності особистості щодо даної ситуації. Психологічний контекст даного компоненту вчинку висвітлюють поняття : “прийняття рішення”, “ціль”, “мета”, “намір”, “засіб діяння”, “спосіб діяння”, “продукт”, “результат” тощо;

4) післядійовий компонент – комплекс пізнавально-перетворюючих дій особистості, спрямованих на вторинне, постдійове усвідомлення змісту здійснених нею вчинкових дій, на усвідомлення результатів її вчинкового діяння, на оцінювання, осмислення їх тощо. Психологічний контекст описаних явищ висвітлюють поняття: “рефлексія”, “усвідомлення”, “цінність”, “значення”, “смисл”, “ідеал”, “взірець”, “досвід

ціннісної творчості”, “розвиток”, “самовдосконалення” тощо.

Метою експериментального дослідження є встановлення зв'язку між типами моральних вчинків молодших школярів і проявом творчості в процесі виконання завдань трудового характеру при виготовленні годівниць для птахів.

Дітям 1 – 3 класів пропонувалось виконання різних завдань трудового характеру при виготовленні годівниць для птахів. Діти діяли парами: перша пара – друзі; друга пара – нейтральні в стосунках. Ми проводили аналіз моральних вчинків дітей в ході бесіди за такими питаннями: як ви працювали ? хто швидше закінчив роботу ? хто кому допомагав ? чи помітили труднощі в роботі іншого та надали йому допомогу ? як розподіляли трудові операції: брали на себе важкі операції чи перекладали на іншого ? чи звинувачували іншого в невдачах, скаржились на іншого? як досягали мети: сумісно чи незалежно один від одного? яким чином визначали домінуючі типи моральних вчинків - альтруїстичні: стійкі чи нестійкі або егоїстичні: стійкі чи нестійкі?

Нами були виділені критерії, на основі яких були визначені типи моральних вчинків дітей 1 – 3 класів. До них ми віднесли:

- Стійкі альтруїсти: вміють точно та повно виконувати вимоги дорослих, незалежно від того, сам виконує завдання, або з іншими дітьми;
- Нестійкі альтруїсти: продемонстрували вміння швидко орієнтуватися в завданні, виконувати його з товаришем, або з іншими дітьми;
- Нестійкі егоцентристи: їм було необхідне неодноразове повторення завдання, контроль та попередження з боку дорослих, після чого вони виконували більшість запропонованих завдань, як з товаришами, так і з іншими дітьми;
- Стійкі егоцентристи: цим досліджуванним притаманне багаторазове повторювання завдання, контроль з боку дорослих, але це не завжди сприяло успіху, ці діти, як правило, перекладали виконання своїх завдань на інших. Разом з тим, вони завжди завзято відстоюють свою позицію і дуже часто скаржаться, ображають однокласників та вчителів.

При виготовленні годівниць для птахів учнями 1 – 3 класів нами були розроблені критерії аналізу творчої діяльності школярів:

1. Особливості практичної діяльності :
 - а) добре володіє інструментами – гарно, самостійно працює з інструментами ;
 - б) недостатньо добре володіє інструментами – працює з інструментами невпевнено, за допомогою вчителя.
2. Прояви розумової активності в самостійній діяльності:
 - а) активний – сам вибирає варіанти теми, проявляє ініціативу в процесі виконання роботи;
 - б) пасивний – працює за пропозицією вчителя, сам не може вибрати варіанти теми, не проявляє ініціативи в процесі виконання роботи.
3. Характер відношення до роботи, має до неї інтерес:
 - а) стійкий – працює рівно, систематично, доводить роботу до кінця;
 - б) нестійкий – працює нерівно, але справу доводить до кінця.
4. Характер виконання робіт:

- а) творчий – оригінальні роботи, які не є копіями інших робіт;
 б) напівтворчий – роботи, які є копіями інших робіт, але містять в собі деякі елементи творчості, раціоналізації;
 в) репродуктивні роботи – копії.
5. Рівні складності робіт:
 а) складні – роботи, що вище вимог шкільних програм для даного віку;
 б) середні – роботи, які відповідають вимогам шкільних програм у момент їхнього виконання;

в) прості – роботи, що нижче вимог шкільних програм.

6. Об'єм витраченої енергії і зусиль:

а) високий – значна за обсягом робота, що вимагає великого часу;

б) середній - роботи, що відповідають нормам;

в) малий – роботи, що знаходяться нижче існуючих норм.

7. Якість виконання робіт:

а) висока – “5”; б) середня – “4”; в) низька – “3” [2, с.48-49].

Більш детально ми зупинимося на зв'язку типів моральних вчинків з характером творчої діяльності при виготовленні годинниць учнями 1 - 3 класів.

Характеристика виконання творчих робіт учнями 1 класів занесена в табл.1.

Таблиця 1

Характеристика виконання творчих робіт учнями 1 класів

Метод	Типи моральних вчинків, %		
	стійкі альтруїсти	нестійкі альтруїсти	нестійкі егоцентрис
творчий	51	47	41
напів- творчий	29	31	34
репродук- тивний	20	22	25

З таблиці 1 видно динаміку використання учнями 1 класів різних методів при виготовленні ними годинниць для птахів: від групи стійких альтруїстів до групи стійких егоцентристів вплив творчого методу зменшується на 19%

(51% - 32%), напівтворчого - зростає на 10% (29% - 39%), репродуктивного – збільшується на 9% (20% - 29%).

Результати виконання творчих робіт учнями 2 класів наведені в табл.2.

Таблиця 2

Характеристика виконання творчих робіт учнями 2 класів

Метод	Типи моральних вчинків, %		
	стійкі альтруїсти	нестійкі альтруїсти	нестійкі егоцентрис

творчий	62	56	49
напів-творчий	22	27	32
репродуктивний	16	17	19

З таблиці 2 спостерігаємо, що в процесі виконання творчих робіт учнями 2 класу, в порівнянні з 1 класом, використання творчого методу підвищується: у стійких альтруїстів – на 11%, стійких егоцентристів – на 5% ; напівтворчого – знижується в усіх групах (в групі стійких альтруїстів на 7%), за винятком групи стійких егоцентристів, де він зростає на 2% ; репродуктивного – в усіх групах знижується: у стійких альтруїстів – на 4%, у стійких егоцентристів – на 7%.

Дані про характер виконання творчих робіт учнів 3 класів представлені в табл.3.

Таблиця 3

Характеристика виконання творчих робіт учнями 3 класів

Метод	Типи моральних вчинків, %		
	стійкі альтруїсти	нестійкі альтруїсти	нестійкі егоцентрис
творчий	77	71	55
напів-творчий	12	16	30
репродуктивний	11	13	15

З таблиці 3 бачимо, що в 3 класі, в порівнянні з 2 класом, при виготовленні учнями годівниць для птахів підвищується використання ними творчого методу: стійкі альтруїсти – на 15%, стійкі егоцентристи – на 3% ; напівтворчого : стійкі альтруїсти – знижується на 10%, стійкі егоцентристи – зростає на 1% та репродуктивного методу, що зменшується: стійкі альтруїсти – на 5%, стійкі егоцентристи – на 4%.

Таким чином, при виконанні учнями творчої роботи, виготовленні годівниць для птахів, від 1 до 3 класу використання ними творчого методу зростає: у стійких альтруїстів – на 26%, у стійких егоцентристів – на 8% ; напівтворчого методу зменшується в усіх експериментальних групах, за винятком групи стійких егоцентристів, де він зростає на 3% ; репродуктивного – в усіх експериментальних групах зменшується: стійкі альтруїсти – на 9%, стійкі егоцентристи – на 11%.

Треба зазначити, що при виготовленні годівниць для птахів молодші школярі часто використовують творчий метод, особливо вагомий він в групах стійких і

нестійких альтруїстів, і навіть в групі стійких егоцентристів він відіграє помітну роль у "виробничому" процесі ; напівтворчий та репродуктивний методи більш використовуються в групах стійких та нестійких егоцентристів, але від 1 до 3 класів майже в усіх експериментальних групах вони мають стійку тенденцію до зменшення.

Під час роботи учні активно й вправно використовували свій попередній досвід, але при цьому домінуючим в творчому процесі був інсайт (осяяння), завдяки якому з'являвся новий творчий продукт, що створюється спочатку в уяві, а потім в реальності з конструктивних елементів попередніх речей і відповідає суттєвим потребам, які актуалізуються в діяльності дітей. При цьому іноді спостерігається процес віддалення уяви від дійсності: інкрустація годинниць зображенням казкових птахів, часом дуже цікавих і виразних.

Таким чином, результати дослідження свідчать про те, що чуттєвий досвід, закарбований в пам'яті, сприяє створенню нових образів та суттєвому вдосконаленню вже існуючих. Це значно покращує пізнавальні можливості дітей, забезпечуючи розвиток їх здібностей у процесі передбачення та творення нового художнього світу. У дослідженні ми дійшли висновку, що типи моральних вчинків молодших школярів тісно пов'язані з творчістю в процесі виконання трудового завдання.

Наші подальші зусилля будуть зосереджені на обґрунтуванні та експериментальній перевірці висунутих психологічних умов щодо розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Література

1. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение. – М.: Мысль, 1979. – 142 с.
2. Волков И.П. Приобщение школьников к творчеству : Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1982. – 144 с.
3. Основи психології : Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – 4-те вид., стереотип. – К.: Либідь, 1999. – 632 с.
4. Роменець В.А. Психологія творчості : Навч. посібник. – 2-ге вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 720 с.

Тетяна Перепелюк

Викладач кафедри психології

Уманського державного педагогічного університету

РОЗУМІННЯ СЮЖЕТНОГО ЗОБРАЖЕННЯ - УМОВА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Умовою підвищення потенціалу творчого розвитку молодших школярів є розуміння сюжетного зображення.

Лейтес виділяє *три* категорії обдарованих дітей:

1. Учні з ранньою розумовою реалізацією.

2. Учні з прискореним розумовим розвитком.
3. Учні з окремими ознаками нестандартних здібностей.

Розрізняють шість показників обдарованості дітей:

1. *Інтелектуальність*. Обдарована дитина вирізняється доброю пам'яттю, жвавим мисленням, допитливістю, добре розв'язує різні задачі, зв'язно викладає свої думки, може мати здібності до практичного застосування знань.

2. *Академічні досягнення*. Це успіхи з читання, математики, природознавства та інших навчальних предметів.

3. *Творчість (креативність)*. Дитина дуже допитлива, виявляє незалежність і оригінальність мислення, висловлює оригінальні ідеї.

4. *Спілкування*. Добре пристосовується до нових ситуацій, легко спілкується з дорослими та дітьми, виявляє лідерство в іграх і заняттях з дітьми, ініціативна, бере на себе відповідальність за свої дії.

5. *Художня діяльність*. Дитина виявляє великий інтерес до візуальної інформації, захоплюється художніми заняттями, її роботи вирізняються оригінальністю. Виявляє інтерес до музики, легко відтворює мелодію. Із задоволенням співає, намагається створювати музику.

6. *Міміка та пантоміміка*. Тонка і точна моторика, чітка зорово-моторна координація, широкий діапазон рухів, добре володіє тілом, високий рівень розвитку основних рухових навичок.

Важливою проблемою для педагогічних працівників є виявлення, розпізнавання великих потенційних можливостей розвитку дитини в майбутньому. Це дало б змогу дати кожному такому учневі поради, вказівки, які сприяли б розвитку його здібностей.

Про наявність творчої обдарованості роблять висновки на підставі результатів діяльності людини. Тому дослідники насамперед звертають увагу на інтелектуальні та творчі здібності. Але останнім часом намітилася тенденція розглядати обдарованість як явище, що не лише враховує здібності, а й цілісно охоплює всі структурні компоненти особистості. Добре відомо, що рівень мотивації, емоційні стани можуть впливати на рівень прояву здібностей.

Творча обдарованість, так само як і інтелектуальна, має свою структуру, у якій є компоненти—системоутворювальні, інтегруючі, головні та похідні. У психологічній науці поширена думка, відповідно до якої творчі здібності ототожнюються переважно зі здібностями інтелектуальними.

Розвиток творчих здібностей слід розпочинати з ранніх років, використовуючи наявний нахил дитини до праці. Саме цей нахил, на думку М.Лейтеса, є секретом дитячої обдарованості. Чим раніше починається розвиток здібностей і талантів, тим більше шансів їх розкрити. Багато психологів використовують психодіагностичні методи, які дають змогу оцінити соціальний розвиток дитини, її творчі здібності, інтелект (тести Торренса ШТУР, тести інтелекту Векслера, Айзенка тощо). Утім, часто показники тестів на вивчення інтелекту не можуть цілком виявити творчу обдарованість у дитини. Ці тести потрібно доповнювати відомостями батьків, вихователів, учителів, даними спостережень за дитиною..

У дитячому віці людина більше здібна до творчості, ніж у зрілому. На дитину не впливають стереотипи. Вона вільна у своїх творчих виявах, творить тому, що їй подобається сам проце. Картинка або малюнок, розміщені в шкільному підручнику, знаходяться в неподільному зв'язку з вербальним текстом. Співвідношення між текстом та ілюстрацією є різними: ілюстрація може уточнювати, доповнювати, розвивати інформацію, яка подана у тексті. У такому поєднанні ілюстрація і текст, кожен своїми засобами, сприяють всебічному осмисленню предмета, який вивчається, та засвоєнню необхідної інформації, дозволяють зрозуміти зміст зображуваного, проаналізувати елементи по їх якості, просторовому розміщенню, встановити зв'язки, тобто здійснити ряд пізнавальних дій.

Якщо даний малюнок є картинкою-ілюстрацією або схемою, відповідно учень спочатку називає зображувані предмети або елементи схеми, потім описує їх якості, визначає виконувані дії та яку відповідь дати на запитання.

Робота із зображеннями дуже важлива для розвитку мовно-мислительної діяльності молодших школярів, особливо їх монологічної мови.

Розвиваючий ефект такої роботи з ілюстрацією залежить від трьох основних умов (Костюк, Балл)

:1) якісного рівня використовуваних зображень(їх дидактичної, змістовної та естетичної цінності);

2) особливості діяльності учнів, їх вміння аналізувати зображення;

3) методів керівництва даною діяльністю.

При використанні наочного зображення також слід дотримуватися певних вимог, щодо, самого зображення, які передбачають, зокрема:

- доступність змісту зображення та його форми,
- його художню значимість і достовірність,
- його композиційну організованість ,
- навчально-виховне значення картини ,
- її художня цінність,
- інтерес учнів до неї ,
- можливість зв'язку роботи з картинкою та іншими видами учбової діяльності по вивченню певного предмету,
- естетичне оформлення.

При мовному опису наочної ситуації її образне уявлення і словесний текст, що формується, знаходяться в складних відношеннях. Як, вказує Н.І.Жинкін, у молодших школярів порядок сприймання картини і поєднання помічених елементів інший, ніж порядок запису цих елементів у тексті. Діти даного віку передають у тексті, як правило, не все, що помічають на картинці, при цьому часто пропускається саме те, що є очевидним із сприйнятої ситуації.

Навчальні ситуації, в якій учень одночасно аналізує дану ситуацію і будує повідомлення, специфічні в тому відношенні, що по суті, він розв'язує тут відразу два завдання :розумову і комунікативну. Формований текст відображає не тільки результат мислення, але й його хід, рух, оскільки являє собою ряд орієнтованих на слухача моделей проміжних і кінцевих продуктів розумового розвитку. Таке поєднання двох

завдань приводить, по-перше, до того, що учень повинен обчислити в неприхованому виді і описати словами всі основні елементи змісту, виділені ним в ході аналізу (чого він міг би не робити, аналізуючи цю ситуацію про себе „ для себе ”).Ця вимушена вербалізація в загальному позитивно відображається на з'ясуванні предмета мислення тобто його розумінні.

По-друге, він повинен орієнтувати викладене на адекватне розуміння його змісту вчителем, що перетворює в предмет усвідомлення і самоконтролю процес побудови тексту. І, нарешті, учень зобов'язаний додержуватися комунікативних норм самого процесу мовознавства, не перевищувати допустимих меж перебудови висловлювання, часу зупинок і т. д. Все це ставить високі вимоги до тих зображень, які включаються в дидактичний матеріал в описаній тут функції – поглибленого розуміння пізнавального тексту. З однієї сторони, вони повинні відкривати можливості для творчості і імпровізації, стимулювати активну думку школярів, розширювати поле для пошуку оригінальних вирішень. А з другої сторони, в дидактичному матеріалі не повинно бути нічого такого, що не зв'язано з попереднім, не веде в подальшому і не реалізує визначеної методичної мети.

Для того, щоб правильно оцінити методичний потенціал сюжетних зображень і вибрати адекватну методику їх використання на уроці, необхідно чітко представити, як відбувається їх сприйняття і розуміння учнями. Сприйняття картинки чи малюнка відрізняється від сприйняття реальних предметів і ситуацій. Відміна викликана вже тим, що малюнки і картинки двомірні, і глибина, об'єм вноситься в них при допомозі відповідних прийомів, забезпечуючи частково, передачу перспективи.

Крім того, розуміння зображення, в більшій мірі, ніж розуміння реальної ситуації, залежить не тільки від простого сприймання об'єктів і їх співвідношення, а, головним чином, від мислення, яке контролює і безперервно переробляє дані сприймання, а також від уяви.

Вербальний аналіз художнього зображення - це активний процес, в якому виділення об'єктивно заданих характеристик зображеної ситуації неминуче співвідноситься з цілим рядом привнесень і доповнень, без яких не можливі не тільки інтерпретації загального значення зображеного, але навіть розуміння елементарних відношень, закладених в картині її автором.

В багатьох випадках до розуміння сюжетного зображення приєднуються розгорнута одночасно з процесами сприймання, мислення і уяви і „ переплетена ” з ними мовна діяльність.

Учень, описуючи картину або малюнок в вербальній мові одночасно здійснює перцептивні, мисленні, імажинативні і комунікативні дії, причому дії ці визначеним способом впливають одне на одного. Так, одночасно з розгортанням створюваного тексту і під впливом цього розгортання поглиблюється аналіз ситуації, коректується представлення про його компоненти і про його зв'язки між ними. Уточнення значення окремих компонентів проходить при цьому зв'язку з поступовим уточненням всієї системи змістових відношень описаної ситуації. При описанні ситуацій з декількома діючими особами в процесі мовних значень і форм, уточнюється характер відношень

між персонажами. Тоді весь хід вербального аналізу ситуації повстає як формування ряду змінюючи одне одного її моделей, з яких кожна наступна, являючись більш точнішою в плані словесного означення компонентів ситуації, забезпечує одночасно її більш поглиблений аналіз.

Словесне описування сюжетного зображення – активний процес, який включає не тільки перцептивні, але і розумові і мажинитивні і комунікативні дії. Адекватне розуміння зображення подій вимагає не тільки виділення об'єктивно заданих характеристик зображення, але і доповнень, привнесень, домислення відношень між його елементами – всього того, що є вже інтерпретацією зображеного.

Дані свідчать про те, що з віком учні все частіше описують дії, почуття і думки, а також детально зупиняються на обставинах, в яких проходять описувані події. Можна сказати, що зміни в описі ситуації при переході від 1 до 3 класу полягає, головним чином, в тому, що зменшується кількість випадків нагадування. Однак, що стосується зовнішньої характеристики і є об'єктивно заданими, і збільшується кількість випадків використання тих ознак, які характеризують швидше зміст зображуваного на картинці.

Прагнення до цілісного розуміння зображених подій або відношень сприяє актуалізації ознак, що відносяться до взаємного розташування персонажів обставинам їх дій, а також до їх передбачених намірів, думкам, переживанням і мовному спілкуванню, що сприятиме підвищенню рівня розуміння навчального тексту. Робота молодших школярів з сюжетним зображенням – складна діяльність, яка залежить як від об'єктивних характеристик останнього (його просторової і композиційної структури), так і від вікових особливостей пізнавальної діяльності.

Аналіз зображення здійснюється на основі поєднання перцептивних, розумових, мажинітивних і комунікативних дій, які певним чином впливають одна на одну.

Результат даного аналізу – розуміння змісту зображення і адекватна словесна передача цього змісту – не може бути одержаний виключно на основі зчитування об'єктивно заданих компонентів малюнка і їх просторових відношень: він вимагає доповнення ситуації привнесення таких властивостей об'єктів, їх зв'язків і відношень, які можуть бути встановлені говорячим тільки на основі свого досвіду і загального розуміння ситуації. Зокрема, це стосується введення в ситуацію „четвертого виміру” – часової перспективи, яка відкриває можливість причинно-наслідкової інтерпретації зображених подій.

Облік описаних нами особливостей процесу обстеження зображення молодшими школярами, відрізнєння атрибутивного і реляційного осмислення ознак, використання запропонованої типології виділених дітьми ознак, а також рівнів часової і причинно-наслідкової інтерпретації зображеної ситуації – все це може сприяти винесенню об'єктивного судження про рівень розв'язування учнями пізнавально-комунікативних завдань, з якими вони стикаються в процесі діяльності, що розглядається. Дані, які стосуються вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку при аналізі картинок, допоможуть визначенню обґрунтованих вимог до учнів різних класів тавиявленню обдарованості у школярів..

При виборі малюнків і картин для самостійної роботи учнів і складання переліку

питань до них, необхідно враховувати вікові тенденції розвитку стратегії смислового аналізу зображень. Загальні вимоги до змістовних, композиційних і просторових характеристик останніх полягає в тому, щоб на кожному етапі навчання стимулювати прогресивні зміни вказаної стратегії, її перебудову в напрямку від просторової до смислової опори процесу вербальної інтерпретації зображення.

При цій умові навчальні завдання, що вимагають такої інтерпретації виступлять як ефективний засіб формування обдарованості учнів.

Важливість дидактично необхідної побудови образотворчого матеріалу з врахуванням викладених вище рекомендацій набуває особливого значення в умовах комп'ютеризації навчання. Тут істотно зростають вимоги до швидкості і адекватності аналізу зображень. Але з другої сторони, саме комп'ютер з його величезними можливостями варіювання просторової організації представленого на дисплеї матеріалу і послідовності його розгортання здатний полегшити виробленню необхідних умінь.

Тому у своїй роботі слід використовувати спостереження вчителя-предметника, батьків, кураторів-вихователів протягом усіх років навчання. Обдарована дитина сама собі допоможе, якщо вчитель підтримує її творчість. Тому і вчитель має бути творчим, щоб навчальний процес був цікавим, різнобічним, результативним. Процес творчості посилюється в умовах відсутності критики, оцінювання, елементу обов'язку, стресових ситуацій

Список літератури:

1. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. М., 1984 (Возрастные предпосылки способностей и творчества: 12 – 15, 43 – 47).
2. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. – М., 1971. с. 129 – 220
3. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982 – 160 с.
4. Занков Л.В. О сочетании слова учителя и наглядных средств в обучении. // Вопросы психологии.- 1057.- № 6.- С.40 – 57.
5. Антонов А. В. Проблема наглядности в восприятии и понимании информации.- К.: Знание, 1976.- 21 с.

Токарева Л.Д.

Аспірант Інституту психології

Ім. Г.С.Костюка. м. Київ.

Проблема творчого підходу в особистісному зростанні молодшого школяра.

Перебудова системи освіти, яка відбувається на сучасному етапі вимагає подолання деяких стереотипів у суспільній свідомості, які заважають педагогічному процесу і потребують нових, творчих підходів до проблеми розвитку і виховання

особистості. Формування творчої особистості, її розвиток обумовлені соціальними впливами, характером суспільства, в якому вона живе, атмосферою сім'ї, потенціалом батьків, світом її розваг, інтересів, звичаїв та традицій. Сьогодні на перший план постає людина, творча особистість. Саме творча особистість може збагатити суспільство новими ідеями, новими технологіями. Батьки в силу своєї соціальної ролі виступають першими діагностами дитячих здібностей, її творчих імпульсів. Тому саме перед сім'єю і постало надзвичайно важливе завдання підвищити інтенсивність творчого розвитку особистості, тобто її індивідуальних здібностей, творчих задатків і даровань. Сучасна сім'я завжди є тим первинним середовищем, тим соціальним осередком, де відбувається не лише народження людини, але й становлення її як особистості, де вона одержує перші відомості про навколишній світ, де встановлює свої перші зв'язки з близькими, де навчається мові, спілкуванню з іншими дорослими, де формуються навички, вміння, погляди і ціннісні орієнтації, установки, потреби та здібності. Перед батьками постає питання, як же пробудити в дитині закладені природою величезні інтелектуальні та творчі резерви? Як ефективніше спрямувати їх у корисне русло? За визначенням В.О. Сухомлинського, розвинути творчі здібності – це значить відкрити в кожній дитині її найсильнішу сторону і добитися, щоб дитина досягла успіхів у тій справі, котра найбільше розкриває її природні задатки.

Загальновідомо, що творчість – це діяльність, в результаті якої створюється щось нове, оригінальне. Це нестандартне бачення у звичайному нових якостей, нових можливостей її функціонування або включення її як частини у нову систему, можливість продукувати значну кількість ідей. Відкривати, створювати щось нове можливо тільки за умови, коли у дитини за плечима є багаж попередньо накопичених знань. Рушійною силою творчості завжди є потреби матеріальні і духовні. Потреби формують активність людини – які і є основою для реалізації її в соціальній та інтелектуальній діяльності. При становленні творчої особистості важливою умовою подальшого повноцінного, всебічного розвитку особистості є ранній вияв творчого потенціалу дитини і вчасний її розвиток.

Людина, у якої є постійний і усвідомлений інтерес до творчості, вміння реалізувати свої творчі можливості, більш успішно адаптується до плинних вимог життя, легше створює свій індивідуальний стиль діяльності, більш здатна до самовдосконалення, самовиховання у майбутньому. Творча індивідуальність дитини проявляється насамперед в особливій спрямованості її інтересів, в активному відношенні до людей, до світу. Вона реалізується в створенні суб'єктивно нового, при фантазуванні, уяві, усвідомленні причинних зв'язків і залежностей різних явищ. Творча індивідуальність проявляється на різних рівнях: від переносу старих знань, умінь, досвіду, в нову ситуацію, до схильності знайти новий варіант вирішення проблеми, створити новий продукт. Вона може проявлятися постійно або епізодично, буквально в усіх сферах життєдіяльності. Науковці зауважують, що схильність до творчості з роками може зникнути, що буде втрачено як для особистості, так і для суспільства.

Загалом, творчість у виховному процесі сприяє виробленню вмінь розв'язувати поставлені задачі; допомагає орієнтуватися в нових умовах і переборенні труднощів, стимулює розвиток інтересів до діяльності. Творчі можливості дітей реалізуються в грі,

навчанні, спілкуванні, трудовій діяльності. Творчість – це норма дитячого розвитку. Вона може проявитись або так і залишитись у прихованому вигляді. Це цілком буде залежати від виховних дій батьків. В своєму дослідженні ми намагалися виявити особливості становлення творчої особистості в молодшому шкільному віці. В своєму припущенні ми представили ідею про те, що успішність розкриття і становлення творчого потенціалу особистості дитини у сім'ї можуть бути сімейні взаємини з особливим емоційним настроєм, проявом нестандартного підходу в різних життєвих ситуаціях. Це може стати суттєвим у розвитку дійсних творчих здібностей. Але не кожна родина має достатньо високий творчий потенціал і психологічно виважені методи виховання дітей.

Так дані наших досліджень показали, що існують різні типи сімей по відношенню до творчого потенціалу дітей, та форми їх активізації в руслі виховання. Нами було виділено три групи сімей: -перша група, яка пропонує і використовує творчий стиль виховання, друга –проміжна, яка час від часу, то дотримується творчого стилю, то пускає виховання на самоплив. Третя – користується арсеналом не кращих методів виховання, якими їх самих виховували батьки, і в усьому покладаються на школу.

Для кращої ілюстрації ми розглянемо дві крайні (протилежні) групи сімей першу і третю. Різниця між цими групами сімей виявляється у поглядах на виховання дитини; формах домашніх завдань та проведенні домашнього дозвілля, особливих умовах, у відповідному середовищі створеному спеціально для дитини; принципах та методах виховання, заохочення, їх вправності; способах залучення та стимулювання активності дитини (пізнавальної і творчої); наданні самостійності; схваленні ініціативності, рішучості, відповідальності і т. ін.; системі урахувань творчих досягнень та їх ілюстративного „рекламування” в умовах сім'ї та поза нею і т. д. За результатами нашого дослідження видно, що батьки першої групи, являючись свідками яскравого захоплення дитиною якоюсь справою намагалися стимулювати інтерес дитини, підтримували його, закріплювали його в наступних заняттях, спілкуванні, іграх. Вони не приховували своїх позитивних емоцій, радощів і намагалися бути партнерами або помічниками в усьому. Дорослі всіляко намагалися розширити сферу діяльності дитини, збагачуючи її новими умінями спрямовуючи її на самостійний пошук, підтримуючи її нестандартні рішення. В запасі таких батьків були різні розвиваючі ігри, загадки, головоломки, ігри на кмітливість та інші цікаві нестандартні способи та методи виховання. У інтер'єрі цих сімей був особливий дитячий куточок, дитяча бібліотека. Іграшки, ігри, різні матеріали для конструкторських ігор та розваг, займали особливе місце. Вони жваво цікавились тим, що цікавить їх дитину. Такі батьки цінують різну науково – популярну літературу з різних галузей, намагаючись бути цікавими своїм дітям.

Третя група батьків переживала, турбувалася, вболівала за своїх дітей, але основну орієнтацію спрямовувала на задоволення потреб, які пов'язані з фізіологічним, фізичним здоров'ям дитини та його удосконаленням, матеріальним добробутом у родині. Нажаль турбота про інтелектуальний потенціал, творче удосконалення особистості, відходило у них на другий план. Ці батьки більше на

словах визнавали і підтримували цінність і важливість творчості. Частіше за все передаючи ці обов'язки школі та вчителям, бо їм нема коли. („Вони (вчителі) за це гроші отримують“). Їх (батьківська) дійсна допомога в цьому відношенні дуже мала. В сім'ях такого типу, частіше за все, знецінена роль книги, немає потрібної уваги на широчині дитячої уяви, дитячої самостійності. Вони без особливої поваги ставляться до творчої вправності своїх дітей і, як правило, відкрито не висловлюють задоволення від „поробок“ зроблених дітьми, утримуються від похвали, не зберігають ці витвори як цінність, як реліквію. Такий підхід відбивається на творчій, пізнавальній активності дітей.

Батьки першої групи дуже серйозно відносяться до підбору цікавої літератури та необхідних матеріалів для її улюблених занять, уважно ставляться до потреб дитини, миряться з „робочим безладом“, якщо це пов'язано з творчим заняттям і робота ще не закінчена. Вони завжди раді підтримати допитливість, зацікавленість своєї дитини і порадити результатам її улюбленої справи. Завдяки створеному батьками першої групи оточуючому середовищу, дитячим думам давали можливість розвиватися вільно, не силуючи їх, а лише допомагаючи їм самовизначитись, сформуватися в самотвотну особистість.

Батьки третьої групи відрізнялись підвищеною вимогою до порядку, обмеженням самостійності, зайвим занепокоєнням за інтер'єр, та меблі в квартирі, небажанням прийому гостей у дитини. Їх кредо – суворість контролю, мінімум схвалення, заборона на незалежні судження і рішення – це всі ті основні гальма, які затримують творчі думки, ініціативу і досягнення дитини. Мотивуючи тим, що хвалити рано – зазнаються.

Цікаво, що діти з першої групи сімей більш успішно приходять до творчих досягнень в колективних іграх, сумісній діяльності і у вирішенні індивідуальних завдань. Ці діти щедріші, терплячіші, уважніші, посидючіші, акуратніші, дисциплінованіші, відповідальніші, цілеспрямованіші, готові завжди прийти на допомогу іншим дітям. В такій атмосфері діти з легкістю набувають звичку планувати, організовувати та контролювати свою діяльність. Діти з цих сімей відрізняються допитливістю, чіпкістю пам'яті, вміють довго грати з уявними предметами, друзями, розповідати фантастичні історії.

Важливою умовою розвитку творчої особистості є прищеплення дитині любові до праці. І кожна сім'я робить це по-своєму. В домашньому інтер'єрі завжди існує доступність речей, які можуть бути використані, як благо, допомога своїм близьким (пилосос, молоток, ніж і т. ін.). Безпосередня робота з побутовими приборами та технікою можуть закласти у дітей інтерес до будь-якої діяльності, до творчості.

Матеріали наших спостережень ілюструють терплячу і кропітку роботу більшості батьків в залученні дітей до виконання трудових доручень по дому. Це не тільки виконання конкретних трудових завдань, але й показ, контроль, своєчасна оцінка та роз'яснення корисності результату, зробленого дітьми.

Дослідження свідчить про те, що батьки першої групи надають дітям широке поле трудової діяльності в своєму домі. Вони надають велике значення формуванню вправності, відповідальності та об'єктивності, відзначаються спроби дитини зробити по-своєму, удосконалити по-новому, сконструювати заново. У таких батьків в запасі

багато терпіння, вони завжди з радістю відзначають успіхи своєї дитини. Схвалена, відзначена робота, як правило, виконується з найбільшим інтересом і успіхом.

Третя група батьків проявляє мінімум активності в залученні дитини до праці, а скоріше за все женуть, так як після такої допомоги у батьків виникає ще більше роботи, проблем з приводу прибирання. Дітей спантеличує батьківський, авторитарний, повчальний тон, прояв недовіри до дитини. Часто ці батьки роблять за дитину те, що вона може зробити сама. Вони намагаються думати і вирішувати за дитину деякі питання, позбавляючи можливості самостійно щось зробити. Дорослі, навіть того не помічаючи, гальмують формування необхідних звичок своєю неактивністю. Кидаючи дітей на самоті, творчі здібності можуть згаснути. Частіше за все вони користуються способом розхвалювання, не заслугована похвала привчає до недбалості виконання роботи. Такими дітьми найчастіше за все керує страх, розрахунок, а не інтерес.

Найважливішою формою домашнього дозвілля вважається гра, яка є одним із найбільш природних видів діяльності, сприяюча саморозвитку, розвитку інтелекту, самостійності, витривалості і т. ін. В ігровій діяльності дитина навчається бачити не лише стандартні способи використання тих чи інших предметів. Вона дозволяє одержати нову інформацію, тренує і розвиває її мислення, допомагає розвитку її творчих витоків, її таланту. В грі завжди знаходиться місце для успіху, для радості не тільки за себе, але і за інших. Вміло організована в колі сім'ї гра стає „плацдармом” буйної дитячої фантазії, палкої уяви. Гру можна представити як ігровий тренінг творчості, через який проходить кожна дитина

Батьки першої групи намагаються оточити дитину дійсним світом іграшки, які стають матеріалом для активного вивчення, маніпулювання, реконструювання, конструювання та винахідництва. Сумісна участь, переживання, радість у грі дають можливість скоріше знайти спільну мову з дітьми, разом з ними вчити їх мову – мову фантазії. Мудрі батьки першої групи усвідомлюють, що гра для дитини – це навчання, це пізнання творчості. В арсеналі їх виховної системи є різні види ігор, майже на всі випадки життя. Тут дають можливість дитині вигадувати ігри за особистими правилами, використовувати при цьому те, що цікаво для самої дитини, бо у дитини часто виникає безліч оригінальних думок в процесі гри і це набагато цікавіше, ніж точне виконання правил, за якими йде гра.

У батьків третьої групи постійно граюча дитина викликає тривогу, їм здається, що гра заважає дитині розвиватися, здобувати знання (молодший шкільний вік). Вони недооцінюють ролі гри в навчанні взагалі, а конкретно конструювання творчого мислення дитини, де б працювала її фантазія. В таких сім'ях буває і інтер'єр багатий і коштовних іграшок багато, але все це лежить „мертвим грузом,” не викликаючи у дитини інтересу, цікавості. Дорослі зайняті своїми проблемами, підказати, похвалити, зацікавити, підтримати дитину, в них не вистачає часу. Але ж іскри творчості, допитливості живуть в кожній дитині. І саме від батьків залежить, щоб вона не згасла, бо вона важлива умова пізнання світу і необхідна їй для її інтелектуального розвитку. Допитливість породжує інтерес, який, в свою чергу, при вірній спрямованості

дорослого виховує волю. Дуже важливим вважається емоційний контакт батьків і дитини. Дефіцит позитивних контактів з дорослими в дошкільному і молодшому шкільному віці, може привести до сповільнення розвитку розумового і психічного. Аналіз наших досліджень свідчить про те, що в сім'ях першої групи культивуються сімейні читання вголос, постановка улюблених казок разом з дітьми, вигадкування нових казок і віршів, обговорюється прочитане. Через змістовні книги діти досягають „науку” висловлювання своєї думки, вагомої її аргументації, співчуття героям, вміння аналізувати факти, будь – які події, ситуації. При аналізі прочитаного у таких батьків завжди, три головних, питання: „Хто (що) тобі дуже сподобався? (Хто тобі не сподобався?). „Чому сподобалося або, чому не сподобалося? Як би ти діяв, повівся в такій ситуації? Саме ці батьки намагаються не нав'язувати своїх думок і рішень, не дуже поспішають попередити і виправити помилки або одразу ж вказати на них. Вони заохочують творчість в будь – яких проявах.

За спостереженням у третьої групи в інтер'єрі може бути багато найкращих книг, але вони не призначені для сумісного з дітьми читання. Там діє правило: „Роби, що хочеш, тільки не чіпай мене, не заважай, не сміти”. Батьки вічно зайняті, мало спілкування, читання книги з їхнього боку велика послуга. Тут дитина позбавлена емоційного м'якого доброзичливого тону. Їй часто докоряють тим, що вона сама ніколи не сяде за книгу і домашнє завдання. „Все робить з –під палки”. В таких сім'ях існує атмосфера захвалювання, непомірна демонстрація її успіхів, яка для дитини може бути травмуючою. Стимулювання творчого потенціалу в родині першого типу, зобов'язувало до розвороту дитини на історію сімейного клану, на конкретних людей в родоводі, на ступінь їх майстерності, на характер визнання їх в суспільстві; доречна ілюстрація в сімейному колі творчих виробів дітей та дорослих, постійні вправи, змагання з іншими, де дитина переживає успіх та невдачу.

Дорослі третьої групи, які самі виросли в родині, де стороннім було натхнення творчості, намагаються своїм дітям прищепити тверезе, доросле, стандартне мислення, практицизм, реальний сучасний розрахунок. Самі того не відаючи, вони виснажують творчу і духовну сторону життя дитини. Спираючись на дані експериментального дослідження можемо окреслити деякі загальні поради для батьків, що до розвитку творчих досягнень у дітей молодшого шкільного віку. Головними із них ми можемо назвати :-забезпечення дитини необхідними матеріалами для розвитку її творчих здібностей;

- обладнання ігрового і робочого куточків, де дитина могла б займатись улюбленою справою;
- стимулювання, заохочення і рекламування творчих робіт і в сім'ї і поза нею;
- створення відповідного творчого середовища, творчого підходу у вирішенні будь-якої проблеми;
- надання дитині більшої самостійності;
- вчасне схвалення, відзначення роботи, правильне оцінювання продуктів творчості дитини;
- вміння цінувати творчі роботи інших дорослих і дітей ,і т.д.

Підсумовуючи дані нашого дослідження, констатуємо, що, творча особистість відрізняється від звичайної особистості своїми підвищеними вимогами до себе і в той же час почуттям незадоволеності від виконаного завдання; у високій зацікавленості, відданості якійсь одній діяльності; у неординарних питаннях та поведінці; у нестандартному підході до вирішення проблем; у незвичайності суджень; в усвідомленому інтересі до творчості; у вмінні реалізувати свої творчі можливості; в успішному адаптуванні до постійно мінливих умов праці і вимогам життя; у легкому створенні свого індивідуального стилю діяльності; у здатності до самовдосконалення, самовиховання.

Творчість для дитини – це відкриття нового світу для себе, його розуміння про цей світ. Кожна дитина повинна сама винайти „колесо” і через свої інтереси, можливості, творчість, винахідливість пізнати цей складний світ. Чим раніше дитина пізнає радість творчості, навіть в мінімальній мірі, вона стане іншою. Заздалегідь створене для дитини середовище і система взаємин, які б стимулювали б найрізноманітнішу творчу діяльність дитини, поступово розвинути в неї саме те, що у конкретний момент може найефективніше розвинути. Максимальне напруження і велика свобода у виборі діяльності, у чергуванні справ, у тривалості занять однією якоюсь справою, у виборі способів праці, бажання дитини, її емоційне піднесення - надійна гарантія того, що навіть велике напруження інтелекту піде дитині на користь і сприятиме її творчості. Світ, такий звичайний дорослому має багато таємниць. І не завжди діти можуть помітити, що відбувається навколо. І саме батьки ж можуть допомогти в цьому викликати інтерес, здивування дитини, якщо самі зможуть зацікавитися звичайними явищами. Наш час вимагає збудити до життя величезні творчі сили, які закладені природою в людині, мобілізувати увесь її творчий потенціал.

Література

1. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.,1996. –416 с.
2. Кульчицкая Е.И.,Литвинова Н.И.,Черная Л.Г. Диагностика творческих способностей детей. К.: 1996 г.
3. Моляко В.А. Психологические проблемы творческой одаренности. Общество “Знание” Украины –Киев. 1995. –52с.
4. Одаренные дети /Под общей ред. Г. В. Бурменской, В.М.Слуцкого. Пер .с англ. –М. :Прогресс. 1991.-384с

Олена Чорна

**аспірантка Інституту педагогіки і психології
професійної освіти АПН України (м. Київ)**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФАНТАЗІЇ ДІТЕЙ ПРИ ПЕРЕХОДІ ВІД ІГРОВОЇ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проблема розвитку творчої особистості сьогодні є досить актуальною. В умовах розбудови демократичної держави особливого значення набуває

людський фактор – формування людини-творця, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно, нестандартно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нетрадиційні рішення.

У Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”), Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошується на необхідності створення найбільш сприятливих умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України.

Проте психологи і педагоги констатують, що сучасна система навчання не приділяє належної уваги розвитку творчої особистості учнів. Так, зокрема, педагог-новатор Б.П.Нікітін зауважує, що сучасне навчання розвиває у дітей лише виконавські здібності, які, за його словами, дають можливість людині у будь-якій звичній діяльності діяти за раз і назавжди встановленим правилом або шаблоном, інколи навіть машинально, тоді як складніші і значно важливіші творчі здібності залишено напризволяще, а тому зазвичай у більшості дітей вони залишаються на низькому рівні [10, 3].

Слушною, на наш погляд, є думка відомого педагога і психолога Г.Ващенка, який вважав, що школа, з одного боку, повинна дати учням певну суму наукових знань, виробити у них науковий світогляд, а з другого, — “виховати у них творчі здібності”, без яких людина “ не зможе рухати культуру вперед”, їй потрібні “логічне мислення і творча фантазія” [1, 61].

Як відомо, основною характеристикою творчої особистості є творча уява (фантазія). Видатний психолог Л.С.Виготський закликав, щоб навчання і виховання були насамперед спрямовані на розвиток у підростаючого покоління творчої уяви, яка, за його словами, є психологічним ядром творчої особистості. “Створення творчої особистості, – писав він, – спрямованої у майбутнє, готується творчою уявою, втіленою у сьогодні” [4, 78].

Завдяки фантазії людина постійно створює щось нове, доповнюючи і змінюючи таким чином навколишній світ. Проте, як зазначає С.Л. Рубінштейн, діяльність особистості, спрямована на творення об’єктивної дійсності, у вищому своєму прояві є творчою самодіяльністю, тобто одночасно спрямована на творення суб’єктивної дійсності, в якості якої виступає сама особистість. За його словами, “бачити у діяннях тільки прояви суб’єкта, заперечувати зворотній їх вплив на нього – означає порушувати єдність особистості... Суб’єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється і розкривається; він у них створюється і визначається... У творчості створюється і сам творець...” [15, 106].

Таким чином, у процесі творчої діяльності відбувається певний перехід від суб’єктивної дійсності, тобто від самої особистості, до об’єктивної дійсності – навколишнього світу, і навпаки. “Цей перехід, – як стверджує В.В. Рибалка, – відбувається у формі опредмечування і розпредмечування. В ході опредмечування здійснюється активне перетворення оточуючої об’єктивної дійсності, створення предметного світу, фактично – його психологізація. При

розпредмечуванні психологізованого об’єктивного світу відбувається протилежний процес – зміна самого суб’єкта, особистості, за рахунок “вбирання”, “всмоктування” людиною в себе все більш широкого об’єму предметного світу” [14, 61]. Отже, завдяки фантазії здійснюється творення як навколишнього світу, так і самої особистості.

Для того, щоб кожна дитина стала творчою особистістю необхідно у першу чергу розвивати її фантазію. Психологи вважають, що сензитивним періодом для розвитку даної психічної функції є дошкільний, а також молодший шкільний вік (Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Г.С.Костюк, Д.Б.Ельконін та інші). Тому батьки, вихователі дитячих садків, учителі ні в якому разі не повинні упустити сприятливий для її розвитку час. Задля того, щоб успішно розвивати у дітей фантазію, їм необхідно знати про особливості розвитку цієї психічної функції у вказані вікові періоди.

Мета нашого дослідження – виявити на основі теоретичного аналізу існуючих у психології і педагогіці досліджень особливості розвитку фантазії дітей при переході від ігрової до навчальної діяльності.

Вагомий внесок у розробку зазначеної проблеми зробили такі вітчизняні і зарубіжні психологи, як Л.К.Балацька, Л.С.Виготський, О.М.Дьяченко, В.В.Давидов, І.Д.Івіч, О.М.Леонтьєв, В.С.Мухіна, З.М.Новлянська, А.В.Петровський, Ж.Піаже, В.А.Роменець, А.Г.Рузьська та інші.

На сучасному етапі вивченню окресленої проблеми приділяють увагу такі психологи, як В.Т.Кудрявцев, Н.М.Палагіна, Є.Є.Сапогова, Л.Ю.Субботіна, Л.І.Шрагіна та інші.

Л.С.Виготським був сформульований основоположний методологічний принцип дослідження онтогенезу, згідно якого “кожна психічна функція з’являється... спочатку... як форма співробітництва або взаємодії..., а потім вторинно як спосіб індивідуальної поведінки дитини... Прослідкувати перехід колективних форм співробітництва в індивідуальні форми поведінки дитини – означає зрозуміти принцип побудови вищих психічних функцій” [5, 197]. Такий підхід дозволяє шукати витоки уяви у формах спілкування дитини із дорослими. Проте сам автор підкреслює, що уява виникає у грі, “виникає із самої суті гри”. “Уже у самому ранньому дитинстві, – писав він, – ми знаходимо у дітей творчі процеси, які найкраще виражені в іграх дітей” [4, 7]. Л.С.Виготський підкреслює символічний характер свідомості, представлення реальної дійсності через певні символи, з яких головну роль відіграє мовлення. За його словами, вищі психічні функції набувають своїх специфічних рис тільки на рівні мовлення – це “друге народження” функції. Таким чином, теорія Л.С.Виготського щодо розвитку вищих психічних функцій доводить, що вони спочатку виникають на поведінковому рівні – як форма практичної взаємодії дитини і дорослого, а потім на основі мовлення ніби заново народжуються у вигляді складної внутрішньої діяльності.

Згідно теорії Ж.Піаже, для дітей віком від двох до семи років характерний

доопераційний період когнітивного розвитку. У цьому періоді на передній план виступають використання символів, символічна гра і мова, що дозволяють дитині виходити за межі наявної ситуації. Таким чином, для дітей, що стосується пізнавальної діяльності, характерною є символічна репрезентація, тобто використання символів, так званих предметів-замінників, символічних дій або слів для представлення різноманітних ситуацій. Ж. Піаже стверджує, що уява виступає як форма імітування подій з метою пристосування, вона не має у своїх витоків мовленнєвих сигналів і спостерігається спочатку як вістрочена імітація, на основі якої пізніше виникає образ як внутрішня імітація. Характерним для психолога є визнання того, що мовлення і уява формуються у взаємозв'язку, а не в послідовній залежності, як про це говорив Л.С.Виготський [7, 364-367].

Слідуючи теорії Л.С.Виготського щодо розвитку вищих психічних функцій, І.Д.Івіч вважає, що символічна функція формується у спілкуванні. У діаді "дитина-дорослий" символи вводять дорослий і переводить дію на мову символічних засобів. На думку психолога, час формування символічної функції припадає на другий рік життя дитини, особливо 1р.3міс.-1р.8міс., коли діяльність дитини з дорослим дуже різноманітна. І.Д.Івіч описує перші прояви символічної функції, у характеристиці яких легко простежуються елементи уяви: відстрочена імітація – наслідування того, чого зараз немає, а на цій основі виникає образ як внутрішня імітація, "як активна копія", а не слід сприйнятого; активність "Як нібито" (наприклад, дитина робить вигляд, що спить); графічні зображення (малюнки дитини); сновидіння. На основі активності "Як нібито", як стверджує психолог, формується гра, дитячий обман і, безумовно, фантазія [19].

Н.М.Палагіна зазначає, що саме дорослий відкриває для дитини світ фантазії у вигляді умовних дій, уявних ситуацій, змальованих словами образів. Вона виділяє основний елемент становлення уяви, так звану "генетичну клітину" цієї психічної функції. За її словами, "цей елемент повинен виражати активність дитини, прагнення діяти в оточуючому світі, містити у собі можливість соціального наслідування психічного досвіду і забезпечувати створення уявного образу і ситуації. Таким елементом є умовна дія, дія "як нібито" [12, 64-65]. На думку Н.М.Палагіної, другий рік життя дитини є сензитивним періодом і домовленнєвим етапом розвитку уяви. Вона виступає проти думки, згідно якої вважається, що уява виникає саме у дошкільному віці, і не до гри, а у самому процесі її розвитку, наполягаючи, що виникнення цієї психічної функції спостерігається значно раніше на домовленнєвому етапі розвитку дитини у взаємодії з дорослим [12].

Проте, традиційним і загальноприйнятим є твердження, що уява як вища психічна функція формується саме у гри і пов'язана у своїх витоків із символічною або, як ще її називають, знаковою функцією свідомості, розвиток якої припадає на кінець раннього дитинства.

Д.Б. Ельконін, досліджуючи соціальну природу гри і уяви, показав, що їхнім джерелом є протиріччя між потребою дитини жити життям дорослих і неможливістю задовольнити цю потребу. Ним розглядаються такі елементи уяви у гри, як перенесення дії з одного предмета на інший, заміщення, уявна ситуація. Д.Б.Ельконін

виступає проти розуміння, згідно якого гра розглядається як прояв уже розвинутої уяви і стверджує, що насправді “гра і є тією діяльністю, в якій уява вперше тільки й виникає” [18, 7].

Цієї ж думки дотримується О.М.Леонтьєв, який зазначає, що “не уява визначає ігрову дію, а навпаки, умови ігрової дії роблять необхідною і породжують уяву” [8, 491]. Він пояснює, що виникнення уявної ігрової ситуації відбувається у результаті того, що в грі предмети, а отже, і операції з цими предметами включені в дії, які зазвичай здійснюються в інших предметних умовах і стосовно інших предметів [8, 492]. О.М.Леонтьєв вказує на те, що в дошкільній грі операції і дії дитини завжди реальні і соціальні, завдяки їм дитина пізнає навколишню дійсність. “А тому гра зовсім не виникає з вільної аутистичної фантазії, що довільно створює уявний світ дитини, а сама дитяча фантазія породжується грою, виникає на шляху проникнення дитини у реальний світ” [8, 494].

Згідно досліджень багатьох вчених, зокрема, Л.С.Виготського, В.В.Давидова, О.В.Запорожця, О.М.Леонтьєва, В.Ф.Моргуна, Д.Б.Ельконіна та інших, гра є провідною діяльністю дитини дошкільного віку. Сутність гри як особливої форми життя дитини у суспільстві полягає в тому, що у ній дитина відображає різні сторони життя дорослих, стосунки між ними, особливості їхньої діяльності, набуває і уточнює свої знання про навколишній світ. Оскільки гра спрямована на дієве пізнання світу, то і уява дошкільника переважно виступає у своїй пізнавальній функції.

З.М.Новлянська стверджує, що пізнавальна функція уяви у грі двояка: з одного боку, вона дозволяє знаходити подібне між віддаленими предметами (спочатку ігрові дії мають розгорнутий характер і потребують матеріального оперття на предмети або їхні замітники, а тому здійснюючи кожний раз заміщення одного предмета іншим, дитина відкриває для себе подібність віддалених предметів за узагальненими ознаками), а з другого боку – будувати ігрову ситуацію, у якій тільки й можливе освоєння визначених, реальних дій [11, 24].

Проте протягом дошкільного віку відбувається перетворення уяви дитини з діяльності, що потребує зовнішньої опори, у самостійну внутрішню діяльність, де необхідність у зовнішній опорі зникає [3, 360]. За словами В.С.Мухіної, відбувається інтеріоризація – перехід до ігрової дії з предметом, якого насправді немає, до ігрового перетворення предмета, надання йому нового значення, смислу і здійснення уявних дій з ним подумки, без реальної дії. На її думку, “це і є виникнення уяви як особливого психічного процесу” [9, 209]. Так, тільки споглядаючи іграшки, а то й без них, старші дошкільники можуть розігрувати досить складні сюжети в образному плані. Це стає можливим завдяки розвитку у них мовлення. Саме у зв’язку із розвитком мовлення ігрові дії, що виконує дитина, значно скорочуються, так би мовити, “згортаються” і вже менше потребують матеріального оперття. Як зазначає Н.М.Палагіна, “слово дозволяє створювати відокремлений світ фантазії, відділений від дії та особистої участі дитини, яка фантазує, світ зі своїми законами та обставинами, з якими не можна не рахуватися” □12, 66□. П.П.Блонський, Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, А.В.Петровський та інші зазначають, що розвиток уяви дитини знаходиться у

безпосередньому зв'язку із розвитком мовлення. У процесі спілкування з дорослими людьми мова дає змогу дитині уявити те, чого вона ніколи не бачила, про що ніколи не чула. Крім цього, постановка дитиною мети, створення задума витвору, а також керівництво цією побудовою здійснюється також за допомогою мови. На думку цих вчених, затримка дітей у мовленнєвому розвитку позначається також на розвиткові їхньої уяви, зумовлює помітне зниження її продуктивності.

Згодом поряд із процесом інтеріоризації спостерігається процес екстеріоризації, коли образ, створений фантазією дитини, отримує матеріалізовану форму існування, тобто знаходить своє втілення у зовнішньому продукті.

Уява розвивається за звичайними законами розвитку вищих психічних функцій – від репродуктивної (відтворюючої) до продуктивної (творчої), від мимовільної до довільної [13, 324].

Таким чином, у дітей дошкільного віку спочатку з'являється і розвивається відтворююча, а згодом творча уява, фантазія [2, 110]. Завдяки відтворюючій уяві дитина-дошкільник, слухаючи оповідання, казки, уявляє їхніх персонажів, подумки співіснує з ними, переживає разом з ними певні емоції. Відтворююча уява є важливим засобом засвоєння дітьми суспільного досвіду, оскільки завдяки їй дитина може створювати певні образи під час повсякденного спілкування з дорослими. Потрібно зазначити, що яскраві образи, які виникають у дітей під час слухання оповідань, казок, під час спілкування з дорослими, тривалий час зберігаються у дитячій пам'яті, а потім знаходять своє втілення в іграх, стають одним із джерел їх сюжетно-рольового змісту.

Особлива роль у засвоєнні дітьми суспільного досвіду належить творчій уяві, фантазії, за допомогою якої дитина намагається пояснити, пізнати, освоїти навколишній світ. Як зазначають психологи, фантазія є правильним засобом, що компенсує і долає недосконалість мислення і обмеженість життєвого досвіду дитини. Завдяки їй дитина знаходить пояснення усьому тому невідомому, незрозумілому, з чим вона зустрічається у житті. Адже, як стверджує А.В.Петровський, "уява працює на тому етапі пізнання, коли невизначеність ситуації досить велика" [3, 350]. Спостереження показують, що дитина завжди намагається подолати "невизначеність" оточуючого світу. На усі свої запитання вона відразу ж прагне отримати відповіді, жодне з них не залишає відкритим і, якщо немає негайної "дорослої" відповіді, вигадує свою. Спираючись на думку одного із представників інформаційної теорії емоцій П.В.Сімонова, згідно якої "емоція виникає за недостатності знань, необхідних для досягнення цілі, і компенсує цю недостатність, забезпечуючи тим самим продовження пошуку нової інформації" [13, 351-352], ми вважаємо, що прагнення дитини знайти відповіді на усі свої запитання спричинене необхідністю запобігти виникненню негативних емоцій. Адже відомо, що у людини із недостатніми знаннями у ситуації невизначеності зазвичай виникають негативні емоції (сумніви, тривога, страх). А тому, саме завдяки фантазії дитина може пояснити цей повний для неї тасмніцями навколишній світ, попереджуючи тим самим виникнення негативного емоційного стану.

Одною з основних характеристик фантазії психологи вважають її спрямованість на створення чогось нового. І дійсно, в дітей у результаті фантазування постійно виникає щось таке, з чим вони не зустрічались у житті. Проте образи, створені

фантазією дітей, спочатку ситуативні і суб'єктивні, у більшій мірі цінні лише для самого творця, і, якщо реалізуються у зовнішньому продукті, то зазвичай недосконало, неуміло. Фантазуючи, дитина ще не орієнтується на результат, її приваблює сам процес, а тому вона рідко доводить задумане до завершення. Крім того, образи фантазії дітей ще дуже нестійкі і надзвичайно рухливі. Усе це пов'язано з тим, що уява дитини мимовільна.

Прояви фантазії дошкільників найкраще відображені у їхніх іграх (створення уявної ситуації, символічний характер ігрових дій та їх результатів, використання предметів-замінників, виконання різноманітних ролей, побудова власного сюжету). Згодом, окрім ігрової діяльності, фантазія дітей дошкільного віку проявляється в елементарній словесній (складання віршків, драматичних, вигадування продовження почутих казок, а також створення власних казок, пригодницьких оповідань) і художній (малювання, ліплення, конструювання, аплікація) творчості. Це стає можливим завдяки розвитку довільності уяви дітей.

Уже для старших дошкільників характерною є довільність уяви [2, 110]. Це безпосередньо пов'язано із здатністю дітей створювати і втілювати свої задуми у різних видах діяльності (у грі, словесній та художній творчості). Завдяки довільній фантазії дитина планує свою діяльність, створює задум і орієнтує себе на результат. Саме ця особливість розвитку уяви дошкільників відіграє важливу роль у становленні їхньої творчої діяльності, оскільки завдяки їй у них з'являється можливість створювати свої перші закінчені витвори. Так, за словами О.М.Дьяченко, “найголовніше, що забезпечує творчий характер фантазії дитини, – це уміння скласти свій оригінальний задум витвору, задум, оснований на власних уявленнях, що тільки відштовхується від реальності і уміння послідовно розгорнути, деталізувати цей задум, цілеспрямовано надати йому закінченого вигляду” [6, 47].

Психологи зазвичай виділяють дві основні функції уяви – пізнавальну і афективну або регулятивну, що співіснують у розвитку дитини протягом усього дошкільного віку і проявляються в однаковій мірі [6; 9; 11].

Проте З.М. Новляньська зауважує, що уява у функції саморегуляції, або, як її називає О.М.Дьяченко, афективна уява, починає у дітей 7-8 років переважати над пізнавальною функцією. Діти цього віку схильні вигадувати дивні пригоди, учасниками яких вони нібито були або є зараз, і особливо неіснуючих друзів, які відрізняються чимось незвичним, надзвичайним. Крім того, якими б не були яскраві індивідуальні особливості цих нібито існуючих друзів, усіх їх об'єднує головне: у розповідях дитини, вони завжди її вірні помічники і захисники. З.М. Новляньська вважає, що однією з причин, що спонукають уяву дитини до такої своєрідної роботи, є гостре переживання дитиною неблагополуччя, прагнення позбутися його і набути певної рівноваги. Другою причиною, на її думку, є іноді неусвідомлюване бажання дитини зацікавити собою оточуючих, привернути до себе увагу. Третьою, і найголовнішою, причиною появи таких дивних фантазій у дітей молодшого шкільного віку є криза гри, що у дошкільному віці була провідною діяльністю. Тепер дитина стала школярем, а її провідною діяльністю – учіння [11, 26-27].

Необхідно зазначити, що оволодіння дитиною новою діяльністю здійснюється поступово, не відмовляючись відразу від гри, яка продовжує займати у її житті важливе місце. Як стверджує О.М.Леонтьєв, у молодшому шкільному віці відбувається розпад ігрової діяльності у її дошкільних формах. Виникають так звані перехідні форми гри – дидактична гра, гра-драматизація, гра-фантазування. Вони втрачають певною мірою властиву дошкільній грі мотивацію: їх мотив уже більше спрямований на результат, а не на процес. За твердженням О.М.Леонтьєва, дидактичні ігри є не що інше, як ряд підготовчих операцій, включених в ігрове завдання. Це ігри, що сприяють розвитку пізнавальних операцій необхідних у майбутньому для успішної навчальної діяльності дитини. Гра-драматизація, у свою чергу, є однією із можливих форм переходу до продуктивної, а саме до естетичної діяльності з характерним для неї мотивом впливу на інших людей. Щодо гри-фантазування, то це така форма гри, у якій немає дій, правил, завдань. “Створений у ній образ фантазії є самоцінним для дитини, оскільки викликає у неї хвилюючі емоції, саме заради цих переживань він і створюється. Мотив гри змістився на її результат; гра вмерла, народилась мрія” [8, 506-508].

Під впливом навчання у початковій школі у дітей особливо прогресує відтворююча уява, що відповідає за створення образів у відповідності з описом, схемою, графічним зображенням. Так, засвоєння молодшими школярами змісту прочитаних оповідань, розв’язування математичних задач, розуміння природних явищ, історичних подій потребує створення певних образів, що стає можливим саме завдяки відтворюючій уяві.

Крім цього, сучасна традиційна система шкільного навчання майже не містить у собі (або містить недостатньою мірою) спеціальні методи, спрямовані на послідовний і систематичний розвиток в учнів творчої уяви, фантазії. В цих умовах остання розвивається в основному стихійно, час від часу, і в результаті, як правило, не досягає високого рівня. Не дивно, що на звичайному уроці, серед багатьох запитань, що задає вчитель учням, зустрічаються різні (пригадати, показати, розповісти, пояснити, описати, довести і т.д.), але дуже рідко звучать такі запитання, що містять вимогу щось уявити, вигадати (у розумінні створити, а не відтворити), передбачити. Як слушно зауважив В.О.Сухомлинський, найшкідливіше у зневажанні розвитком дитячої фантазії — формалізм у засвоєнні знань, зниження в учнів інтересу до навчання. “Вкладаючи в голову дітям готові істини, узагальнення, умовиводи, вчитель іноді не дає їм можливості навіть наблизитись до джерела думки і живого слова, зв’язує крила мрії, фантазії, творчості. З живої, активної, діяльної істоти дитина перетворюється ніби в запам’ятовуючий пристрій... Ні так не повинно бути” [17, 86].

На жаль, не у всіх учителів вистачає досвіду, терпіння, а можливо, власної творчої уяви, щоб урахувати особливості дитячої фантазії і широко застосовувати її у навчально-виховному процесі. Деякі вчителі у проявах фантазії не знаходять ніякої користі, помилково вважаючи, що прагнення дитини до фантазування віддаляє її від реальності. Вони схильні приписувати їй шкідливі впливи, а тому уникають її вивчення, перевірки та практичного використання.

Отже, залежність уяви дитини від зміни провідної діяльності призводить до

переважного розвитку у молодшому шкільному віці відтворюючої уяви, а те, що творча уява, вже достатньо розвинена грою, не знаходить належного місця в сучасному процесі навчання, на наш погляд, є серйозною психолого-педагогічною проблемою. Хоча, звичайно, не можна недооцінювати роль відтворюючої уяви у розумовому розвитку учнів, орієнтуючись виключно на творчу уяву. Оскільки, вдосконалюючи відтворюючу уяву, можна тим самим створити необхідні передумови для розвитку творчої уяви – відпрацьовується механізм актуалізації уявлень і їх синтезу в нові образи.

Існує думка, якщо не розвивати відтворюючу уяву у молодших школярів, то це неминуче приведе до гальмування художнього сприймання не тільки у цьому віці, а й на наступних етапах розвитку особистості [2, 142].

Характерною особливістю уяви дітей молодшого шкільного віку є перехід до більш правильного і повного відображення дійсності, від простого довільного комбінування до комбінування логічно обґрунтованого. Крім цього, зростає вимогливість дитини до витворів своєї уяви. Якщо дошкільник задовольняється для зображення літака двома перехрещеними лініями, то першокласник намагається, щоб зображений ним літак був "таким, як справжній". Така вимогливість дитини до витворів своєї уяви пов'язана зі збагаченням її життєвого досвіду, накопиченням знань про навколишній світ, а також із розвитком критичності мислення. Ця критичність, коригування образів фантазії молодшого школяра об'єктивно реальністю збільшується з кожним роком, від класу до класу. Хоча діти молодшого шкільного віку ще схильні до фантазування, що знаходиться у розладі з дійсністю. Проте воно не є простим продовженням фантазування дошкільника, який сам вірить у свою фантазію, як у реальність. Молодші школярі уже починають розуміти "умовність" свого фантазування, його невідповідність дійсності. У їхній свідомості мирно співіснують конкретні знання і фантастичні образи, що створюються на їх основі. З віком роль фантазії, відірваної від дійсності, послаблюється, а реалізм дитячої уяви, що передбачає створення образів, які не суперечать дійсності, але не обов'язково є прямим відтворенням усього сприйнятого у житті – посилюється [16, 159-163].

Дослідження О.В.Скрипченка свідчать, що у молодших школярів зростає швидкість утворення образів фантазії. Так, якщо активізувати уяву дітей, пропонуючи їм сприймати чорнильні плями, то виявиться, що у першокласників середня швидкість утворення образів фантазії коливається в межах від 30 до 35 с, в учнів других класів — від 16 до 27 с, у третьокласників — від 11 до 20 с. Крім цього, чим менші за віком діти початкових класів, тим більше у них виникає образів, що складаються з одного предмета, і менше образів, що складаються з групи предметів □2, 142-143□.

Таким чином, при переході від ігрової до навчальної діяльності, відповідно від дошкільного до молодшого шкільного віку, відбуваються суттєві зміни у розвитку уяви дітей. Так, з діяльності, що потребує зовнішньої опори, вона перетворюється у самостійну внутрішню діяльність, де необхідність у зовнішній опорі зникає, здійснюється перехід від переважно відтворюючих її форм до творчої переробки уявлень, від простого комбінування до логічно

обґрунтованого, більш повного і правильного відображення навколишнього світу, від мимовільного, нецілеспрямованого створення образів до довільного, цілеспрямованого. Внаслідок цих змін у дітей з'являється можливість самостійно створювати нові різноманітні образи і втілювати їх у зовнішньому продукті. Це, в першу чергу, стає можливим завдяки розвитку в них творчої уяви, від якої також значною мірою залежить формування творчої особистості. Саме тому батьки і вчителі повинні приділяти належну увагу розвитку в дітей цієї психічної функції.

Подальші наші дослідження будуть спрямовані на виявлення ролі батьків, а також учителів у розвитку фантазії дітей молодшого шкільного віку.

Література

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – Вид. перше. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441с.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник/ Автори: О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416с.
3. Воображение // Общая психология: Учебник для пед. институтов/ Под ред. А.В.Петровского. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1986. – С.348-365.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти томах. – Т.5 – М.: Педагогика, 1983. – 368с.
6. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. – М.: Знание, 1986. – 96с.
7. Крайг Г. Психология развития / Под ред. А.А.Алексеева. – 7-е изд. – СПб: Питер, 2000. – 992с.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Московского университета, 1981. – 4-е изд. – 584с.
9. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов пед. спец. – 7-е изд., стереотипное. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 456с.
10. Никитин Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры. – 3-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1991. – 160с.
11. Новлянская З.Н. Почему дети фантазируют? – М.: Знание, 1978. – 48с.
12. Палагина Н.Н. Воображение у самого истока: Психологические механизмы формирования. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 136с.
13. Психологія: Підручник /Автори: М.І. Алексєєва, П.А. Гончарук, Т.С.Кириленко, П.С.Перепелиця, В.В. Рибалка, М.Л.Смольсон, А.Ю. Трофімов та ін.; за ред. Ю.Л.Трофімова, В.В. Рибалки. – 3-тє вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 560с.
14. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід

особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навчально-методичний посібник. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204с.

15. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С.101-109.

16. Рузская А.Г. Некоторые особенности воображения младшего школьника// Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / Составители И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Academia, 1998. – С.159-163.

17. Сухомлинский А.В. О воспитании. – М.: Политиздат, 1975. – 272с.

18. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304с.

19. Ivic I.D. Covek kao animal symbolicum. – Beograd: Nolit, 1978.

ЦІННІСНА РЕГУЛЯЦІЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Світлана Кобзар

Старший викладач кафедри іноземних мов ЖДТУ

ВПЛИВ ХАРАКТЕРУ ОЦІНЮВАННЯ НА МОТИВАЦІЮ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Процеси інтеграції, розширення співпраці та зміцнення взаємовідносин України з державами світу у наш час відбуваються як на рівні країн, так і окремих особистостей. Ці процеси вимагають від спеціаліста в будь-якій сфері не тільки високої професійної кваліфікації, але й володіння хоча б однією іноземною мовою, як засобом спілкування з закордонними колегами та друзями та як засобом отримання необхідної інформації (Інтернет, спеціальна література іноземною мовою, інструкції до технічних новинок).

Протягом останнього десятиліття все вищезазначене сприяло значному підвищенню інтересу до вивчення іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах.

З'являється все більше теоретичних досліджень та практичних методик, які спрямовані на вирішення проблем удосконалення підготовки високо-кваліфікованих спеціалістів та підвищення якості навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах (Гришкова Р.А., Чепіль О.Я., Онуфрієва Л.А. та інші). Виникає питання: чому, все ж таки, випускники не знають іноземну мову в необхідному для вільного володіння обсязі.

Можна визначити багато причин цього, а саме: незначна кількість аудиторних занять з іноземної мови (дві години на тиждень протягом трьох-чотирьох семестрів); традиційна орієнтація на перевагу професійної підготовки на шкоду розвитку особистості; недооцінювання важливості іноземної мови (студенти не розуміють

зв'язку між іноземною мовою та своєю майбутньою професією, вважають, що вони витрачають занадто багато часу на вивчення нудної та складної інформації; недостатня мотивація студентів вищих технічних навчальних закладів до її вивчення; хибна думка щодо можливості вивчити іноземну мову тільки в мовному середовищі, спілкуючись з носіями мови, тощо.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що категорія мотивації – одна з найскладніших і найсуперечливіших у сучасній психології, а оцінювання в навчальному процесі розглядається в основному як „цільова діяльність, яка включає збір доречної інформації, інтерпретацію цієї інформації та прийняття рішень щодо навчального процесу” [9]. Хоча в деяких дослідженнях і розглядається проблема оцінювання досягнень студента, але вони стосуються в основному досягнень в набутті знань та застосовуються при контролі знань (Тодорова Н.Ю., Бацко Л.М., Коваленко В.Г., Genesee F., Upshur J. та ін.). Інші роботи, присвячені оцінюванню, розглядають проблему „що оцінювати”, дуже мало приділяючи уваги питанню „як оцінювати”.

Н.А.Тертична [8], досліджуючи особливості навчального процесу в вищому навчальному закладі та можливості його удосконалення, здійснила аналіз ряду закономірностей. Так, перша стосується „домінуючих мотивів навчання. Виявилось, що нова інформація, яку отримує студент, набуває особистісні орієнтири. Друга закономірність полягає в тому, що домінуючими цілями в процесі навчання є цілі особистісного зростання і самовдосконалення.”

При організації навчального процесу важливо враховувати ряд психологічних факторів [6]. Серед них варто підкреслити вікові особливості студентської молоді. Студентський вік має важливе значення в загальному процесі становлення особистості як кінцевий етап освіти, основна стадія спеціалізації, та як етап входження в сферу соціально-професійної діяльності. Б.Г.Ананьев [2] виділяє цей віковий період як центральний період активного розвитку психомоторних, сенсорно-перцептивних, мнемонічних і особливо розумових функцій, а також як період інтенсивного формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією.

У нашому дослідженні ми розглядаємо проблему оцінювання як фактора впливу на мотивацію при вивченні іноземної мови, тому що вважаємо це одним із найважливіших чинників активізації механізму особистісного розвитку та розвитку здібностей. При правильно сформованій мотивації, навіть при незначній кількості аудиторних занять, студенти більше часу приділяють самостійній роботі над удосконаленням своїх знань, шукають шляхи застосування їх на практиці, розвивають свої здібності та зростають як особистості. Формування мотивації, створення емоційно позитивного фону у навчанні сприяє також тому, що „студенти самостійно починають розвивати власний невикористаний потенціал, закладений природою” [7].

В дослідженні Р.О. Гришковой [3] відмічається, що це можливо за наявності таких педагогічних умов: створення особистісно стверджуючих ситуацій, перенос спілкування в діалогічну площину, формування позитивних Я-образів, створення ситуацій успіху, зміни позиції педагога стосовно того, хто вчиться.

Успішність у навчанні у значній мірі залежить також від оптимального спілкування викладача та студента (О.О. Леонтьєв, В.А. Кан-Калик, В.О.

Сухомлинський та ін.). Це важлива ланка процесу керівництва формування особистості студента, розвитку його пізнавальної активності, створення сприятливого соціально-психологічного клімату в групі на занятті [5].

З метою дослідження впливу характеру оцінювання на мотивацію при вивченні англійської мови нами було проведено анкетування групи студентів (33 опитуваних) першого курсу Житомирського державного технологічного університету. „Система оцінних ставлень має складну інтегровану структуру, ефективний розвиток якої передбачає аналіз її органічно взаємопов'язаних підструктур. Перша підструктура охоплює спектр проблем, що знаходяться в межах „Я – учбова діяльність”, друга - „Я – інші” і третя - „Я – Я” [4].

Враховуючи цілі нашого дослідження та існуючий поділ на підструктури, було розроблено відповідну анкету.

Анкета включала питання щодо 9 видів оцінювання при вивченні англійської мови:

1. Оцінка знань в балах.
2. Оцінювання особистості.
3. Оцінювання діяльності.
4. Оцінювання здібностей.
5. Оцінювання ровесниками.
6. Оцінювання викладачем.
7. Оцінювання особистого прогресу в навчанні.
8. Порівняння з однокласниками.
9. Відсутність оцінювання.

Студентам було запропоновано визначити як впливають (підвищують чи знижують мотивацію, або ніяк не впливають) чотири типи оцінок. Для оцінки знань в балах: висока об'єктивна, висока завищена, низька об'єктивна, низька занижена. Для інших видів оцінювання: позитивне об'єктивне, позитивне необ'єктивне, негативне об'єктивне, негативне необ'єктивне.

Пропонуємо узагальнену таблицю результатів анкетування:

Кількість опитаних

		<i>висока об'єктивна</i>			<i>висока завищена</i>		
		<i>+</i>	<i>—</i>	<i>0</i>	<i>+</i>	<i>—</i>	<i>0</i>
1.	Оцінка знань	30	0	3	6	6	21

		<i>позитивне об'єктивне</i>			<i>позитивне необ'єктивне</i>		
		<i>+</i>	<i>—</i>	<i>0</i>	<i>+</i>	<i>—</i>	<i>0</i>
2.	Оцінювання твоєї особистості	27	0	6	9	6	18
3.	Оцінювання	33	0	0	3	6	24

	твої діяльності						
4.	Оцінювання твоїх здібностей	30	3	0	12	9	12
5.	Оцінювання тебе ровесниками	18	0	15	0	9	24
6.	Оцінювання тебе викладачем	33	0	0	12	6	15
7.	Оцінювання твого особистого прогресу в навчанні	27	0	6	6	6	21
8.	Порівняння тебе з одногрупниками	21	0	12	3	9	21

		+				—	
9.	Відсутність оцінювання	3				21	

% відповідей

		висока об'єктивна			висока завищена		
		+	—	0	+	—	0
1.	Оцінка знань	91	0	9	18	18	6.

		позитивне об'єктивне			позитивне необ'єктивне		
		+	—	0	+	—	0
2.	Оцінювання твоєї особистості	82	0	18	27	18	5!

3.	Оцінювання твоєї діяльності	100	0	0	9	18	73
4.	Оцінювання твоїх здібностей	91	9	0	36	27	36
5.	Оцінювання тебе ровесниками	55	0	45	0	27	73
6.	Оцінювання тебе викладачем	100	0	0	36	18	45
7.	Оцінювання твого особистого прогресу в навчанні	82	0	18	18	18	64
8.	Порівняння тебе з одногрупниками	64	0	36	9	27	64

		+	—
9.	Відсутність оцінювання	9	64

Проаналізуємо результати дослідження.

Розглядаючи перший пункт анкети, ми виявили, що об'єктивна оцінка знань в балах підвищує мотивацію до вивчення англійської мови у більшості випадків (висока – у 91% студентів, низька – у 55%). І навпаки, необ'єктивна оцінка знижує мотивацію або не впливає на неї (висока завищена не впливає на 64% студентів, знижує мотивацію у 18%; низька занижена не впливає на 9% студентів, знижує мотивацію у 73%).

Аналіз другого пункту, який стосується оцінювання особистості, показує, що

об'єктивність, незалежно від того, позитивна вона чи негативна, є важливим аспектом для студентів (підвищує мотивацію у 82% студентів при позитивному оцінюванні, та у 64% - при негативному). Необхідно підкреслити, що об'єктивне (як позитивне, так і негативне) оцінювання не знижує мотивацію до вивчення іноземної мови у жодного опитуваного.

Оцінювання діяльності студентів є найважливішим для них. Це підтверджується підвищенням мотивації у всіх, без винятку, студентів при об'єктивному позитивному оцінюванні їх діяльності. Навіть негативне, але об'єктивне оцінювання сприяє мотивуванню 73% студентів. В той же час позитивне, але необ'єктивне оцінювання не впливає на підвищення інтересу до навчання у 73% студентів.

Оцінювання здібностей – дуже складна задача, як для викладача, так і для самого студента. На виявлення здібностей впливає дуже багато як внутрішніх так і зовнішніх факторів. Незважаючи на це, об'єктивне оцінювання здібностей підвищує мотивацію студентів (позитивне – у 91% студентів, негативне – у 73%).

Порівняння 5 та 6 пунктів анкети показує, що у студентському віці думка викладача є вагомішою ніж думка ровесників. Відсоток студентів, мотивація у яких підвищується при об'єктивному оцінюванні вдвічі більший, якщо їх оцінював викладач, а не ровесник (позитивне оцінювання викладачем – 100%, позитивне оцінювання ровесниками – 55%; негативне оцінювання викладачем – 73%, негативне оцінювання ровесниками – 45%). Позитивне необ'єктивне оцінювання викладачем підвищує мотивацію у 36% студентів, тоді як при такому ж оцінюванні ровесниками підвищення мотивації не спостерігається. Більша значущість викладача помітна і при негативному необ'єктивному оцінюванні, але в протилежному напрямку – знижує мотивацію у 55% студентів, а при негативному необ'єктивному оцінюванні ровесниками – тільки у 27% студентів.

Аналіз 7 та 8 пунктів показує, що оцінювання особистого прогресу в навчанні важливіше ніж порівняння з однокласниками (позитивне об'єктивне оцінювання підвищує мотивацію у 82% студентів при оцінюванні особистого прогресу і у 64% студентів при порівнянні; негативне необ'єктивне оцінювання знижує мотивацію у 64% студентів при оцінюванні особистого прогресу і у 36% студентів при порівнянні з однокласниками). Об'єктивна ж критика сприймається краще при порівнянні з однокласниками (підвищує мотивацію при оцінюванні особистого прогресу у 55%, а при порівнянні – у 64%; знижує мотивацію при оцінці особистого прогресу у 18%, а при порівнянні – у 9%; залишає байдужими в обох випадках по 27% студентів).

Позитивне об'єктивне оцінювання не знижує мотивацію, крім ситуації оцінювання здібностей (у 9%). Негативне об'єктивне оцінювання знижує мотивацію тільки при оцінюванні ровесниками (у 18%), оцінюванні особистого прогресу (у 18%), порівнянні з однокласниками (у 9%).

Студенти толерантно ставляться до позитивного необ'єктивного оцінювання, тобто воно не впливає на їх мотивацію до вивчення англійської мови: при оцінюванні особистості – у 55%, діяльності – у 73%, здібностей – у 36%, ровесниками - у 73%, викладачем - у 45%, особистого прогресу – у 64%, при порівнянні з однокласниками – у 64% студентів. Тоді як негативне необ'єктивне оцінювання не впливає на значно

меншу кількість опитуваних, особливо при оцінці: особистості – 36%, діяльності – 27%, викладачем – 27%, особистого прогресу в навчанні – 18%.

Результати нашого дослідження показали, що:

1. Підвищення мотивації у студентів відбувається при об'єктивному оцінюванні (незалежно від того позитивне воно чи негативне).
2. Позитивне, але необ'єктивне оцінювання для більшості студентів не є стимулом до навчання.
3. Значне зниження мотивації відбувається при негативному необ'єктивному оцінюванні.
4. Вплив оцінювання ровесниками набагато нижчий ніж вплив оцінювання викладачем.
5. Особистий прогрес у навчанні важливіший ніж порівняння з одногруппниками.
6. Відсутність будь-якого оцінювання сприймається негативно у переважній більшості випадків: студент повинен бачити визнання своєї значущості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андерсон Дж. Когнитивная психология. 5-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд. ЛГУ, 1968. – 340 с.
3. Гришкова Р.О. Педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей вищих закладів освіти: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 /Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2000. – 196 арк.
4. Дригус М.Т. Розвиток системи оцінних ставлень як фактор гуманізації навчально-виховного процесу в школі.// Психолого-педагогічні аспекти гуманізації навчально-виховного процесу в школі. Тези доповідей науково-методичної конференції. – Дрогобич, 1990. – С.22.
5. Кальницька К.О. Робота практичного психолога школи по формуванню мотивації вчителя. // Вісник/ Пам'яті Е.О.Грішина. – Тернопіль, 1996. –С.222-224.
6. Кобзар С.К. Особливості навчання студентів іноземній мові в умовах технічного вищого навчального закладу.// Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. – Житомир, 1997. – С.260-262.
7. Назарова Г. Шляхи розвитку творчого потенціалу студентів при впровадженні інтенсивних методів навчання.// Прикладна лінгвістика у ХХІ столітті: лінгводидактичні та культурологічні стратегії //Праці між нар. наук. конф. – Львів: Українські технології. – 2003. – С.142-143.
8. Тертична Н.А. Активність особистості у процесі навчання.// Творча спадщина Г.С.Костюка та сучасна психологія. До 100-річчя від дня народження академіка Г.С.Костюка. Матеріали ІІІ з'їзду Товариства психологів України. – К., 2000. – С.182-183.
9. Genesee, F. & Upshur, J. Classroom-based Evaluation in Second Language Education. – Cambridge University Press, 1999. – 268 pp.

Козерацька Наталія Михайлівна,
аспірантка кафедри психології і
педагогіки НТУУ "КПІ"

ДЕЯКІ ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Загальною проблемою, до якої звернена дана стаття – це проблема цінностей, одна з найбільш складних та суперечливих. Тому спостерігаються різні підходи до визначення поняття " цінності". Їх можна звести до таких груп визначення:

- цінності як сукупність матеріальних та духовних об'єктів, здатних задовольнити потребу, бажання, інтереси, цілі суб'єкта, його творчий потенціал;
- цінності, що відображають характер ставлень об'єкта до об'єкта або їх взаємовідносин;
- цінності, як ідеали суспільства та особистісної діяльності, що є специфічними утвореннями свідомості і виступають узагальненими уявленнями про блага, яким надають перевагу;
- цінність як специфічне явище свідомості, образ поведінки, діяльності, творчості, спілкування в різних сферах життя.

На даний момент є не так багато фундаментальних робіт, які були б присвячені ціннісним орієнтаціям студентства. Останні дослідження російських психологів по даній проблематиці відносяться до 80-90 років – це роботи Бестужева-Лада, Лісовського, Мудрика, Кона. Дані наукові дослідження, на жаль, мали деякі недоліки. По-перше, в основному вся увага приділялася ціннісним орієнтаціям тільки як аспекту формування світогляду і суспільній активності, а також професійного самовизначення. По-друге, більшість психологів здійснювали ідейний підхід до вивчення цінностей, а на наш погляд, слід бути більш об'єктивним. Тобто стає очевидним необхідність нових сучасних даних в області ціннісних орієнтацій, узгоджених з соціально-економічним, політичним положенням у суспільстві.

Звертаючись до поняття цінностей, психолог-дослідник зустрічається з проблемою відсутності необхідної чіткості у його визначенні. Це поняття до цього часу має риси деякої наукової метафори. Звідси виникає потреба у пошуках "змістовних аналогів" ціннісної сфери.

Чому нашу увагу привернули саме ціннісні орієнтації студентів-інженерів? В першу чергу наша зацікавленість пояснюється тим, що формування ціннісних орієнтацій є невід'ємною частиною розвитку особистості. В перехідні періоди розвитку виникають нові ціннісні орієнтації, нові потреби та інтереси, а на їх основі перебудовуються і якості особистості, які характерні для даного періоду. Таким чином, ціннісні орієнтації виступають в якості особистісної системи і пов'язані з розвитком самосвідомості, творчого мислення та усвідомлення свого власного "Я" в системі суспільних відносин. Ціннісні орієнтації відносяться до найважливіших компонентів структури особистості, за рівнем сформованості яких можна судити про рівень сформованості особистості взагалі.

Звернемося до завдань даної статті.

Перш за все, нам би хотілося конкретизувати саме поняття ціннісних орієнтацій. По друге, визначити групи факторів, які впливають на створення систем ціннісних орієнтацій у студентів.

"Ціннісні орієнтації – вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей. Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку індивіда, його участі в трудовому творчому житті. Виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною ціннісних орієнтацій."(1).

Більшість сучасних психологів визнають класифікацію цінностей за М.Рокичу. Він виділяє два класи цінностей:

- термінальні цінності – впевненість в тому, що якась кінцева ціль індивідуального існування складається з того, щоб до неї прагнути;
- інструментальні цінності – впевненість в тому, що якась дія або якість особистості є переважною в будь-якій ситуації.

Кожний з нас виділяє те головне, до чого він прагне. Це і виражає цілі, до яких прагне особистість (цінності – цілі), і конкретні якості особистості, які потрібно використати для їх досягнення (цінності – засоби). Саме неповторна і унікальна, але притаманна кожній людині, система термінальних (цінності – цілі) і інструментальних (цінності – засоби) цінностей і створюють ціннісні орієнтації особистості, які повно і узагальнено виділяють всю структуру поведінки, діяльності і більше того, життєдіяльність людини в цілому.

Конкретна проблема виникає і при співвідношенні цінностей з потребами. Потреби людини, важливість якостей зовнішнього світу створюють складний взаємозв'язок , який досить нестабільний і змінюваний. Без задоволення багатьох потреб неможливе наше повсякденне життя. Тут присутні і біологічні потреби, які забезпечують збереження нашого організму: сон, їжа, рух. Але і вони відносяться на задній план у тих випадках, коли поведінка підлягає духовним потребам, вищим якостям : честь, совість . Вони, досить часто переоцінюють навіть життєво необхідні потреби, навіть саме життя. Психологи говорять про ієрархію потреб. " Але, за такою ієрархією стоїть шкала цінностей людини, його моральні якості та система оцінок, які він дає зовнішньому світу", так пише Г.С.Абрамова.

Закономірність психічного розвитку проявляється в тому, що людина не може жити у світі з рівною цінністю усіх сторін, тому що , тоді неможливий вибір, не можна прийняти рішення. Кількість і можливість вибору досить великі. Вибір може бути випадковим, якщо людина має справу з незнайомими, незначними якостями світу. Вибір закономірний, якщо він має значення і цінність.

Розглянемо декілька основних факторів, які впливають на систему ціннісних орієнтацій.

1. Культурний досвід. Як пишуть Буякас і Зевіна : " Культура задає систему ціннісних уявлень, які регулюють індивідуальну і соціальну поведінку людини, служить базою для постановки і здійснення пізнавальних, практичних і особистісних завдань. Культура переводить людину в інший вимір буття, засіб, який лежить поза окремою

людиною і являється більш усвідомленим і впорядкованим" (2).

Людина з моменту свого народження знаходиться у світі культури. Цей світ накопичив і зафіксував гігантський людський досвід, який забезпечує людину готовими зразками (а іноді і цілими алгоритмами) і засобами вирішення особистісних завдань. "Свідомість людини розвивається всередині культурного цілого, в якому кристалізований досвід діяльності, спілкування і світосприйняття" (2). Присвоєння культурного досвіду не відбувається автоматично. Від кожної окремої людини він вимагає особистісного розуміння і сприйняття. М.М.Бахтін стверджує, що "будь-яка загальнолюдська цінність стає дійсно значимою тільки в індивідуальному контексті" (2).

2. Моральні принципи. За словами Г.С.Абрамової: "Крім норм моралі, знань про моральні якості та ідеалі в історії моральної свідомості виникає необхідність в універсальному керівництві для людини. Ними стали моральні принципи. В цих принципах дається тільки загальні вказівки для здійснення норм поведінки і критеріїв для вибору правил в дуже різних умовах. В моральних принципах зафіксовані загальні правила поведінки, вимоги суспільної дисципліни, які притаманні більшій кількості людей і вчинків, які вони здійснюють. В принципах моралі виражені загальні закони моральної поведінки, які об'єднують в собі різні по змісту вчинки в єдиний спосіб життя і лінію поведінки" (3).

3. Особистісний досвід. Цей фактор являється самим значимим за ступенем впливу на формування системи цінностей у людини. Наприклад, ціннісні орієнтації дорослого відрізняються сталістю у порівнянні з системою цінностей дитини, так як особистісний досвід "закріплює" окремі цінності, які мають значення для конкретної особистості. Крім того, сам процес оцінювання відбувається через набуття особистісного досвіду і виходячи з нього (адже більшість людей вчиться на своїх помилках).

4. Атмосфера сімейних дитячо-батьківських відносин. Фактор взаємовідносин між батьками і дітьми має специфічний характер, тому і являється одним із найважливіших за ступенем впливу на дитину, на її життєві цінності. При цьому сімейні умови складаються із соціального положення, матеріального забезпечення, роду занять, рівня освіченості батьків. Все це в значній мірі і впливає на життєвий шлях дитини. Але крім свідомого, цілеспрямованого виховання на дитину впливає вся сімейна атмосфера, причому ефект цього впливу перевищує все останнє. Не дивлячись на те, що сімейні відносини є лише однією ланкою в людському житті, їх слід підкреслити, тому що саме сфера сімейного життя дитини вчить її розуміти взаємовідносини людини з оточуючим світом.

Таким чином, спочатку людині пропонують декілька варіантів норм поведінки: загальноприйняті соціальні норми і сімейні правила, зразки поведінки, моральні принципи тощо. І в період юності перед ним гостро стає питання про вибір свого, особистісного шляху, питання власної системи цінностей.

За словами Е.Берна: "Юність – це вік старшокласників і студентів, пора отримання громадянських прав, а також права розпоряджатися своїм тілом та іншою власністю... В юності людина вирішує, що вона буде робити у своєму житті або

принаймні чим буде займатися до того як прийме таке рішення. З точки зору сценарного аналітика, роки юності – це репетиція перед від'їздом на " гастролі"(5). Добре відомо, що період юності сенситивний для формування ціннісних орієнтацій як стійкого утворення особистості, яке впливає на становлення світогляду і відношенню до оточуючого світу. Як би там не було, а період юності – дуже важливий етап у розвитку людини, ключовий етап формування системи цінностей, тому його слід розглянути більш детально. І ми зупинимося на семи найважливіших особливостях цього віку, які пов'язані з цінностями.

1. Можливість незалежних моральних суджень обумовлює відносно незалежне формування системи цінностей. Але вже йде узгодження з загальноприйнятими зразками. За словами Е.Берна: " Юність – це вік, коли більшість молодих людей ще не знають свого конкретного місця у житті. Вони можуть виконати батьківський наказ, але потім стати проти них і в результаті зрозуміти, що вони діють за вже відомим сценарієм" (5). Але все ж таки, юність – це час, коли людина вперше відчуває можливість самостійного вибору.

2. Переорієнтація вікової свідомості з зовнішнього контролю на внутрішній самоконтроль. За С.Л.Рубінштейном проблема самосвідомості є перш за все проблема вибору свого способу життя. Узагальнюючи, можна виділити два способи існування людини. Перший – це життя, яке не виходить за межі звичайних зв'язків, в яких живе людина. Тут вся людина знаходиться усередині самого життя : будь-яке його відношення – це відношення до окремих явищ, а не до життя в цілому. Другий спосіб пов'язаний з ціннісно-змістовним значенням.(8).

Переорієнтація свідомості залежить від соціальних і культурних умов. Внутрішній самоконтроль у визначенні психологічно дорослої, зрілої особистості і є необхідною умовою вірної оцінки в цілому, так і окремих її складових.

3. Формування життєвих планів. На думку більшості психологів, основним новоутворенням в старшому шкільному віці стає життєве і професійне самовираження, усвідомлення свого місця у майбутньому. Професійне самовизначення, вибір професії і шляхів досягнення починає займати одне із головних місць у структурі самосвідомості, а навчальна діяльність набуває конкретну націленість на майбутнє і визначається професійною орієнтацією. За результатами досліджень В.В.Барабанової та М.Є.Зеленової, важливе місце в уявленнях старшокласників про своє майбутнє набуває створення сім'ї (4).

4. Почуття дорослості. "Підліток хоче відчувати себе дорослими, самостійними. Старший шкільний вік характеризується активним формуванням почуття дорослості, яке є показником певного рівня самосвідомості і відіграє важливу роль при формуванні ціннісних орієнтацій старшокласників"(6). Проте юнаки і дівчата прагнуть не тільки до самостійності і незалежності ,але і, як правило, до свободи від відповідальності.

5." Руйнування" авторитетів. На відміну від дитини, яка приймає правила поведінки на віру, юнак вже починає усвідомлювати їх відносність, але ще не завжди знає, з чим потрібно їх співвідносити. Звичайне посилення на авторитети його вже не

задовольняє. Більше того, "руйнування" авторитетів стає психологічною потребою, передумовою особистісного морального та інтелектуального пошуку. " Поки вся система цінностей не склалася юнак легко піддається моральному релятивізму : якщо все відносно, значить, все дозволено, все, що можна зрозуміти, можна виправдати тощо" (9).

6.Відношення до батьківських планів відносно майбутнього способу життя юнака. У даному випадку найбільш часто зустрічається два варіанти: некритичне прийняття батьківських планів або ж менш критичне їх відторгнення. Це досить часто відбувається не через незгоду та усвідомлене розходження своїх та батьківських планів на майбутнє, а просто через властиве всім юнакам почуття протиріччя. Як пише Е.Берн : " До закінчення коледжу, чи наприклад, наприкінці армійської служби він може прийняти визначене рішення: або суворо слідувати батьківським наказам або вибрати свій сценарний шлях" (2).

Для такого розуміння проблеми ціннісних орієнтацій слід відмітити наступне: рівень особистості - це рівень ціннісно- змістовної детермінації, рівень існування у світі змістів і цінностей. Як вказує Б.В.Зейгарник і Б.С.Братусь , для особистості " основна площина руху – морально-ціннісна. Тому, перший момент – це те, що існування в світі смислів є існування на особистісному рівні (на це вказував Л.С.Виготський); Область творчості та цінностей є тією областю в якій і відбувається взаємодія особистості та суспільства. Цінності і смисли є мовою цієї взаємодії. Другий момент – провідна роль цінностей для формування особистості: сповідування цінностей закріплює єдність та само тотожність особистості, надовго визначає собою головні характеристики особистості її стрижень і мораль і моральність. Цінність отримується особистістю оскільки " ... іншого способу звертатися до цінності окрім її цілісно-особистісного переживання не існує". Таким чином, надбання цінностей є надбанням особистістю самої себе; третій момент – функції смислових утворень, які виділяють Б.В.Зейгарник і Б.С.Братусь: утворення еталону образу майбутнього та оцінка діяльності з її моральної творчої сторони.

Як ми бачимо, уявлення про своє майбутнє пов'язано з цінностями. Цінності які є за своєю природою соціально-історичними являються засобом залучення індивіду до роду (родових, людських здібностей), тим самим дозволяючи подолати кінцевість часовість людського існування. Цінності, в свою чергу, тісно пов'язані з уявленням про смисл життя, яке є одночасно і засадою розвитку особистості і її результатом.

Висновки:

1. Ціннісні орієнтації ми розуміємо як вибірку, відносно стійку систему спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей. Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку індивіда, його участі в трудовому творчому житті. Виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною ціннісних орієнтацій.

2. Факторами формування ціннісних орієнтацій у студентів є культурний досвід, моральні принципи, особистісний досвід, атмосфера внутрісімейних дитячо-батьківських відносин.

3. Особливості юнацького віку, які впливають на становлення системи

ціннісних орієнтацій, можна визначити такі: можливість незалежних моральних суджень, переорієнтація юнацької свідомості з зовнішнього контролю (екстернальний локус) на внутрішній самоконтроль (інтернальний локус), формування життєвих планів, почуття дорослості, "руйнування авторитетів", відношення до батьківських планів відносно майбутнього способу життя юнака.

Література

1. Бреусенко А.А. Индивидуальное ценностное творчество как способ самодетерминации ценностно-смысловой сферы личности //Викладання психолого-педагогічних дисциплін у технічному університеті: методологія, досвід, перспективи. - К.: НТУУ "КПІ", 1999. - С.17-21.
2. Буйкас Т.М., Зевина О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов в индивидуальном сознании // Вопросы психологии. - 1997. - №5 . - С.44-55.
3. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Ин-т прак.психологии, 1996. – 400 с.
4. Кривцова В.С. и др. Подросток на перекрестке эпох. - М.: Генезис, 1997. – 158 с.
5. Ковалев С.В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни: тесты, опросники, ролевые игры. - М.: Просвещение, 1991. – 113 с.
6. Кон И.С. Психология ранней юности. - М.: Издательство политической литературы, 1989. – 366 с.
7. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации. - Петрозаводск, 1999. – 162 с.
8. Мудрик А.В. Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих. - М.: 1990. – 256 с.
9. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. - 1997 . - № 4, С.28-38.

УДК 159.9

Панфілов Ю.І.

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ - ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СУМІСНОСТІ ЧЛЕНІВ МАЛИХ ГРУП.

Постановка проблеми та її актуальне значення.

В сучасних умовах реформування Збройних Сил України йде активний пошук шляхів підвищення ефективності професійної діяльності військовослужбовців. Потреби практики обумовлені широким розповсюдженням колективних форм військової діяльності, необхідністю керування як військовими колективами, так і діяльністю малих груп стимулює все більший інтерес психологів до проблеми ефективності спільної діяльності, які характеризуються взаємодією,

взаємозалежністю, членів малих груп, виконуючих навчально-бойові завдання.

Однією із найважливіших умов ефективної спільної діяльності, про що свідчить вивчення літератури і життєдіяльності малих груп є психологічна сумісність. Психологічна сумісність як складне соціально-психологічне явище визначає взаємодоповнення, оптимальну єдність і несуперечливість психологічних властивостей, рис двох чи декількох людей. Її значення полягає в тому, що вона дозволяє швидко досягти спрацьованості та забезпечити високий рівень ефективності сумісної діяльності. Вона є умовою інтеграції і згуртованості малої групи, колективу, успішних дій в екстремальних ситуаціях.

Результати проведеного дослідження (спостереження, усне та письмове опитування) свідчать, що чим складніше зміст виконуємих навчально-бойових завдань, тим більше ефективність сумісної діяльності залежить не тільки від підготовленості членів малих груп, а й від їх професійної спрацьованості та психологічної сумісності.

Метою дослідження є обґрунтування одного з структурних компонентів психологічної сумісності – ціннісно-орієнтаційної єдності членів малих груп, яких об'єднує спільна діяльність.

Основні завдання дослідження:

1. З'ясувати та проаналізувати науково-теоретичні підходи психологів і дослідників до визначення ціннісно-орієнтаційної єдності як одного з структурних компонентів психологічної сумісності.

2. Виявити вплив ціннісно-орієнтаційної єдності на психологічну сумісність членів малих груп та ефективність їх спільної діяльності.

Дослідження ціннісно-орієнтаційної єдності проведено з урахуванням принципів розвитку та структурно-системного підходу, єдності психіки та діяльності, розвитку особистості у процесі діяльності, єдності внутрішніх і зовнішніх факторів. Спираючись на ці методологічні положення проблема вивчалась з використанням системи методів: спостереження, індивідуальних бесід, анкетування, аналізу діяльності, експертної оцінки та самооцінки.

Результати дослідження проблеми:

Важливим компонентом динамічної структури психологічної сумісності людей у малих групах, як це впливає з теоретичного аналізу проблеми та матеріалів дослідження психологи обґрунтовано вважають ціннісно-орієнтаційну єдність. Ціннісно-орієнтаційна єдність у найбільшій мірі віддзеркалює рівень збігу думок, оцінок, позицій членів малої групи стосовно будь-яких об'єктів: цілей і завдань діяльності, осіб, ідей, подій. Однак зазначений рівень найбільше значимий тільки в тих випадках, як показали дослідження (спостереження, бесіди з досліджуваними, опитування посадових осіб), коли названі цінності в максимальній мірі важливі для групи в цілому. Н.И. Шевандрин ціннісно-орієнтаційну єдність називає феноменом інтеграції людей у малих групах, важливим джерелом інтенсифікації міжособистісного спілкування та підвищення ефективності спільної діяльності [9]. З аналізу літератури впливає, що ціннісно-орієнтаційна єдність – це подібність думок, оцінок, позицій членів малої групи з приводу значущих для спільної діяльності подій, фактів, людей

[6]. Стає очевидним, що цей компонент найбільш ефективно реалізується в групах високого рівня міжособистісних відносин, опосередкованих спільною діяльністю, зміст якої носить соціально схвалюваний характер. Наприклад, С.В. Ковальов встановив, що вищий рівень групової психологічної сумісності включає ціннісно-орієнтаційну єдність, яка є показником психологічної сумісності тільки тоді, коли є погоджене прийняття відповідальності за успіхи чи невдачі діяльності конкретної групи. [4].

Цікавим у цьому плані є підхід до вивчення сутності й особливостей прояву ціннісно-орієнтаційної єдності Р.С. Немова, А.Г.Шестакова. З аналізу їх роботи випливає, що соціально-психологічну основу відносин у колективі і групах складає прийнята в ньому ціннісна єдність, тобто те, що люди вважають найбільш важливим і значущим в їхньому спільному житті, діяльності та поведженні кожного члена групи. Це індивідуальні якості, думки і позиції, найбільше високо оцінювані якщо не усіма, те абсолютною більшістю членів даної групи. Психологи вважають цінності важливим критерієм компоненту ціннісно-орієнтаційна єдність, який відноситься до структури психологічної сумісності [7].

Цінності – це складова частина змісту свідомості людини, що володіє певною спонукальною силою, яка спрямована на досягнення тих цілей, у яких відображається дана цінність. Коли цінність зі змісту свідомості стає змістом життя вона здобуває потенціал сильного збуджуючого мотиву. Трансформуючись в реальний мотив цінність має величезний потенціал. У процесі спільної діяльності у членів малих груп виникають колективні цінності. Визнаючи їхню важливість для колективної життєдіяльності, члени малих груп оцінюють усі події, процеси, явища, утворення як цінні чи нецінні. Тому ціннісні орієнтації відбивають не тільки саму цінність, але і її зміст і значення для колективної діяльності.

В.Ольшанський розуміючи під ціннісними орієнтаціями цілі, спонування і життєві ідеали, розглядає їх у виді системи відповідних норм, прийнятих у груповій свідомості. Учений дійшов висновку про неминучий вплив групової свідомості на індивідуальну систему цінностей. Індивідуальні відхилення від системи цінностей групи відбиваються в поведженні індивіда. Це визначає відношення до нього в колективі, що у даному випадку, виступає як фактор групового контролю [8].

Таким чином, виходячи з зазначеного положення можна зробити висновок про те що, ступінь збігу ціннісних орієнтацій безпосередньо впливає не тільки на відносини в групі, але і на психологічну сумісність членів малих груп.

Своєрідний підхід до розуміння ціннісних орієнтацій особистості дає О.Здравомислов який висловлює думку, що ціннісним орієнтаціям близькі поняття установки, потреби й інтересів. Цей вчений вважає, що ціннісні орієнтації є дуже важливим компонентом структури особистості, які визначають поведження людини і його відношення до навколишнього світу і навпаки навколишнього світу до особистості [3]. Отже збіг чи неспівпадання ціннісних орієнтацій є однією з детермінант психологічної сумісності або несумісності членів малих груп. Науковець називає ціннісно-орієнтаційну єдність найбільш значним компонентом структури психологічної сумісності.

На дуже важливе значення ціннісних орієнтацій у житті військового колективу вказує М.І. Варій. У своїх дослідженнях він також робить висновок про тісний зв'язок ціннісних орієнтацій із соціально-психологічною установкою. Автор пише «колективні ціннісні орієнтації тісно зв'язані із соціально-психологічною установкою, тому що саме вони суттєво впливають на її функціонування, а уже вона виконує скеровуючий вплив на поведінкові аспекти колективу» [1, с.178]. Він вказує, що колективні ціннісні орієнтації є первинними стосовно соціально-психологічних установок.

На думку М.І.Горлача, «ціннісні орієнтації, будучи складовими частинами більш складних духовних утворень, трансформуються, конкретизуються у свідомості, спонукають людину до реалізації їх у процесі діяльності» [2, с.19]. Погоджуючись з подібною постановкою питання, О.П.Дзьобань підкреслює, що «ціннісні орієнтації не тільки реалізуються в процесі діяльності, а значною мірою визначають цю діяльність і відносини особистості до суспільства в цілому і до міжособистісних відносин у спільній діяльності. Спираючись на зазначені положення авторів, можна зробити висновок, що ціннісні орієнтації в значній мірі впливають на психологічну сумісність людей, що виконують спільні завдання. Підходи психологів враховувалися в ході дослідження.

Так, матеріали дослідження показують (опитано більш 120 військовослужбовців, які входили до складу малих груп), що 58% респондентів найбільше цінують такі цінності як чесність, моральність, працьовитість, товариськість, надійність у роботі, чуйність і доброту в міжособистісних стосунках, понад 40% вказували на особливе значення професіоналізму, відповідального ставлення до служби, усвідомлення значимості успішної спільної діяльності, чіткості роботи в екстремальних умовах, дисциплінованості, ретельності, взаємної допомоги. Було встановлено що, співпадіння ціннісних орієнтацій демонструвалось у малих групах на які командири вказували як на психологічно сумісні, та які характеризуються взаєморозумінням, високою дисциплінованістю, прагненням до успіху при спільному виконанні обов'язків. Одночасно встановлено, що в групах де єдність ціннісних орієнтацій виражена значно менше мають місце порушення статутних взаємин (25%), низька мотивація до групового успіху (35%). В цих групах має місце порівняно невисокий рівень соціально-психологічного розвитку. На ці групи командири вказують як на недостатньо сумісні. Варто обмовитися, що ці дані відносяться до груп, відносини в якій пов'язані тільки зі службовою діяльністю.

В ході дослідження використовувалась спеціальна методика встановлення рівня ціннісно-орієнтаційної єдності в групах. На першому етапі були виявлені військовослужбовці, здатні демонструвати основні критерії, що характеризують ціннісно-орієнтаційну єдність (співпадаючі думки, оцінки, позиції); на другому – індивідуальне ранжирування цінностей-цілей і цінностей-якостей [4].

За першою методикою командири малих груп отримували не тільки важливу інформацію про комунікативні дані конкретних військовослужбовців, що демонструють ознаки ціннісно-орієнтаційної єдності, а й про морально-психологічний клімат у даній групі. Відповідно до неї, кожен член малої групи складав ранжирований ряд із членів свого розрахунку чи відділення, відповідаючи на поставлені питання: "Хто у вашій групі частіше інших виражає думки, оцінки, позиції, які найбільш збігаються з

думкою більшості членів групи?”, “Хто з членів вашого відділення, розрахунку, зміни здатний виконати поставлені завдання демонструючи взаємодію і взаєморозуміння з іншими членами групи?”. Першим у список заносився найавторитетніший у цьому відношенні член малої групи. Останнім – найменш авторитетніший. Далі підраховувалася кількість респондентів, які поставили на однакове місце одну й ту ж особу, визначався коефіцієнт співпадиння думок за допомогою коефіцієнта кореляції Ч. Спірмена окремо для кожної групи. Встановлений коефіцієнт приймався як показник психологічної сумісності. Застосування даної методики протягом періоду служби військовослужбовців (протягом 1 року в дворазовим варіанті – через 6 місяців служби), дозволило спостерігати особливості динаміки розвитку досліджуваних критеріїв компонента – ціннісних орієнтацій членів малих груп. У тих випадках, коли особиста і групова думка збігалися, коефіцієнт рангової кореляції відповідно був близьким до одиниці (від 0,6 до 0,93), що дозволяло говорити не тільки про групову ціннісно-орієнтаційну єдність, але й про реальну передумову психологічної сумісності. Низькі коефіцієнти (від 0,06 до 0,33) свідчили про те, що єдність думок, оцінок і позицій в цих малих групах недостатня. У таких випадках давалися конкретні рекомендації цілеспрямованого розвитку психологічної сумісності в даних підрозділах.

Вплив ціннісних орієнтацій на психологічну сумісність членів малих груп досліджувався за допомогою модифікованого тесту визначення ціннісних орієнтацій М.Рокича [5]. Дослідження проводилися на початку військової служби з військовослужбовцями, що прослужили 5 місяців, а потім з тими ж військовослужбовцями перед звільненням у запас. На першому етапі кількість співпадинь при виборі запропонованих цінностей у середньому в психологічно сумісних парах становило 6, а в несумісних парах 3, а при повторному дослідженні перед звільненням у запас - відповідно 8 і 4.

Отримані результати підтвердили, що ціннісно-орієнтаційна єдність значною мірою впливає на психологічну сумісність військовослужбовців. Виявлено, що у психологічно сумісних парах спостерігається велика схожість у головних і другорядних інтересах, а в психологічно несумісних парах лише у другорядних інтересах.

Висновки.

1. Аналіз науково-теоретичних підходів до визначення ціннісно-орієнтаційної єдності показав що, психологи і дослідники вважають її як один з найбільш значимих компонентів структури психологічної сумісності, джерелом інтенсифікації міжособистісного спілкування і фактором підвищення ефективності спільної діяльності.

2. Включаючись у взаємодію, військовослужбовці використовують моменти співпадиння ціннісних орієнтацій як фактор досягнення психологічної сумісності. Причому на початку служби для встановлення психологічної сумісності досить співпадиння ціннісних орієнтацій, навіть малозначимих для особистості цінностей, подій, фактів, а в міру поглиблення взаємодії, у силу збільшення обсягів і значення спільної діяльності зростає роль суттєвих інтересів і ціннісних орієнтацій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Варій М.Й. Основи соціальної психології військового колективу. - Львів: Сполом, 2000.-250с.
- 2.Горлач М.І. Природа цінностей Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія, педагогіка, психологія. -Харків: ХВУ, 1999. Вип.3 с.14-26..
- 3.Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности.- М.:1970г.
- 4.Ковалёв С.В. Психология современной семьи.- М.; Просвещение, 1988г.-208.
- 5.Лучшие психологические тесты. Харьков, «Принтал». 1994г., 320с.
- 6.Краткий психологический словарь. Под общ. ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. – М.: Политиздат, 1985г.-431с.
- 7.Немов Р.С., Шестаков А.Г. Сплочённость, как фактор групповой эффективности. –Вопросы психологии. 1981г., №3 с. 113-118.
- 8.Ольшанский В.Б. Проблема межличностных отношений в истории когнитивной психологии. В кн. Вопросы истории общей и прикладной психологии. -Ростов-на-Дону, 1978г.
- 9.Шевандрин Н.И. Определение единства ценностных ориентаций и уровня развития групп выборочным методом. Вопросы психологии. -1989г. -№3.-с.144-150.

Ангела Пасниченко

Канд. психол. наук, доцент кафедри психології Черновицького національного університета

Проблема ценностной регуляции научной деятельности студентов ВУЗ^{ов}

Постановка проблемы. При всей очевидной необходимости развития интеллектуального потенциала нации и широкого внедрения наукоёмких производств в экономику государства – как условия конкурентоспособности нашего народа в мировом сообществе – задача эта так и остаётся нереализуемой в полной мере. «Персональный и творческий умственный труд стал главным энергоносителем интенсивного хозяйствования» [18, 32]. Реализацию этой задачи обслуживает и система высшего образования: «современные условия жизни повышают требования к качеству подготовки специалистов в ВУЗ^е» [4, 19], необходима «грунтовна, на системно оновлених засадах, ВНЗ^{івська} підготовка до [каліфікованої] роботи» [19, 70], «необхідне підвищення інтелектуально-культурного потенціалу країни» [9, 71]. Поэтому остро встаёт вопрос «о судьбах социальных форм трансляции культуры новым поколениям» [18, 32].

«[Система освіти] не тільки детермінована зовнішніми обставинами політичного, соціально-економічного і соціокультурного походження, але і сама детермінує ці обставини» [5, 29]. О.П.Гаженко выделяет две основных группы целей ВУЗ^{ов}: они решают глобальные функции образования как социальные институты, определяющие состояние и перспективы развития общества, а также опосредуют формирование личности конкретного человека в единстве его интеллектуальных, мировоззренческих

и эмоционально-волевых качеств.

В последние годы «практика показывает видимое ухудшение качества образования», «критичный стан системы освіти» [10; 13]. Авторы не просто констатируют факт, но и пытаются разобраться в его причинах. В. Семиноженко атрибутирует его к коммерциализации и гуманитаризации образования (в ущерб «математизации») [27], М. Краснянский видит главный бич многих интеллектуальных сфер нашего общества в «полном отсутствии конкурентной среды» [12].

Важной проблемой общества называют «незацікавленість молоді сучасними тенденціями розвитку науки, низьку активність у самостійних наукових дослідженнях» [35]. Проявления этой проблемы мы наблюдаем и в недостаточном уровне практической подготовки среди выпускников учебных заведений, и в общем старении науки – «державному глумлінні над справжньою наукою» [10, 6]. Налицо явное противоречие: с одной стороны констатируется ориентация на оптимизацию, интенсификацию, реформирование, введение инновационных технологий, подготовку вступления Украины в Болонский образовательный процесс, с другой стороны – процесс этот «пробуксовывает».

Так А.М. Ермола (Харьков) заключает, что «у сучасній системі освіти переважають традиційні педагогічні технології, не орієнтовані на розвиток творчих можливостей учнів; викладання репродуктивно-конструктивного характеру є причиною невисокого рівня розвитку інтелектуально-творчого потенціалу школярів (який ... знаходиться на нижній межі середньостатистичної норми – 42,6% при нормативі 40-60%)» [9, 74]. Е.В. Заика констатирует, что у многих студентов мыслительные и мнемические приёмы сформированы на очень низком уровне [11, 13]. М.В. Бадалова (Севастополь) отмечает «отсутствие достаточного опыта целевой интенсивной подготовки специалистов» [1, 28], «отсутствие системности специальных знаний, невыраженную способность к рефлексии, ... ограниченность профессионального мировоззрения» [1, 30].

Таким образом, констатируется снижение познавательной мотивации студентов и, как следствие, снижение как общего образовательного, так и научного уровня высших учебных заведений. Мы предприняли аналитическую разведку для ориентировки в проблеме ценностной регуляции научной деятельности студентов ВУЗ^а. Поскольку центральным компонентом психической саморегуляции является мотивационная сфера личности, так как она координирует и направляет проявления всех иных регуляционных аспектов (эмоционального, волевого, рационального), поэтому мы сконцентрировали наш анализ на мотивации обучения и научной деятельности студентов, ценностной регуляции творческой деятельности.

Анализ последних исследований и публикаций. В литературе (Д.А. Леонтьев, М. Мамардашвили, В.Э. Чудновский) констатируется недостаточная разработанность вопросов о смысле жизни, личной свободе, хотя они «существенно влияют на мысли, чувства и поступки человека» [31, 5]. «Личностным фундаментом» становления смыслжизненных ориентаций В.Э. Чудновский называет: - *способности человека* (необходимо «создание такого уровня сформированности личности, при котором она

сама управляет процессом развития собственных способностей» [31, 6]); - выработку у студентов позиции, при которой они осознанно формируют у себя *учебно-познавательную мотивацию*, то есть ориентируются не только на знания, но и на способ их добывания; - *выработку склонности к труду*; - *адекватное отношение к успехам и неудачам и общение с самим собой* (личностный уровень саморегуляции) [31, 6-7].

В академических работах проблема личностной свободы носит названия автономии, самодетерминации, «эйдженси» («agency», по Р. Хаппе), самоэффективности (по А. Бандуре). Согласно Р. Хаппе, полноправный субъект способен переключаться с одних детерминант поведения на другие, сопротивляться искушениям и отвлекающим факторам и менять руководящие принципы поведения. Наиболее же глубинным проявлением субъектности являются два вида «самоинтервенции»: 1) внимание и контроль над воздействиями; 2) изменение своего образа жизни, своей идентичности [36].

По мнению Э. Деси и Р. Райана, гипотеза о существовании внутренней потребности к самодетерминации «помогает предсказать и объяснить развитие поведения от простой реактивности к интегрированным ценностям». Быть автономным означает быть самоинициируемым и саморегулируемым. Понятие автономии относится как к процессу личностного развития, так и к его результату. Э. Деси и Р. Райан предлагают модель постепенного формирования личностной автономии через интернализацию мотивации и переживания контроля над поведением – переход от внешней мотивации через этапы интроекции, идентификации и интеграции к внутренней мотивации и автономии [37].

В концепции Д.А. Леонтьева свобода определяется как форма активности, характеризующаяся осознанностью, ценностной опосредованностью и управляемостью в каждой точке, а критическим периодом для трансформации детской спонтанности в свободу как осознанную активность постулируется подростковый возраст [14, 22]. Для становления смысловых ориентаций особенно актуальным называется юношеский возраст [31].

По мнению Леонтьева, проблема свободы имеет несколько аспектов, среди которых наиболее важными для нашего анализа являются следующие:

□ - *множественность и многоуровневость регуляции поведения* означают, что свобода предполагает подъём на всё более высокий уровень регуляции, на котором преодолеваются все остальные;

□ - *ценностная основа свободы* – то, что придаёт свободе личностный смысл («свобода для» или «свобода от» по Э. Фромму);

□ - *инструментальные ресурсы свободы*. Ресурсы подразделяют на внешние (задаваемые объективной ситуацией и задающие потенциальное поле допустимых возможностей) и внутренние («задаваемые инструментальной оснащённостью субъекта»). Личностные (т.е. внутренние) ресурсы не привязаны к конкретной ситуации и потому «носят неотчуждаемый характер» [14, 23].

Б.С. Гершунский среди условий, необходимых для полноценной самореализации личности, называет: - осознание своих способностей, интересов, мотивов

поведения, - наличие знаний, умений, навыков (т.е. ЗУН^{ов}) к конкретной трудовой деятельности, - способность человека к целенаправленным и эффективным волевым усилиям для осуществления своего стремления к полноценной жизненной самореализации на всех этапах жизненного пути [7] (т. е. подчёркивается значимость волевого аспекта личностной саморегуляции).

Давая учащимся широкий круг знаний, система образования не помогает им выработать адекватное отношение к собственной судьбе, что существенно снижает эффективность и практическую значимость процесса образования. Составляющими адекватного отношения к собственной судьбе В.Э. Чудновский называет способность выстраивать перспективу своей жизни, обращаясь к своему будущему, овладевая им [31, 7]. Описывая характер жизненной перспективы учащихся, Чудновский отмечает, что «у старшеклассников нередко встречаются схематические, бедные по содержанию модели будущего, больше похожие на представления подростков и даже младших школьников» [31, 8].

Мотивация студентов. Сфера мотивации является центральным компонентом структуры психической саморегуляции личности (Заблудовская Ю.В., Леонтьев Д.А., Русалов В.Н.), поскольку «психологию мотивации интересуют причины и регуляторы поведения, ... а сама мотивационная регуляция – это обеспечение направленности деятельности в соответствии с её мотивами» [13]. Ценности и личностный смысл – один из компонентов мотивационной саморегуляции (по Леонтьеву А.Н.), так как контроль над мотивационными процессами возможен лишь через их опосредствование (согласно принципам становления высших психических функций по Л.С. Выготскому) [3, 273-290].

Е.В. Заика (обобщая психологические исследования, проведённые в различных ВУЗ^{ах} страны) отмечает, что «доля студентов с ведущим познавательным мотивом обучения и профессионализации составляет от 8 до 38% студентов», а реально действующие мотивы часто другие, не связанные с содержанием изучаемого материала (например, соображения престижа, карьеры, стремление избежать негативных последствий) [11, 16]. Конкретные мотивы самостоятельной работы студентов – интерес, желание получать стипендию, страх отчисления – разные по содержанию, поэтому придают ей различный смысл, обуславливая её качество [11, 15].

Так, в исследовании А.К. Дмитренко (Черновцы) было получено: «очікування щодо домінування пізнавальних потреб і відповідної активності першокурсників не підтвердилися. Сміслотворчі потреби (напр., професійна самореалізація) займають низькі рангові місця» [8, 32]. При исследовании мотивации обучения О.М. Швед (Ивано-Франковск) получила такие данные: «домінує мотив «одержання диплому» (66%), мотив «придбання знань» (30%), а прагнуть «оволодіти професією» лише 5%» респондентов [32, 7]. В этом же исследовании указывается, что «більшість студентів бачать атмосферу групи такою, що не сприяє прояву ініціативи у навчанні (58%); ... в 11% студентів атмосфера в академгрупі не викликає бажання вчитися» [32, 8; выделено нами – А.П.].

Вопрос о том, какие мотивы движут человеком, постепенно теряет свою актуальность благодаря трансформации исходных мотивационных тенденций в мотивы конкретных поведенческих актов, которые делают исходные побуждения полностью неузнаваемыми. «Абсолютно неважно, что является генетически исходным базовым побуждением человека – либидо, самоутверждение или стремление к смыслу, поскольку прижизненно формирующиеся на его основе разнообразные мотивы утрачивают функциональную связь с ним» [13]. Интерес, таким образом, смещается на изучение механизмов мотивации конкретной деятельности, трансформации и преломления устойчивых мотивационных тенденций в конкретных условиях.

Творчество как ценность. Ценностная основа самодетерминации придаёт значимости самосовершенствованию, личностному развитию каждого человека. Личностный смысл утверждается в поиске уникального пути индивидуального совершенствования, которое возможно только посредством осуществления творческих актов как самотворчества. «Наука – це творчо-комунікативний акт пізнання і самопізнання людини, форма практики (так само як освіта, культура, людське життя). Практика же розуміється не як матеріальна діяльність людини, практика – це творчість людини як утвердження у Світі власне людського буття» [19, 6].

І.А. Пидласа, аналізуючи роботи В.А. Роменця, говорить об об'єдненні, інтеграції життєвого пути с путём творческим, а «творчий шлях – шлях постійних модифікацій особистісного світу, мета якого є творення людиною самої себе» [23, 13]. «[Фахівець], котрий відповідально і творчо ставить до своєї професії, практикує власним життям, незалежно від того, де йому випало працювати» [19, 35]. «Творчість і соціалізація виступають як взаємозалежні поняття, оскільки у дитини немає іншого шляху особистісного становлення, крім творчого ...» [9, 71-72].

Концепция психической регуляции. В литературе выделяется две формы психической регуляции во время профессионального становления [17, 145-148; 29, 76-77]:

- *индивидуная регуляция* (стремление сохранить усвоенную форму действий) и
- *личностная* (определяется ломкой старых способов и средств деятельности, устоявшихся отношений, активным стремлением к новым смыслам, которые требуют качественно нового уровня психической регуляции).

На стадии профессионального образования многие студенты переживают разочарование относительно будущей профессии – переживают кризис профессионального выбора. «Человек утрачивает согласие с самим собой, у него возникает неуверенность в собственных силах, неясность жизненных целей, непонимание, как жить дальше» [29, 77]. Это часто сопровождается дискредитацией всей системы ценностей, появляется промежуточная форма регуляции – «индивидуально-личностная» (по В.А. Машину) или «индивидуально-психологическая» (по А.Р. Фонарёву).

Изучая социальные ожидания старшеклассников и их родителей, О.П. Гаженко приводит такие результаты: «батьки надають перевагу індустріальним цінностям (36% - придбання спеціальності та 8% - виконання соціального замовлення на підготовку фахівця), старшокласники же – постіндустріальним цінностям (45% - підготовка до

самореалізації особистості)», в то же время *ученики не считают, что ВУЗы развивают духовность и культуру*, что составляет ценность этического характера, принадлежащую традиционному обществу [5, 24]. По данным А.К. Дмитренко, «бацьки орієнтуються на якість навчання, виходячи з оцінок, а не реальних знань» [8, 33].

Такоже О.П. Гаженко отмечает зависимость между образовательным уровнем родителей и их преобладающими ценностями: «бацьки з вищою освітою більш орієнтовані на розвиток особистісного, а не соціального потенціалу; із середньою освітою – важливішим вважають придбання спеціальності», аналогічні притязання мають і їх діти [5, 25]. Можна помітити таку тенденцію, що навіть старшокласники, орієнтовані на «самореалізацію особистості», передбачають її здійснення «в майбутньому», а не в житті зараз.

Виходячи із результатів О.П. Гаженко, система вищої освіти не тільки самоорганізується, але й самовоспроизводиться (родители, маючи вищу освіту, орієнтовані, щоб їх діти також отримали її). Однак автор не ігнорує факта, що теперешні родители студентів ВУЗів отримували освіту в іншій суспільно-економічній ситуації, з іншими пріоритетами. Сьогодні ситуація змінилася кардинально: вкладення в науку і освіту не окупаються, що відображається і в результатах досліджень.

«Дослідження [О.М.Швед] показало, що такі важливі для студента цінності, як *розвиток, пізнання, продуктивне життя та творчість займають останні позиції в ієрархії ціннісної системи*» [32, 8; виділено нами – А.П.]. «Серед цінностей сучасне студентство надає перевагу вихованості (R=1), відповідальності (R=3), чесності (R=4), незалежності (R=5), життєрадісності (R=6). Менш пріоритетні: самоконтроль (R=7,5), тверда воля (R=9), сміливість у відстоюванні власних думок (R=10), раціоналізм (R=11). Останні позиції в ієрархії ціннісної системи займають *широта поглядів (R=14) та освіченість (R=18)*» із вісімнадцяти цінностей [32, 8; виділено нами – А.П.].

При цьому дисертантка вказує на наявність кореляційної зв'язи мотивації отримання знань з цінностями: *уверенность*, вихованість, освіченість, раціоналізм і *твёрдая воля* [32, с. 14; виділено нами – А.П.]. Існуючі дані дозволяють нам зробити висновок про неперіоритетність мотивації отримання знань, оскільки високо корелюють з нею цінності дають нам середню рейтингову оцінку 10 із 18-ти можливих. Звертає на себе увагу, що серед цінностей, пов'язаних з отриманням знань присутні якості волевої регуляції діяльності («уверенность» і «твёрдая воля»).

А.Р. Фонарьов розробив концепцію трьох модусів існування людини, що відображають рівні професіоналізму: модуси володіння, соціальних досягнень і служіння. На рівні модуса володіння професійна діяльність перетворюється в мистецтво відокремлюватися матеріальними результатами [29, 74]. Діяльність позбавлена своїх ціннісних якостей. На рівні модуса соціальних досягнень існує два способи реалізації прагнення до переваги: прагнення до соціального статусу і прагнення до досягнення власних професійних успіхів [29, 75].

Переход к модусу служения, по Фонарёву, возможен только с помощью углубленной рефлексии: человек испытывает определённую неудовлетворённость и своими достижениями, и жизнью в целом [29, 76]. Работа из обязанности превращается в потребность, а труд – в культуру. То, что является главными чертами исполнителей (модус обладания) и специалистов (модус социальных достижений) – ЗУН^в и личностные качества, – на уровне профессионала, становится лишь средством развития своих сущностных сил [29, 81].

«Профессионализм – категория человеческого бытия, представляющая систему личностных, мировоззренческих, деловых, профессиональных, моральных и нравственных качеств» [25, 93]. Согласно В.А. Петровскому, «для профессионала характерно гиперфункционирование: «состояние вдохновения, представляющее расширение спектра сознания, создаётся через одновременное достижение предельных значений эмоциональной активации, рационального мышления, сверхчувственного постижения мира» [22, 483]. По В.О. Татенку, «людина-суб'єкт несе відповідальність за функціонування і розвиток своєї психіки як цінності-для-себе».

Функцию саморегуляции выполняет и самосознание (рефлексия) в виде обратной связи. Н.Ф. Шевченко отмечает: «проблема професійної ідентифікації тісно пов'язана з механізмом росту студентів, який неодмінно включає процес рефлексії» [33, 214]. ««Задачу на смисл» [фахівець] розв'язує не «стихийно», а шляхом теоретизації та теоретичної рефлексії над робленим і зробленим» і «зазвичай він відкрито повідомляє науковому співтовариству про свої пошуки, здобутки та втрати» [19, 51]. «Не-класична теоретизація репрезентує феномен розвитку в межах пошуків людиною свого місця у світі, у процесі практики самопізнання і самоусвідомлення людиною світу і самої себе, вектор якої задає відношення «Людина-Світ»» [19, 57].

«В каждый момент времени, когда присутствует рефлексия ситуации, возможен и выбор... Там, где рефлексия не включена, выбора действительно может не быть» [15]. Возникновение рефлексии С.Л. Рубинштейн называет решающим, поворотным моментом: «с этого с момента собственно и встаёт проблема ответственности человека в моральном плане, ответственности за всё содеянное и упущенное...» [26, 351-352].

Выделяется целая группа отечественных исследователей, которые вслед за психологами-когнитивистами анализируют разные параметры когнитивного стиля обработки информации как проявления интеллектуальных факторов саморегуляции (Бондар С.И., Виноградова Л.В., Сизов К.В., Холодная М.А.) [2; 28; 30]. Эвристичностью обладает разведение полезависимости и полenezависимости, которые демонстрируют степень соотношения личностных и познавательных параметров человека. Результаты исследования Сизова К.В. свидетельствуют о высокой корреляции между полезависимостью-полenezависимостью и самооценкой личности, уровнем её интеллектуального развития [28].

В творческом процессе большое значение приобретает сам стиль мышления: преимущество имеет «открытый способ мышления» (креативный, недогматический) [16, 128], «дивергентное» (в противовес конвергентному) мышление по Дж. Гилфорду, одной из основных характеристик которого называется *оригинальность* как

стремление к интеллектуальной новизне. Примером закрытого стиля мышления в образовательном процессе может служить высказывание: «Мы филологи, нам ни к чему математика» [16, 128-129]. Для формирования поливариантного (открытого, креативного) способа мышления предлагается расширять информационное поле учащихся, что неминуемо связано с волевым контролем.

Авторская позиция. Анализ творческой деятельности часто осуществляется учёными в отрыве от реальной, практической деятельности, в условных, искусственных экспериментальных ситуациях. По нашему мнению, таким способом игнорируется принципиальное условие творческой деятельности – наличие ценности, значимости её выполнения для субъекта, как и её результатов. Мы предлагаем рассматривать творчество в более широком социальном контексте – а именно, как жизнетворчество, как жизнепрактику созидания человеком себя в Мире. Тогда ценностная регуляция выступает необходимым аспектом любой творческой деятельности, и научной деятельности в частности.

Зона ближайшего развития студентов связана с творческой деятельностью, которая ориентирована на неизвестное, непонятное. Только тогда появляется возможность получения оригинального продукта. Если осуществляется ориентация на прошлое (усвоенные схемы, ЗУН^ы), то результат репродуктивный. Необходимо принципиально ответить на вопрос: профессионал – это ближе к «творцу» или «ремесленнику», бесконечно производящему стандартные образцы, когда получение нового результата – скорее ошибка или некачественное исполнение старого образца.

Изменения, происходящие в современном обществе, характеризуют динамическую жизненную ситуацию, которая предъявляет повышенные требования к адаптационным возможностям и способностям личности. Мы предлагаем в саморегуляции личностного поведения выделять энергетический (обеспечивает «тактику» поведения) и содержательно-смысловой («стратегия» поведения) аспекты.

Если к энергетическому аспекту мы относим биологический и эмоциональный виды регуляции (например, регуляция функциональных и эмоциональных психических состояний), то к содержательно-смысловому относятся все виды социально обуславливаемой саморегуляции. Это и рациональная саморегуляция (от вербального контроля до коррекционных программ), и волевая саморегуляция (с активизирующим и сдерживающим компонентами), и моральная саморегуляция как один из наиболее сложно организованных видов (может включать в свой состав религиозную, профессиональную саморегуляции). Предполагается, что регуляционная система являет собой сложноподчинённую, иерархическую организацию, нижние уровни которой «снимаются» на более высоких интегрированных уровнях.

При этом не выделяется уровней приоритетных или второстепенных, поскольку они обуславливают существование друг друга. Так энергетический аспект саморегуляции обеспечивает необходимую энергетическую поддержку: именно благодаря этому уровню возможна сама реализация саморегуляции. А содержательно-смысловой аспект придаёт саморегуляции значимость (т.е. наделяет

мотиваційною силою), визначаючи «для чого саме» здійснюється ця регуляція. Розвиток їх також відбувається паралельно: поява більш складних змістовно-смыслових рівнів саморегуляції вимагає необхідності розвитку і енергетичних ресурсів особистості для їх здійснення. А зростання енергетичних ресурсів дає толчок для розвитку цінностей, значень і особистісних змістів.

Виділення нерешених раніше частин загальної проблеми. Слабо розроблена операціональна/інструментальна сторона дослідження емоційних і когнітивних компонентів саморегуляції. В основному вона оцінюється через сформованість волевої регуляційної сфери (наличие у випробуваних визначених волевих якостей або здатність до виконанню волевого поведінки в ускладнених умовах життєдіяльності) [21].

В статті ми переслідують **ціль**: проаналізувати стан наукової діяльності як проявлення більш широкого категорії – творчої діяльності – в ВУЗ^{ах}, оскільки саме підхід до навчання як творчому процесу може гарантувати нам як особистісний і професійний ріст молодих спеціалістів, так і необхідний приріст наукових знань. Стаття носить переважно постановочний характер. Для реалізації цілі спробуємо максимально конкретно сформулювати саму проблему і задати основні поняття.

Задачі дослідження: 1. Виявити факти формування наукової діяльності студентів ВУЗ^{ов}. 2. Проаналізувати цінності і пріоритети в процесі навчання, формулювані студентами і викладачами. 3. Намітити шляхи подолання розходження між цінностями і пріоритетами викладачів і студентів.

Изложение основного материала исследования и полученных результатов. Поводом до проведення дослідження послужила ситуація, коли від студентів надійшов запит щодо більш м'якого ставлення викладачів до студентів», яке було названо як бажане. Для того, щоб з'ясувати, які саме поведінкові патерни репрезентуються в свідомості студентів як «м'яке ставлення», було проведено опитування, в якому крім конструкта «м'який викладач» ми використовували конструкт «ідеальний викладач» для оцінки ціннісних орієнтацій студентів.

В групі студентів – медичних психологів (N=26) запропонували письмово описати по три якості, що характеризують кожен конструкт. Особистісні, професійні, динамічні і інші характеристики заздалегідь не пропонувалися, що дозволяло створити максимально неопределенну стимульну ситуацію і з'ясувати спонтанний рівень сприйняття викладацької позиції. Отримані результати ми піддали процедурі контент-аналізу: були виділені три категорії описуваних якостей: комунікативні, формально-процесуальні і професійно-делові, моральні. Крім частоти зустрічальності окремих характеристик ми враховували і ранг якості: названо першим, другим або третім (результати представлені в Таблиці 1).

Таблиця 1. Називані студентами якості «ідеального викладача».

Показ	Якості
-------	--------

тели				
*	R	Коммуникативные	Формально-процессуальные	де
2	*			
3				
1		Розуміння студентів		
6				
1		Строгий (в міру)		
7				
2			Чітке викладення лекцій	
4				
1		Вимогливий (в міру)		оці
3				
1		Добрий; розуміючий	Точний; підтримує дисципліну; розуміє непідготовлених студентів; не кричить; з розумінням ставиться до запізн.	
2		Ставиться до прохань студентів з розумінням; доброзичливий; веселий	Нормально подає матеріал; не ставить «двійки»	кон
3			Повільно читає лекції	тур сто
Всього выделено		8 качеств 16 ссылок (R=2)	9 качеств 11 ссылок (R=3)	

* Условные обозначения: R – ранг называемого качества;

N – количество испытуемых, указавших такую характеристику.

Таким образом, при оценке идеального преподавателя представлены все категории качеств с неявным преобладанием профессионально-деловых, хотя само понятие «профессиональный» по отношению к преподавателю используется всего один раз. Формально-процессуальные же качества находятся на последней позиции (R=3). То есть в сознании студентов репрезентирован образ «идеального преподавателя», более или менее соответствующий данной профессиональной категории.

Таблица 2. Предпочитаемые студентами качества «мягкого преподавателя».

Показа тели		К а ч е с т в а	
R		Коммуникативные	Формально-процессуальные

2		Розуміння студента	
1			Добрий в оцінюванні
,7			
2			Не ставить «двійок»
,3			
1		Терпимий	Вибачає («розуміє») непідготовлен студентів на пару
,5			
1			Вибачає запізнення студентів
1		Неупереджено ставиться до студентів; доброзичливий (добрий); людяний («гуманний»)	Не строгий; не занадто суворий
,7			
2		Приємний	Добровільні відповіді на семін поблажливий
,5			
1		Однакове ставлення до всіх; вислуховує думку студента	Невимогливий
2		Прагне допомогти	Відпускає, коли потрібно; на, лояльний ; не відмічання; в міру вимогливий
3		Комунікативний; відкритий	Немає відрізок; «простий»; підви оцінки
Всього выделено		11 качеств 26 ссылки (R=2)	16 качеств 32 ссылки (R=1)

При оцінці запрошуваного поведіння «м'якого преподавателя» явно починають преобладати формально-процесуальні якості (они складають більше 50% посилань студентів), а професійно-делові якості зустрічаються уже в 8 (!) раз рідше, ніж формально-процесуальні.

В запиті «м'якого отношения» зустрічаються і конфліктуючі тенденції. Наприклад, одночасно зустрічаються і очікування «требувательного», і «нетребувательного» поведінки; або: з'являється характеристика з «негативної наругой» – «занадто лояльний» (див. виділення в таблиці). Таким чином, запит на бажаного преподавателя з початку суперечливий і тому не може бути задовільнений а priori (подібно *амбівалентним* почуттям до «Я-об'єктів» в концепції об'єктних відносин М. Кляйн, Х. Кохута і др.). Якщо наше припущення вірно, то причина психологічної незрілості конкретних випробуваних-студентів знаходиться на достатньо глибокому психічному рівні і не усувається шляхом раціональних інтервенцій.

З наданих даних можна зробити наступні висновки: при наявності адекватного образу «ідеального преподавателя» студенти віддають перевагу «м'якому стилю» – жертвуючи професійно-деловими аспектами, студенти орієнтовані більше на поблажки в формально-процесуальному плані. Цей феномен нагадує розведення в старшому дошкільному віці «тільки знайомих» і «реально діючих» мотивів морального поведінки (Е.В.

Субботский).

Нахождение подобного расхождения в студенческом возрасте свидетельствует, во-первых, о переживании студентами некоего личностного кризиса, неустойчивости жизненной позиции; во-вторых, о проявлении регрессивных тенденций (то есть состояние «утраты себя» по Т.Б.Карцевой). При содержательном анализе запроса к поведению преподавателя со стороны студентов возникает ощущение «детскости» (читай: незрелости) требований и ожиданий, что позволяет сделать выводы о степени сформированности мотивов профессионального обучения в ВУЗ^е.

Во-первых, запрос свидетельствует о явно внешнем характере учебной мотивации (по аналогии со школьным: «не ставьте двойку в дневник, меня мама ругать дома будет!»). Во-вторых, у студентов исследуемой группы не сформирована учебная мотивация в её полном смысле. Из этого следует, в-третьих, что ситуация обучения в ВУЗ^е не воспринимается студентами как связанная с их самодетерминацией, самоактуализацией, то есть не содействует их личностному росту. В-четвёртых, невысокий уровень личностного развития в профессиональном становлении скорее свидетельствует о неготовности свои жизненные проблемы преодолевать на творческом уровне, а потому и нет необходимости осваивать и создавать механизмы осуществления собственной творческой деятельности в данных условиях, что распространяется как на учебный процесс, так и на возможное осуществление научного творчества.

Наше заключение по пилотажному исследованию подтверждается и другими наблюдениями за студенческим поведением. Например, во время общего собрания студентов ВУЗ^{ов} Буковины от 15. 09. 2004 г., к ректорам учебных заведений был обращён запрос: *«зробити студентське життя веселіше, цікавіше, правильніше, гарніше»*. Ни одна из названных категорий не относится не только к научной, но и к учебной деятельности. Создаётся впечатление, что молодые люди приходят в ВУЗ для получения качественных развлечений, которые должен обеспечить именно профессорско-преподавательский коллектив.

Существует и тенденция несоответствия образовательных реалий, когда администрация ВУЗ^{ов} декларирует студентов обладающими достаточной внутренней самомотивацией к осуществлению самосозидания в процессе обучения, к осуществлению «научной деятельности». Однако профессиональный аспект мотивации студентов находится ещё в процессе становления. Это происходит при условии, что стоит «задача учиться», в чём могут возникать сомнения: например, на производственном совещании (июнь 2004 г.) прозвучала такая фраза: «Студенти не знають і не хочуть знати. Давайте будемо заставляти!».

Таким образом, студенты полагаются не равными партнёрами преподавателю (на уровне субъект-субъектных отношений), когда между ними поровну распределяется ответственность за успешность образовательного процесса, а происходит непропорциональное распределение обязанностей: студенты делегируют преподавателю ответственность за содержание учебного курса, форму подачи материала и его структурирование, а в конечном счёте и за объём усвоенных ими

знаний; преподаватели делегируют студентам оценку эффективности своей деятельности. Это – сохранение допотопного образовательного стандарта «субъект-объектных» отношений, когда студенты не способны отвечать за качество и объём овладения ими их будущей профессией. Именно этот факт предопределяет их профессиональную неподготовленность на уровне ЗУН^{ов}, мотивации, самооценки, ценности профессионального выбора.

Это может соответствовать идее, что знания передаются «вегетативным способом» почкования или черенкования, когда имеющийся у преподавателя опыт овладения предметным материалом может быть «пересаженным в головы питомцев». О вредности подобной позиции в психологии говорилось много: как о «субъективности внутренних репрезентаций» хоть аналоговых, хоть пропозициональных в когнитивной психологии; и о «механизме интроекции», который не может ничему научить из-за непереработанности опыта, в гештальт-терапии; и о «троянских обучающих технологиях».

Так А.Н. Поддъяков идентифицирует институт обучения не только с процессом развития, но и с его противоположностью – «подавлением части человеческих способностей», которое может происходить как неумышленно, так и преднамеренно. А развивающиеся средства преднамеренной дезориентации он называет «троянскими» обучающими технологиями [24]. Основными средствами борьбы с данными феноменами являются: активное самостоятельное исследовательское поведение субъектов учебной деятельности; учёт ими целей участников образовательного процесса; критическая и осмысленная работа учащегося с предлагаемым содержанием [24].

По мнению В.Э. Чудновского, «для развития интеллектуальных способностей важны приёмы, которые помогают занять активную позицию по отношению к усваиваемым знаниям» [31,6], выработка у студентов позиции, при которой они осознанно формируют у себя *учебно-познавательную мотивацию*, то есть ориентируются не только на знания, но и на способ их добывания. Согласно исследованиям К.Обуховского, это наиболее трудно достижимая задача [20]. Е.В. Заика предлагает вместо разработки новых мероприятий для улучшения процесса формирования у студентов ЗУН^{ов} формировать у студентов полноценную учебно-познавательную деятельность как *бескомпромиссную самооценку*: «студент должен научиться учиться самостоятельно» [11, 13].

Кроме уже проделанного анализа можно дополнительно сделать предположение о природе оценок преподавателей студентами. В.П. Шейнгольц продолжает англоязычную традицию рассмотрения преподавательского поведения на «молярном» уровне через анализ расширенных моделей поведения, стилей [34]. Автор приводит октограммы Лири для идеального, худшего преподавателя и лектора, семинариста. Можно обобщить полученные показатели по факторам модели в Таблице 3.

Таблица 3. Ранжирование шкал межличностного взаимодействия (по Лири).

Факторы Лири	«Идеал»	«Плохой преподаватель»	«Лектор»

Домінантність	11	II	9,5	II	15	I	
Сотрудничество	14	I	4	IV	9	II,5	
Подчиненность	6,5	III	8	III	3	IV	
Оппозиция	4,5	IV	14,5	I	9	II,5	

По оценкам студентов Голландии и США (авторская модель) близко находятся профили «идеального преподавателя» и «семинариста» (согласно ранговым оценкам по обобщённым шкалам). Профили октограмм «лектора» и «семинариста» максимально расходятся. Октограммы «плохого преподавателя» и «лектора» имеют тенденцию к сближению, хотя и не совпадают: у «лектора» больше представлено лидерства и склонности к оказанию помощи, а склонности к порицанию меньше, чем у «плохого преподавателя» [34, 161-162].

Ф.Т. Михайлов комментирует образовательную ситуацию: «профессора превращаются в урокодательей, заинтересованных в выполнении часовой нагрузки, а не в новом для себя и мира видении теоретических проблем, без чего нет смысла (более того – вредно) выходить в *студенческую* аудиторию. План определяет параметры творческой деятельности в течение года» [18,42]. И далее: «есть в этом и наша доля невольного пассивного участия в расширенном воспроизводстве *формального* образования» [18, 44].

Выход из сложившейся ситуации обсуждается в литературе. Превращение создаваемых преподавателем проблемных ситуаций в реально действующие мотивы самостоятельной работы студентов требует гораздо больше тщательной проработки как содержания самих проблем, так и способов их постановки. Е.В. Заика предлагает примерную программу формирования самостоятельной работы студентов [11, 17-19]. Первоначально можно задействовать универсальные человеческие мотивы: «личностные проблемы, уже существующие интересы, самоутверждение, общение»; также полезными называются и внешние стимулы. Преподавательские цели значительно шире конкретной информации по изучаемому курсу – формирование и развитие познавательных и профессиональных мотивов, усвоение студентами навыков профессионального мышления, привитие вкуса к интеллектуальной работе (т.е. ориентированы на отдаленные результаты). Иначе «учёба превращается в формализм» [11].

Самостоятельная работа студентов, на которую делается ставка в Болонском образовательном процессе, по мнению Е.В. Заики, «оказывается наименее поддающейся управлению извне» [11, 13]. Поэтому именно она называется «наиболее мощным резервом высшего образования», или «ресурсным состоянием» (по гештальт-терапевтической традиции). Эффективность аудиторных форм обучения ограничивается тем, что **сам студент** делает в процессе усвоения и осмысления материала. «Самостоятельная работа студентов может быть по-настоящему организована только в процессе самостоятельной творческой работы преподавателя» [11, 14].

Формирование мотивов самостоятельной работы студента зависит от таких внешних условий, как широкий (возможность в будущем полноценно реализовать себя как специалиста) и узкий социальный контекст (степень требовательности преподавателя, активность деканата в применении различных санкций, наличие или отсутствие «культы творчества») [11, 15]. Студент со сформированным познавательным мотивом, по мнению Е.В. Заики, ищет или преобразует для себя условия, способные поддерживать этот мотив («создаёт себе особый круг общения»). Для того, чтобы деятельность не состоялась, достаточно, чтобы отсутствовал хотя бы один из её основных компонентов (А.Н. Леонтьев).

Научная деятельность студентов – одна из составляющих процесса подготовки квалифицированного дипломированного специалиста. Если преподаватели воспринимают студентов как неспособных осуществлять самостоятельный научный поиск, то «научно-исследовательская работа студентов» превращается в чисто учебную не только по форме, но и по содержанию. В таких условиях и при отсутствии внутренней исследовательской мотивации у студентов формируется установка выполнить «научную работу» с наименьшими затратами (временными, физическими; моральными и материальными).

Как следствие, достаточно распространена среди студентов практика «заимствования» уже готовой работы из всевозможных источников (от «соседа по общежитию» до Internet'a) вплоть до простого переписывания материала с учебников. Вместо авторской позиции предпринимается лишь «пересказывание» чужих взглядов без соответствующего анализа, что приводит к нечувствительности к логическим неувязкам (когда одна высказанная мысль противоречит другой), из-за чего работы носят преимущественно компилятивный и эклектический характер.

Если исследование предполагает экспериментальную часть, то встречаются ситуации прямой фальсификации эмпирических данных и фактов, выводы исследования зачастую носят слишком широкое обобщение полученных результатов, что влияет на их репрезентативность. Описание полученных фактов часто-густо осуществляют на уровне поверхностного обобщения, а выведение причинно-следственных связей в таких случаях базируется на конкретно-ситуативных критериях. Отсутствует и культура цитирования.

Научная деятельность (и студентов тоже) всегда несёт гипотетический характер. И непонятно, зачем предпринимаются научные исследования, в которых подтверждается исследовательская гипотеза, – ведь результат его уже был известен заранее. Е.Л. Гергель, подчёркивая эвристичный и креативный компоненты «интеллектуальной инициативы», пишет: «знайдена емпірична закономірність стає не відкриттям, формальним прийомом, а самостійною проблемою, рішення якої для людини більш важливе, чим досягнення успіху в експерименті» [6, 30].

Существует удивительная практика запрета на использование текстов уже защищённых дипломных работ как первоисточников. В свете проанализированного материала этот запрет приобретает закономерность и обоснованность. Однако это предполагает неизбежное дублирование «научной деятельности»: нивелируется преемственность в разработке научной темы, студенты начинают исследовать свою

тему каждый раз как впервые, не обогащаясь опытом своих «научных ровесников». Таким образом, дипломная работа – высшее достижение каждого студента в процессе его научной деятельности – сдаётся в библиотеку как в архив, где они сохраняются невостребованными. Подобное обращение с итогом научной деятельности студенчества скорее свидетельствует об отсутствии в ней научной необходимости, ценности, тогда и называть их следует «учебными», а не «научными». Это характеризует обесценивание дипломного образования, девальвацию научных степеней и научного знания как такового, а как следствие – и неадекватной финансовой и моральной оценке научного вклада конкретных научных деятелей.

Выводы и перспективы дальнейших разведок. Современная ориентация на рынок обуславливает наличие в научной рефлексии таких тезисов: «сучасна система вищої освіти повинна враховувати соціальні очікування потенційних споживачів освітніх послуг, відповідати сучасним ціннісним уявленням молоді про роль та завдання освіти як процесу самореалізації особистості в професійному становленні та соціалізації» [5, 25]. Однако, как известно, благими намерениями выстлана дорога в ад и декларируемые цели высшего образования при дальнейшем сохранении ориентации неизбежно редуцируются по содержанию; научная деятельность, невостребованная обществом и государством, окончательно утратит свою ценность, что, в свою очередь, приведёт и к обесцениванию высшего образования как такового.

Основными итогами проведенного анализа мы считаем следующее:

1. Научная деятельность – одно из высших проявлений интеллектуальных видов творчества.
2. Как проявление творчества научная деятельность требует и соответствующей мотивации (внутренней познавательной) и ценностного регулирования (признание её личностного смысла и общественной значимости).
3. Научная деятельность студентов – не суррогат и не пародия на творчество, поэтому не должна ограничиваться репродуктивным уровнем закрытого, конвергентного, догматического мышления.
4. Процесс обучения в ВУЗ^е – это не этап «подготовки к самореализации личности» (по О.П. Гаженко), а фрагмент житнетворчества, процесс самодетерминации и самореализации.

Таким образом, непризнание ценности научной деятельности как таковой приводит к тому, что невозможным становится её осуществление на творческом уровне, который мог бы обеспечить прирост научных знаний, совершенствование в познании реалий нашего существования. Игнорирование фундаментальных исследований, несоответствие активности научных учреждений злободневным общественным проблемам ограничивает степень компетентности выпускников ВУЗ^{ов}, значительно сказывается на уровне их квалификации. Последствия этого процесса не заставляют себя ждать: они каждый день проявляются в нашей профессиональной деятельности и рефлексиируются наиболее «продвинутыми» научными умами.

Мы уверены, чтобы решить проблему, её сначала не обходимо осознать и

адекватно сформулировать на всех уровнях общественного сознания (от обыденного уровня гражданина страны до высоких государственных структур). Проведённый анализ позволяет констатировать: и проблема существует, и желание её решить присутствует. Следующий шаг – выработка конкретных путей её преодоления. Выделенная нами проблема не столько индивидуального, сколько социального плана, поэтому статью можно рассматривать как приглашение к научной дискуссии, лозунгом которой могут стать слова П. Загребельного: «Коли народ хоче поставити монумент власної могутості й величності, він не повинен копіювати іноземців, а розвивати власний геній. Не пригнічувати його» [10, 9].

Литература:

1. Бадалова М.В. Профессиональная рефлексия практических психологов: опыт изучения // Практична психологія та соціальна робота, № 4, 2002. – С. 28-30.
2. Бондар С.І. Когнітивний стиль як індивідуальна стратегія переробки інформації особистістю // Вісник Харківського університету. - № 498. – Харків, 2000. – С. 13-17.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики. – М., 1983. – 368 с.
4. Гавенко В.Л., Синайко В.М., Соколова И.М. Опыт работы и перспективы развития психологической службы в ВУЗе // Практична психологія та соціальна робота, № 3, 2001. – С. 19-20.
5. Гаженко О.П. Соціальні очікування старшокласників та їх батьків від системи вищої освіти // Практична психологія та соціальна робота, № 4, 2002. – С. 23-25.
6. Гергель Є.Л. Сучасний стан вивчення проблеми креативності в зарубіжній і вітчизняній психології // Вісник Харківського ун-ту. – № 517. – Харків, 2001. – С. 26-31.
7. Гершунский Б.С. Философия образования. – М., 1998. – 432 с.
8. Дмитренко А.К. Мотиваційні та світоглядні аспекти вибору професії психолога // Практична психологія та соціальна робота, № 4, 2002. – С. 31-33.
9. Ермола А.М. Креативність в освітньому моніторингу // Практична психологія та соціальна робота, № 8, 2003. – С. 71-74.
10. Загребельний П. Український шлях. Лекція в циклі «Публічні лекції в Могилянці» // Психологія і суспільство, № 1, 2004 р. – С. 5-14.
11. Заика Е.В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в ВУЗе // Практична психологія та соціальна робота, № 5, 2002. – С. 13-19.
12. Краснянский М. Наша «вузовская язва» // День, 23 березня, 2004.
13. Леонтьев Д.А. От инстинктов – к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня и завтра / [http:// www.smysl.ru/book/motiv/leon2.rtf](http://www.smysl.ru/book/motiv/leon2.rtf) от8.08.2003.
14. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психол. журнал, 2000, Т. 21, № 1. – С. 15-25.
15. Леонтьев Д.А., Пилипко Н.В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопросы психологии, 1995, № 1. – С. 97-110.
16. Мартынов А.И., Нестерова Н.В. Стили мышления и обучение:

информационно-эвристическая модель // Вісник Харківського ун-ту. – № 517. – Харків, 2001. – С. 127-130.

17. Машин В.А. О двух уровнях личностной регуляции поведения человека // Вопросы психологии, 1994, № 3. – С. 144-149.

18. Михайлов Ф.Т. Образование и власть // Вопросы философии, 2003, № 4. – С. 31-47.

19. М'ясоїд П. Наука і практика у роботі психолога // Психологія і суспільство, № 3, 2004. – С. 5-75.

20. Обуховский К. Психология влечений человека. – М., 1972.

21. Пасніченко А.Е. Структура самооцінки вольових якостей у студентів-психологів // Науковий вісник Чернівецького ун-ту. – Вип. 182. – Чернівці, 2003. – С. 173-183.

22. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-н/Д.: 1996.

23. Підласа І.А. Життєвий шлях особистості в теорії психології // Практична психологія та соціальна робота, № 3, 2001. – С. 13-15.

24. Поддъяков А.Н. Защита от троянских обучающих технологий. Программа учебного курса // [http:// www.cryptography.ru](http://www.cryptography.ru)

25. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. – М., 1997.

26. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.

27. Семиноженко В. Образование: наши проблемы и евростандарты // День, 20 лютого 2004.

28. Сизов К.В. Индивидуальный стиль и проблема личностного подхода к способностям // Вопросы психологии, 1988. № 2. – С. 160-167.

29. Фонарёв А.Р. Развитие личности в процессе профессионализации // Вопросы психологии, 2004, № 6. – С. 72-83.

30. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002.

31. Чудновский В.Э. Проблема становления смысложизненных ориентаций личности // Психологический журнал, 2004, Т. 25, № 6. – С. 5-11.

32. Швед О.М. Вплив комунікативних особливостей студентів на ефективність навчання у ВНЗ. – Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.

33. Шевченко Н.Ф. Чинники формування професійної свідомості студентів-психологів // Вісник Харківського ун-ту. – № 517. Серія «Психологія». – Харків, 2001. – С. 212-215.

34. Шейнгольц В.П. К вопросу о роли межличностного поведения преподавателя в учебной деятельности // Вісник Харківського нац. ун-ту. – № 498. – Харків, 2000. – С. 160-164.

35. Яресько В. Молодь прагне знань // Обрій, № 10, 17-23 березня, 2005 р. – С. 7.

36. Happe R. Personal being. – Oxford: Blackwell, 1983.

37. Ryan R., Deci E., Grolnick W. Autonomy, relatedness and the self: Their relation to development and psychopathology // Developmental psychopathology / Eds. D.Cicchetti, D. Cohen. – N.Y.: Wiley, 1995. – V. 1. – P. 618-655.

Погребняк

Ольга Миколаївна

Потреба в саморозвитку як основа творчості в професійній діяльності педагога розвиваючого навчання

Проблемі творчості вчителя в психолого-педагогічній літературі присвячені дослідження багатьох авторів, достатньо звернутися до праць Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, В.В. Рєпкіна, а також О.К. Дусавицького, М.В. Камінської, Л.М. Мітіної, О.Б. Воронцова, С.Б. Шаргородської та ін. Л.С. Виготський, який започаткував вивчення психології творчості актора, тим самим ввів професію актора до спільного кола питань з психології професій, і одночасно, закладав вивчення творчості в діяльності інших професій [1].

Функціонування системи освіти є неможливим без двох учасників – учня і педагога. Слід відзначити, що будь-яке навчання - це, насамперед, процес взаємодії учня та педагога, педагога та дитячого колективу, учня та учня. Всі елементи цієї системи є взаємопов'язаними та взаємовпливовими. Тим більше це є актуальним для системи розвиваючого навчання. В її основі лежить принципово інша, суб'єкт-суб'єктна система взаємовідносин, отже роль особистості та взаємного впливу в системі цих відносин зростає.

Під час створення системи розвиваючого навчання (Д.Б. Ельконін – В.В. Давидов) авторами було поставлено завдання формування та виховання вільної, тієї, що думає, особистості, яка була б здатна стати суб'єктом власної діяльності, самостійно ставити перед собою дослідницькі завдання, а також виконувати їх, особистості, яка має творчий підхід до реалізації власної діяльності [2,7]. На той час психологами було доведено, що традиційна система освіти не є здатною сформувати самостійну творчу особистість: дослідження особистості дитини показували, що виявлення в дитини творчого підходу до поставлених завдань, його дія не за заданим алгоритмом, а особливим чином, «заважає» вчителю в його професійній діяльності, не дозволяючи реалізовувати поставлену мету уроку. Разом з тим, як відомо, придушення творчості в дитини в молодшій школі веде за собою, як правило, суворе дотримання алгоритмів і стереотипну дію в рішенні навчальних завдань, тобто відмову від творчості дитини. Отже, система розвиваючого навчання, яка спрямована на розвиток особистості дитини, яка саморозвивається, висуває нові вимоги до вчителя розвиваючого навчання. Насамперед, педагог повинен володіти такими загальними педагогічними здатностями, як емпатія, рефлексія і воля. Оскільки особистість існує і виявляє себе в колективній діяльності, в умовах співробітництва суб'єктів, необхідною якістю педагога є здатність до побудови колективно-розподіленої діяльності, а також здатність до формування стосунків з дітьми на основі принципу рівності, орієнтація педагога на взаємодію з дитиною. Самооцінка себе як особистості і

професіонала виступає показником рівня домагань і оцінкою власної реальної професійної діяльності. Найважливіша якість інтелекту педагога – теоретичне узагальнення – є необхідною для вирішення педагогічних завдань в системі розвиваючого навчання. Психологічні знання про структуру навчальної діяльності і її розгортання необхідні для здійснення професійної діяльності педагога розвиваючого навчання. Виявлення творчості в педагогічній діяльності є неможливим при відсутності установки на саморозвиток та особистісної орієнтації на активний розвиток незалежно від зовнішніх причин [3,4].

Ярошевський М.Г. визначає творчість як діяльність особистості по створенню нею цінностей якісно нового рівня, таких, що раніше ніколи не існували, результат цієї діяльності завжди виявляється оригінальним. Творча діяльність відповідає певним законам: вона з факту персональної долі стає фактом культури, входить до життя інших людей [9]. Таким чином, можна зробити висновок, що творча діяльність завжди зароджується в особистості з потребою до вираження, виявлення творчості і завжди припускає переробку особистістю відомих всім фактів в дещо нове, неповторне, що наприкінці сполучається з потребою особистості до розвитку.

Отже, головна мета дослідження творчості педагога в межах даного підходу - вивчення потреби педагога в саморозвитку і її взаємозв'язку з особистістю учнів.

Дослідження установки на саморозвиток мало етапний характер, на першому етапі вивчались особливості особистості педагогів розвиваючого навчання, в якому прийняли участь 251 педагог; на другому етапі досліджувались 28 педагогів системи розвиваючого навчання і традиційної системи, що мають стаж роботи більш п'яти років, а також учні 28 класів, в яких працюють ці вчителі (всього 616 дітей).

Дослідження прагнення до саморозвитку педагога і впливу особистості педагога на становлення особистості дитини здійснювалося за допомогою наступних методів:

- методика визначення здатності педагога до саморозвитку «Бар'єри педагогічної діяльності»;
- методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича;
- методика вивчення типу мислення (здатності педагога до теоретичного узагальнення): надання визначень в трьох сферах: побутовій, змістовно-предметній і абстрактній, описаній О.К. Дусавицьким;
- методика визначення гнучкості мислення педагогів;
- методика альтернативних творів для вивчення переважних інтересів в системі мотивів навчання дитини;
- методика, яка визначає рівень стійкості навчально-пізнавальних інтересів дитини «Що таке людина»;
- проєктивний метод вивчення тривожності дитини Доркі та Амен, адаптований Н.В. Імедадзе і А.А. Алхазішвілі.

Для вивчення впливу особистісних і професійних характеристик педагога на формування особистості дитини була проведена факторизація простору особистісних характеристик педагогів і особливостей навчальних і особистісних характеристик дітей з наступним обертанням за методом Varimax.

Під час розподілу педагогів, які засвоюють систему розвиваючого навчання, за етапами засвоєння: перший рік, другий-третій рік, третій-четвертий рік, а також п'ять і більш років засвоєння, були отримані наступні результати. Для педагогів розвиваючого навчання першого року засвоєння системи характерним є практично рівний розподіл показників розвитку за типами «активний розвиток» і «відсутність системи в розвитку». Ці дані свідчать про те, що половина педагогів, які переходять працювати в нову для них освітню систему, володіють високою потребою в саморозвитку. Постійний розвиток таких педагогів є незалежним від зовнішніх причин і факторів і здійснюється цілком свідомо. Можна казати про те, що педагоги саме такого типу не знаходять задоволення в професійній діяльності в традиційній системі навчання і шукають нові можливості для саморозвитку, переходячи до системи розвиваючого навчання. Друга половина педагогів першого року засвоєння системи відрізняється залежністю процесу саморозвитку від внутрішніх і зовнішніх причин, нерівномірною виразністю процесу розвитку. Достатньо часто під час бесіди такі педагоги визнають, що вони прагнуть "займатися" саморозвитком і мають в цьому потребу, але обставини особистого життя не завжди сприяють цьому. Разом з тим, необхідно відзначити, що такого типу саморозвитку як «відсутність розвитку» не було зафіксовано в жодній групі педагогів розвиваючого.

Для педагогів другого року засвоєння системи характерним є значуще підвищення показника «активного розвитку» на статистично значущому рівні, що, з одного боку, може свідчити про зростання потреби педагога в розвитку і формування внутрішньої мотивації до саморозвитку, і, з іншого боку, про «вимивання» на другому році засвоєння системи розвиваючого навчання таких педагогів, які важко долають зовнішні бар'єри на шляху до саморозвитку.

У педагогів третього і четвертого року засвоєння системи фіксується тенденція до подальшого росту показника «активний розвиток», однак на даному етапі це зростання здійснюється більш плавно і не так стрімко, як під час переходу від першого до другого року засвоєння системи. Разом з цим можна відзначити потребу, що наростає, в саморозвитку під час переходу до наступного етапу засвоєння системи розвиваючого навчання: п'ять і більш років. Ці дані підтверджують вищезазначену думку про те, що система розвиваючого навчання потребує від педагога постійного розвитку, і тільки педагог з високою потребою в особистісному зростанні може ефективно функціонувати в даній системі. Деякі педагоги, які здійснюють свій розвиток «час від часу» виявляються нездатними якісно реалізовувати дану систему і можуть відмовлятися від подальшого її засвоєння.

Відзначимо, що результати дослідження педагогів традиційної системи навчання, які працюють п'ять і більше років, фіксували всі три типи розвитку педагога ("активний розвиток", "відсутність системи у розвитку", "відсутність розвитку"), що свідчить про наявність таких педагогів, для яких потреба в саморозвитку є не повністю сформованою, і для яких переважним є використання вже заздалегідь відомих методів в роботі, ніж покладання зусиль на розробку нових і "невідомих".

В ході факторного аналізу результатів дослідження був виділений ряд факторів. В межах даної тематики вважаємо необхідним розглянути 2 фактори, які наведені в

таблицях факторної структури взаємозв'язку особистісних і професійних характеристик вчителів з особливостями особистості учнів.

Таблиця 1.

Фактор низької тривожності

Фактор “низької тривожності”
<input type="checkbox"/> Гнучкість мислення педагога (0.751) <input type="checkbox"/> Інструментальна цінність педагога “сміливість у відстоюванні власної думки” (0.826) <input type="checkbox"/> Термінальна цінність педагога “творчість” (0.625) <input type="checkbox"/> Навчальна тривожність учня (-0.594) <input type="checkbox"/> Інтерес до способу пізнавальної діяльності учня (0.725)

Аналіз фактора низької тривожності показує, що цей фактор складається з високих показників гнучкості мислення педагога, значущості цінностей “сміливість у відстоюванні власної думки” і “творчість”, а також низьких показників тривожності дитини і високих показників інтересу до способів пізнавальної діяльності учня. Таким чином, педагог, який насамперед цінує творчість і сміливість у відстоюванні власної думки у учнів, стимулює виявлення цих якостей у дітей, а також має високий рівень гнучкості мислення, формує високий рівень розвитку навчальних і пізнавальних інтересів дитини у відсутності навчальної тривожності. Можна стверджувати, що цінності творчості і виявлення творчості у вчителя сприяють формуванню вільної творчої особистості дитини, для якій є цікавим сам процес навчання в школі і яка не боїться виявляти творчий підхід як у позаурочних заходах, так і на уроці.

Показник гнучкості мислення педагога також можна вважати основним для реалізації творчості в його професійній діяльності. Висока гнучкість мислення означає, що педагог виявляється здатним знайти декілька якісно нових варіантів рішення завдання, яке поставлене перед ним. Тобто в ситуації виникнення нового завдання педагог діє не стереотипно, за єдиним вірним, як йому здається, способом. Такий педагог є здатним привести декілька принципово інших, не схожих варіантів рішення проблеми, що і є виявленням творчого підходу як в професійній, так і в особистісній сферах. При порівняльному аналізі показників гнучкості мислення педагогів розвиваючого навчання в залежності від етапу засвоєння системи розвиваючого навчання можна відзначити поступове зростання показника гнучкості мислення від першого року до п'ятого року засвоєння системи.

Традиційна система навчання не потребує від педагога принципово нового підходу в навчанні дітей в залежності від рівня підготовки, здатностей дітей і т. ін. Отже, виявлення гнучкості мислення в професійній діяльності не є необхідною умовою реалізації педагогічної діяльності. Це підтверджують результати дослідження вчителів традиційної системи: фіксуються статистично значущі розходження в рівні гнучкості мислення у порівнянні з педагогами системи розвиваючого навчання. Безумовно, існують педагоги, які володіють достатньо високою гнучкістю мислення, разом з тим,

діагностика показників мислення свідчить про існування педагогів з низьким рівнем гнучкості мислення, які мають стаж роботи в початковій школі не менш п'яти років. Отримані в ході дослідження дані свідчать, що останні дотримуються напрацьованих схем і не прагнуть внести в навчальний процес нові сучасні дані, реагують на труднощі, які виникають в дітей не гнучко і стереотипно, не зважаючи на особливості особистості дитини. Отже, реалізація творчого підходу у таких педагогів виявляється достатньо важкою і не сприяє розвитку творчості у учнів.

Таблиця 2.
Фактор пізнавального інтересу

Фактор "пізнавального інтересу"
<input type="checkbox"/> Теоретичне мислення в абстрактній сфері педагога (0.709)
<input type="checkbox"/> Тип розвитку педагога "активний розвиток" (0.384)
<input type="checkbox"/> Термінальна цінність педагога "розвиток" (0.750)
<input type="checkbox"/> Інструментальна цінність педагога "ретельність" (-0.656)
<input type="checkbox"/> Пізнавальні інтереси дитини (0.494)

Фактор пізнавального інтересу складається з високих показників теоретичного мислення педагога, виразності типу розвитку "активний розвиток", переваги цінності "розвиток" і відсутності цінності "ретельність", а також високого рівня розвитку пізнавальних інтересів дитини. Розвиток пізнавальних інтересів є одним з перших кроків на шляху формування суб'єкта навчальної діяльності, що є одним з найважливіших нових якостей в кінці молодшого шкільного віку. Отриманий фактор, таким чином, описує той факт, що педагог, який цінує здатність до саморозвитку, розвивається сам, не потребує повної ретельності від дитини і сприяє тому, що саморозвиток стає цінним і для дитини, дозволяє сформувати в дитини пізнавальні інтереси. Відомо, що факт ретельності має на увазі дію дитини за алгоритмом, який є заданим, в суворому дотриманні до заданих вчителем меж. Дитина, яка під час виконання навчального завдання просувається тільки в заданих рамках і не прагне пізнати межі своїх здатностей, свого «можу - не можу», не зможе реалізовувати творчий підхід в навчальній діяльності. Вже було зазначено, що творчість – це процес створення особистістю нового, такого, яке ніколи раніше не існувало. Це означає, що педагог, який вимагає від дитини повної ретельності, блокує виявлення в нього творчих здатностей.

Освітлюючи розвиток творчої особистості, передумови її формування, треба акцентувати увагу на тому, що творча реалізація дитини залежить як від задатків самої дитини, середовища, в якій вона розвивається, так і від конкретних методів і прийомів, які застосовує дорослий в процесі навчання і виховання, а також від особистісних особливостей і характеру виразності у дорослого установки на саморозвиток і творчість. Тобто педагог з яскраво виразною потребою в саморозвитку є здатним створити умови для формування творчості у особистості, яка розвивається.

Література:

1. Виготський Л.С. Психология искусства. – М., 1968
2. Давидов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986
3. Дусавицький О.К. Личность в системе развивающего обучения/ Актуальные проблемы современной психологии. – Харків, 1993
4. Дусавицький О.К. Развитие личности в учебной деятельности. – Харків, 1996
5. Камінська М.В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя. – М., 2003
6. Пономарьов Я.О., Алексєєв М.Г., Семенов І.М. Психологические исследования творчества/ Вопросы психологии. 1979 № 3
7. Рєпкін В.В. Что такое развивающее обучение/ Директор школы. Украина, – 2003 № 4,
8. Ельконін Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1984
9. Ярошевський М.Г. Психология творчества и творчество в психологии. – М., 1994

Лариса Олександрівна Подкоритова

*аспірантка інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України,
викладач кафедри педагогіки і психології
Хмельницького національного університету*

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИХ
ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗДАТНОСТІ ДО АНТИЦИПАЦІЇ ЖИТТЄВИХ ВИБОРІВ У
ВИПУСКНИКІВ ВНЗ**

1. Постановка проблеми

Людина не є досконалою істотою і завжди натрапляє на ті чи інші проблеми, що і примушує її еволюціонувати. Серед кола питань, що рано чи пізно постають перед кожним індивідом, є проблема життєвого вибору. Адекватність, оптимальність, ефективність життєвих виборів і його наслідків визначають специфіку життя людини і її внутрішню гармонію та психологічний комфорт. Ефективному вирішенню визначеної проблеми може сприяти розвиток антиципаційної здатності як здатності людини передбачати майбутні наслідки сьогоденних дій.

У контексті проблеми антиципації життєвого вибору особливе місце посідають випускники ВНЗ, які стоять на порозі нового, дорослого, життя. Їх успішність та самореалізованість залежать від того вибору, який вони зроблять, вийшовши за стіни навчального закладу. Проте, існуючі на сьогодні дослідні дані показують, що сучасний студент-випускник не має чіткого уявлення про своє майбутнє, відтак не є самостійним суб'єктом своєї життєдіяльності і життєтворчості. Ступаючи на поріг дорослого життя, молода людина натрапляє на низку проблем, пов'язаних з важливими виборами: де і

ким працювати, який стиль життя обрати, чи створювати сім'ю та інше.

Показано, що переважна більшість попередніх досліджень обмежувалася констатацією актуальних уявлень особистості про майбутнє. Проте, процес антиципації життєвого вибору виходить за межі суто результативної сталості, оскільки включає широкий спектр індивідуально-типологічних особливостей особистості. Даний процес задіює також життєвий досвід особистості, властивості її мислення, інтуїцію.

Здійснений нами аналіз відповідних джерел показав, що переважна більшість досліджень цього психологічного феномену належить до галузі інженерної психології (Б. Ломов, Є. Сурков); є також окремі розвідки психофізіології (І. Фейгенберг). Натомість кількість досліджень у віковій і педагогічній психології залишається вкрай мізерною (І. Батраченко, Л. Рєгуш).

Аналіз відповідної літератури дав нам підставу припустити, що антиципація життєвих виборів має різні рівні своєї розвиненості і пов'язана з логічними (свідомими), інтуїтивними (несвідомими) і творчими механізмами. На основі таких даних нами була розроблена програма емпіричних досліджень.

У статі представлено проміжні результати дисертаційного дослідження на тему "Індивідуально-типологічні особливості антиципації життєвих виборів випускниками ВНЗ".

Об'єкт – психологічні закономірності здатності до антиципації особистості.

Предмет – зв'язки між здатністю до антиципації та здатністю до життєвого вибору, а також між здатністю до антиципації та такими індивідуально-типологічними особливостями як логічність, інтуїтивність, креативність.

Мета роботи полягає в аналізі зв'язків між здатністю до антиципації та здатністю до життєвого вибору, а також між здатністю до антиципації та такими індивідуально-типологічними особливостями як логічність, інтуїтивність, креативність.

Гіпотези:

1) припускається, що здатність випускника ВНЗ до здійснення оптимального життєвого вибору визначається рівнем розвитку його антиципаційної здатності;

2) припускається, що рівень здатності до антиципації життєвого вибору визначається індивідуально-типологічними особливостями особистості, зокрема мірою сформованості її логіки, інтуїції та креативності;

Завдання:

1. Презентувати програму дослідження.
2. Проаналізувати результати дослідження.

2. Методика та організація дослідження

Методи дослідження полягали у здійсненні психолого-педагогічного експерименту із застосуванням прийомів тестування, анкетування, спостереження, бесіди і кореляційного аналізу.

З метою реалізації були підібрані такі методи і прийоми: методика-тест

“Здатність до прогнозування” [9]; прогресивні матриці Равена [13]; опитувальник В. Коулмана „Наскільки розвинена у Вас інтуїція?” [8]; тест вербальної креативності Медніка [4]; анкета „Життєвий вибір” (автор Подкоритова Л.О.).

Організація дослідження відбувалася на базі Хмельницького національного університету та Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту. В експерименті взяло участь 98 студентів випускних курсів.

Перший етап дослідження полягав у підборі та обґрунтуванні методів психологічного дослідження. Другий втілював безпосереднє психологічне діагностування студентів випускних курсів. Третій включав обробку і аналіз отриманих даних.

3. Результати дослідження та їх обговорення

Обробка даних, отриманих в результаті тестування відбувалася згідно вимог, передбачених інструкцією тієї чи тієї методики.

Первинний кількісно-якісний аналіз даних показав, наступне:

1. Середній рівень здатності до антиципації по вибірці становить 10,57 балів. Найвищий становив 15 балів (із 16 можливих), найнижчий - 5 балів. 32,65% досліджуваних мають низький рівень здатності до антиципації, 35,71% - середній і 33,67% - високий. Дисперсія по даній вибірці становить 5,1. Стандартне відхилення – 2,26.

2. Середній рівень здатності до життєвого вибору 6,59. Найвищий становив 10 балів (із 10 можливих). Найнижчий - 1 бал. 8,16% досліджуваних мають низький рівень здатності до життєвого вибору, 56,12% - середній і 35,71% - високий. Дисперсія по даній вибірці становить 3,498. Стандартне відхилення - 1,87.

3. Середній рівень логічного мислення 65,81 %. Найвищий становив 98% (із 100% можливих). Найнижчий - 16%. 9,18% досліджуваних мають низький рівень логічності, 38,78% - середній і 52,04% - високий. Дисперсія по даній вибірці становить 548,6. Стандартне відхилення - 23,42.

4. Середній рівень інтуїції 13,72 балів. Найвищий становив 19 балів (із 20 можливих). Найнижчий - 4 бали. 3,06% досліджуваних мають низький рівень інтуїції, 64,28% - середній і 32,65% - високий. Дисперсія по даній вибірці становить 8,09. Стандартне відхилення – 2,85.

5. Середній рівень творчої продуктивності 1,12. Найвищий становив 3,15 (максимальний □ □). Найнижчий - 0,55. 12,24% досліджуваних мають низький рівень оригінальності, 58,16% - середній і 29,59% - високий. Дисперсія по даній вибірці становить 0,142. Стандартне відхилення - 0,38.

6. Середній рівень оригінальності 0,608. Найвищий становив 0,91 (максимальний 1). Найнижчий - у досліджуваних № 53 - 0,23. 14,29% досліджуваних мають низький рівень оригінальності, 47,96% - середній і 37,76% - високий. Дисперсія по даній вибірці становить 0,03. Стандартне відхилення 0,17.

Наочно первинні узагальнені результати представлені на діаграмі 1.

Діаграма 1

Відсоткове співвідношення рівнів досліджуваних показників за всією вибіркою

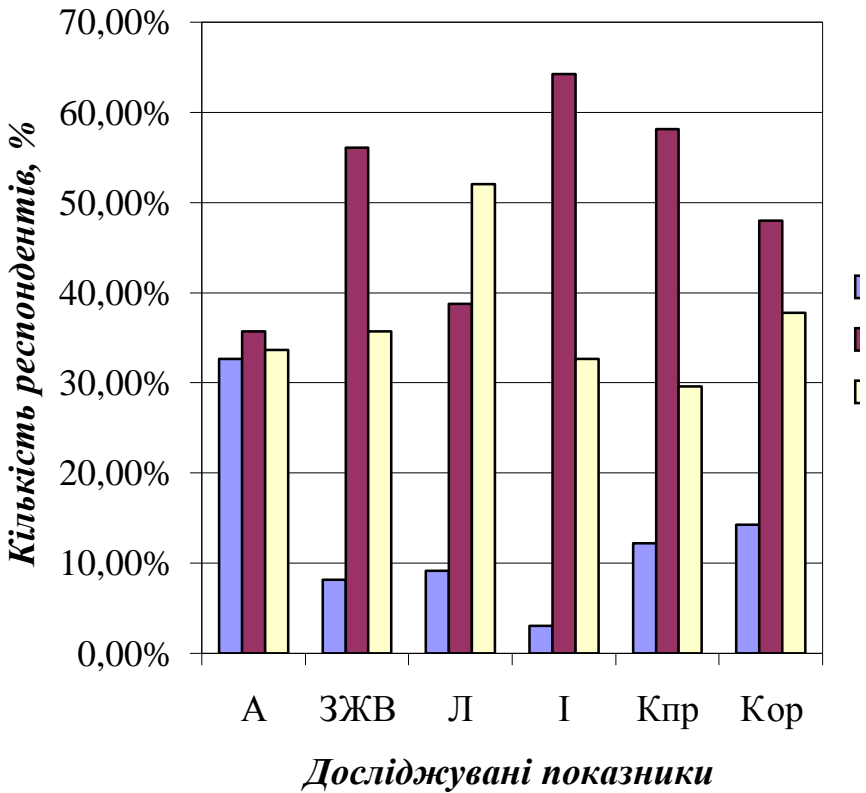


Рис. 1

Як видно з діаграми, характерною особливістю даної вибірки є мала представленість досліджуваних з низькими показниками, особливо за інтуїцією. За логічністю високі показники значно превалюють над середніми і

низькими. Цікаво, що рівні розвитку антиципаційної здатності представлені майже однаково. Такі дані пояснюються нами переважною психолого-педагогічною фаховою спрямованістю вибірки.

Простежити певну закономірність взаємозв'язків між різними показниками чітко не вдається. Діапазон розкидання даних доволі великий. На це вказують і величина дисперсії і стандартне відхилення.

З метою визначення взаємозв'язків між отриманими показниками та здійснити відповідну характеристику визначених у попередньому розділі типів антиципації життєвого вибору було здійснено кількісний (кореляційний) і якісний аналіз.

Для реалізації цієї задачі з усієї вибірки було виокремлено 3 групи досліджуваних по 30 осіб у кожній з низьким (6-9 балів), середнім (10-11 балів) і високим (12-14 балів) рівнями здатності до антиципації. Такий поділ на групи визначався наступними обставинами:

1) вибірка перевищує верхню межу, передбачену таблицею критичних значень для коефіцієнту кореляції (40 осіб) [11], отже, була необхідність виокремити меші за обсягом вибірки досліджуваних;

2) отримані показники нерівномірні: є крайні високі і крайні низькі показники, які при формуванні груп виключалися;

3) головними для нашого дослідження є показники антиципації, тому поділ на групи відбувався відповідно до рівня розвитку антиципаційної здатності;

4) найбільша кількість досліджуваних (43%) мала показники антиципації 10 – 11 балів, які були визначені як середні;

5) найменшу групу (8,16 %) утворили досліджувані з низьким, рівнем здатності до антиципації (5-7 балів). Ця група була об'єднана з групою досліджуваних, які мали рівень здатності до антиципації нижче середнього (8-9 балів). В отриманій групі налічувалось 30 досліджуваних. Відповідно до зазначеного числа формувалися групи досліджуваних з середнім та високим рівнем здатності до антиципації.

Отже, було сформовано три рівні, за кількісним складом, групи досліджуваних. При цьому з них були вилучені особи, які мали крайні високі і крайні низькі показники.

Оскільки ознаки, між якими потрібно встановити залежність, є якісно різними, тобто представляють собою порядкову шкалу, для реалізації задач нашого дослідження був використаний коефіцієнт рангової кореляції Спірмена [11].

Отримані дані наочно представлені у таблицях 1 і 2.

Таблиця 1.

Визначені за вибіркою коефіцієнти кореляції

Показник	Група	ЗЖВ	Л	І	К _{пр}	
А	1	0,44*	-0,14	0,38	0,37	
	2	0,46*	0,36*	0,39	0,4*	

	3	0,47*	0,11	0,41	0,43	
Середня кореляція за вибіркою		0,46	0,11	0,39	0,4	

* - статистично значуща кореляція

Таблиця 2.

Середні показники, отримані за кожною групою досліджуваних

Показник Група	А	ЗЖВ	Л	І	К _{пр}	К _{оп}
1	8,2	5,55	61,3	12, 52	0,9 7	0,5 9
2	10,5	6,53	65	14, 25	1,1 1	0,6
3	12,98	8,1	62,9	14, 48	1,2 3	0,6 9

Згідно таблиці критичних значень вибіркового коефіцієнту кореляції рангів коефіцієнти кореляції отримані між здатністю до антиципації та здатністю до життєвого вибору, між здатністю до антиципації та інтуїцією, а також між здатністю до антиципації та творчою продуктивністю є статистично значущими: $r_{s \text{ емп}} \geq r_{s 0,05}$. Це дає нам належні підстави для здійснення подальшого аналізу. Коефіцієнти кореляції $r_{s \text{ емп}}$, отримані між здатністю до антиципації та логічністю і між здатністю до антиципації і оригінальністю мислення не є статистично значущими, крім середнього групи № 2 (середній рівень розвитку здатності до антиципації). У даній групі $r_{s \text{ емп}} \geq r_{s 0,05}$ для логіки.

Кореляційний аналіз показав наступне:

1. Між здатністю до антиципації і здатністю до життєвого вибору існує позитивна, середня, статистично значуща кореляція: чим вища антиципаційна здатність, тим вища здатність до життєвого вибору. Таким чином, існує взаємозв'язок, необхідний для ефективної життєтворчості, що підтверджує одну із гіпотез нашого дослідження. Опосередковано наші дані підтверджуються дослідженнями К.А. Абульханової-Славської [1], О.Кроніка [4], Є.Головахи [4].

2. Між рівнем логічності і антиципацією існує слабка кореляція. В осіб, що мають низьку антиципаційну здатність, цей зв'язок навіть обернений, тобто особи з вищими показниками антиципації мають нижчі показники логічності і навпаки. Можна припустити, що висока логічність незначно впливає на ефективність антиципації, а в окремих може навіть перешкоджати. Проте отримані нами дані можуть бути обумовлені певними невизначеною специфікою нашої конкретної вибірки, зокрема тим, що тестування відбувалося на випусковому п'ятому курсі – в період підвищеної

тривожності, яка і могла вплинути на отримані показники.

Дослідженню раціональної сторони антиципації, зокрема її взаємозв'язку з інтелектом і мисленням присвячена значна кількість досліджень [2, 3, 6, 7], зокрема, дослідження У. Найссера і Дж. Келлі вказують на існування прогностичних схем в структурі мислення [2, 7]. Зазначають важливість раціональних механізмів і піонери психології антиципації Б.Ф. Ломов і Є.М. Сурков [6].

3. Кореляція між оцінкою інтуїції і здатністю до антиципації визначена як позитивна, середня, статистично значуща: досліджувані з високою антиципаційною здатністю мають і високі показники інтуїції.

Результати інших досліджень і бесіди з учасниками нашого експерименту показують, що життєвий вибір і його антиципування не є суто усвідомленим процесом. Тут мають місце і несвідомі, інтуїтивні процеси. Наші результати мають підтвердження в роботах інших дослідників [6]. Л.О. Регуш зокрема зазначає важливість інтуїції для антиципації [9].

4. Кореляційний аналіз показав, що між творчою продуктивністю і здатністю до антиципацією існує позитивний статистично значущий зв'язок середньої сили. А от між здатністю до антиципацією і оригінальністю зв'язок слабкий і від'ємний, особливо серед осіб з низьким і середнім рівнем здатності до антиципації. В осіб з високим рівнем вказаної здатності кореляція стає позитивною але, за абсолютним значенням, слабшою, ніж в двох інших групах. Такі дані дають нам підставу припустити, що творча продуктивність мислення сприяє успішній антиципації: антиципуючих своє майбутнє, людина продукує різні сценарії, схеми, варіанти. Чим більша їх варіативність, тим більша можливість для життєвого вибору.

Оригінальність мислення може і не сприяти успішній антиципації.

Представленість досліджень, присвячених зв'язку антиципації і творчих характеристик особистості не дуже значна. Наші дані збігаються з даними, отриманими іншими дослідниками, зокрема Т.В. Рябовою і В.Д. Менделевичем [10].

3. Висновки

1. Особливості результатів анкетування можуть бути обумовлені наступними фактами: фахова (психолого-педагогічна) спрямованість вибірки, її віковий і статевий склад (82,65% вибірки - дівчата); бажанням досліджуваних трохи себе прикрасити в очах експериментатора або своїх власних (“ефект очікування”).

2. Загальний кількісний аналіз результаті дослідження:

підтвердив гіпотезу дослідження про те, що здатність випускників ВНЗ до здійснення оптимального життєвого вибору визначається рівнем розвитку їх антиципаційної здатності;

лише частково підтвердив гіпотезу дослідження про те, що рівень здатності до антиципації життєвого вибору визначається індивідуально-типологічними особливостями особистості, зокрема мірою сформованості її логіки, інтуїції та креативності: інтуїція і продуктивність визначають і впливають на рівень антиципаційної здатності, а логічність і оригінальність – незначно.

5. Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Батраченко І. Г. Вступ до психології антиципації: Навч. посібник. – Дніпропетровськ: ДДУ, 1996. – 92 с.
3. Брушлинский В. А. Мышление и прогнозирование. – М., 1979. – 213 с.
4. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – К.: Наукова думка, 1984. – 207 с.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Издательство "Питер", 2000. – 368 с.
6. Ломов Б.Ф., Сурков Е.М. Антиципация в структуре деятельности. – М.: Наука, 1980. – 279 с.
7. Найссер У. Познание и реальность. – М.: Прогресс, 1981. – 230 с.
8. Психологические тесты / Сост. Т.В. Орлова. – К.: ООО "Таир", 1996. – 222 с.
9. Ретуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
10. Рябова Т.В., Менделевич В.Д. Творческое мышление и антиципация у больных шизофренией и психически здоровых // Вопросы психологии. – 2002. - № 1. – С. 69 – 75.
11. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО "Речь", 2002. – 350 с.
12. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
13. Шапарь В.Б., Тимченко А.В., Швыдченко В.Н. Практическая психология. Инструментарий. – Ростов н/Д: издательство "Фенікс", 2002. – 688 с.

Віталія Шебанова

Канд.психол.наук., доцент, Херсонський державний університет

Розвиток духовних і професійно-особистісних якостей майбутніх вчителів методами театального мистецтва

У сучасних умовах все більшої ваги набуває культурологічний аспект підготовки вчителів до професійної діяльності, зокрема формування їхнього просвітницького-психологічного досвіду, що й визначає основний напрямок багатьох досліджень.

Професія вчителя має свої особливості, соціальний і гуманістичний зміст. Разом з тим, вчитель від покоління до покоління передає людський досвід, він формує особистість. Тому ефективність діяльності педагога залежить від того, наскільки основні якості його особистості відповідають характеру професійної діяльності. Вся педагогічна діяльність заснована на творчості. Адже об'єкт виховання – дитина – знаходиться у стані змін, розвитку. Учитель постійно постає перед необхідністю творчого пошуку шляхів досягнення досконалості своєї діяльності.

Практика показує, що в педагогічних вузах склались певні форми, методи та прийоми формування і розвитку особистості вчителя, але багато перспективних, історично випробуваних ідей ще не знайшли конкретних форм їх втілення й реалізації. Як і раніше вища школа головну увагу зосереджує на вирішенні суто дидактичних завдань, а не на особистості педагога, яка здатна відтворити духовний вплив на школярів у творчому процесі педагогічної взаємодії.

Психолого-педагогічна наука досить глибоко досліджує педагогічні, методичні і дидактичні основи і закономірності педагогічної діяльності, але творчі, евристичні компоненти залишаються мало пізнаними.

Досвід роботи у вузі доводить, що навіть здібні до творчої діяльності студенти не завжди можуть розкрити свою творчу сутність тому, що процес навчання не створює умов її розвитку. Існуюча модель психолого-педагогічної підготовки вчителя не у всьому пов'язана з реальною людиною, яка буде здійснювати педагогічну діяльність – її індивідуальними якостями, можливостями творчого відношення до майбутньої професії.

Вчителю важливо навчитись втілювати у педагогічному процесі мету діяльності і засоби її досягнення, здійснювати педагогічний вплив за допомогою своєї особистості. Така діяльність вимагає активізації і концентрації всіх внутрішніх збудників – людських почуттів. Діяльність вчителя неможлива також без емоційної оцінки результатів та без внесення на цій основі коректив.

Серед соціальних цінностей найбільші можливості впливу на розвиток духовно багатой особистості, здатної до творчої діяльності, має мистецтво, а серед різних його видів – театральне мистецтво як синтетичний засіб, що органічно поєднує в собі літературу, художнє слово, драматичну дію, пластику, живопис, музику.

Вплив театального мистецтва на виховання, навчання та розвиток свідомої, духовно багатой особистості має неперевершену силу, перевірену часом і досвідом багатьох поколінь. Про це писали такі українські автори, як: М.Возняк, М.Вороний, І.Карпенко-Карий, Л.Курбас та інші. В Росії про значення театального мистецтва у вихованні “гідного громадянина” писали Г.Бояджиев, М.Булгаков, Л.Старикова, М.Царьов та багато інших.

Розвивати духовні і моральні якості вчителя як творчої особистості закликали видатні педагоги О.В.Духнович, Я.А.Коменський, Я.Корчак, К.Д.Ушинський та інші [2; 5].

З 90-х років проблемі використання театальної педагогіки в навчальному процесі як вищої, так і середньої школи надається все більшого значення [6]. Різні заклади освіти намагаються використовувати театральну педагогіку як засіб удосконалення майстерності педагога. Але разом з тим, аналіз показує, що підходи до впровадження театральних методів у підготовку особистості вчителя не досить ефективні і викликають ряд суперечностей між: системою вимог до особистості вчителя з боку суспільства і змістом професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у навчальних закладах; інтеграцією теоретичних, практичних і творчих методів і фрагментарним підходом до формування особистості педагога; творчою

сутність педагогічної діяльності і існуючою моделлю психолого-педагогічної підготовки, яка не пов'язана з особистістю, що буде здійснювати цю діяльність; об'єктивною необхідністю формування педагогічної майстерності за допомогою театральних методів і відсутністю необхідних умов впровадження театального мистецтва в педагогічний процес, а також неготовністю окремих викладачів до осмислення і прийняття нових підходів до виховання майбутнього вчителя [4; 6].

Проведений нами теоретичний аналіз виявив, що вплив методів театральної педагогіки на розвиток особистості є складним і багаторівневим явищем.

На першому - дидактичному рівні цей вплив спостерігається на рівні та глибині засвоєння матеріалу, у нашому випадку елементів педагогічної майстерності.

На другому – аксеологічному рівні змінюється структура цінностей і потреб, що разом з підвищенням майстерності педагогічного впливу призводить до більш повної реалізації потенціальних можливостей особистості – **третій рівень** (рис. 1).

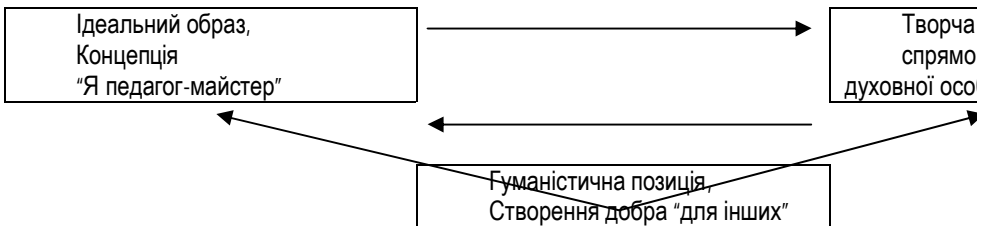


Рис. 1 Основні компоненти педагогічної спрямованості особистості педагога-майстра

Таким чином, у ході аналізу психологічної та педагогічної наукової літератури з досліджуваної проблеми ми дійшли висновку, що основою розвитку і саморозвитку творчої особистості вчителя є педагогічна спрямованість, сформована гуманістична самосвідомість, яка проявляє себе у світогляді, у духовних потребах і практичних діях особистості [1; 2; 6].

Цілеспрямований розвиток духовної особистості, тобто, звертання до загальнолюдських цінностей, потреб, ідеалів у педагогічному процесі створює умови для реструктурування ієрархій цінностей з підвищенням домінанти на створення добра “для інших” і як результат сформованість гуманістичної позиції, яка, в свою чергу, мотивує й активізує творчий підхід до засвоєння соціокультурних норм (наукових, правових, політичних, моральних, релігійних) і намагання досягти у цій діяльності ідеалу, образу “Я педагог-майстер”.

Крім системоутворюючого компоненту – спрямованість особистості на добро “для інших”, на досягнення ідеального образу педагога-майстра, на високу культуру поведінки в процесі педагогічного спілкування, ми **пропонуємо модель** яка включає три основні психологічні аспекти прояву особистості в професійній діяльності – когнітивний, афективний і поведінковий (які враховують відповідно інтелектуальні, морально-вольові і емоційно-естетичні якості). Отже, для дослідження рівня розвитку особистісних якостей ми виділяємо такі їх групи: I (когнітивний аспект) – якому

відповідають критерії – усвідомленість і конгруентність, II (афективний аспект) - якому відповідають критерії - самоспостережливість, комунікабельність, образність мовлення, III (поведінковий аспект) - якому відповідають критерії мобілізованість, інтенсивність.

Темою нашого дослідження є визначенні впливу методів театральної педагогіки на рівень розвитку духовної сутності особистості: - підвищення структури цінностей; - розвиток професійно-особистісних якостей; - сформованість умінь та навичок студентів як результат підвищення самосвідомості; - поглиблення самоактуалізації особистості майбутніх учителів.

Основною дослідно-експериментальною базою для дослідження був Херсонський державний університет, а також робота студентського аматорського колективу – літературного театру “Форум”. Дослідно-експериментальною роботою було охоплено 50 студентів (з них 35 дівчин і 15 юнаків).

Виконання програми дослідження проходило у декілька етапів. **На першому етапі** здійснювався художній експеримент. При цьому в якості методу дослідження процесу формування духовних професійно-особистісних якостей ми обрали **художній метод** (інтерпретація театрального мистецтва). Завдання полягало в тому, щоб сутність підготовки творчої, духовно багаті особистості в театральній педагогіці перевести на ґрунт загальної педагогічної освіти, зробити більш прийнятною для розуміння й використання.

Крім того ми вивчали всебічний досвід роботи літературного театру щодо врахування розвитку духовних і професійно-особистісних якостей майбутніх учителів методами театральної педагогіки. У всіх учасників театру визначався високий рівень духовності і творчого відношення до обраної професії.

Паралельно здійснювався аналіз науково-літературних і документальних джерел. Отриманий матеріал дозволив сформулювати робочу гіпотезу і програму її дослідно-експериментальної перевірки.

Цінність аматорського театру як театрального засобу впливу на розвиток особистісних якостей педагога полягає в тому, що він створює експеримент, і з певної точки зору, вивчає поведінку людей у різних обставинах. Показані на сцені образи, володіючи значною узагальнюючою силою впливу, водночас дозволяють проникнути в глибину внутрішнього світу особистості. Знання про людські характери й долі, одержані завдяки педагогічній інтерпретації театрального мистецтва, виступають надзвичайно евристичним джерелом для пізнання особистості, що розвивається.

У поєднанні з іншими методами дослідження, що були використані в даній роботі, **метод інтроспекції** в сценічній діяльності значно розширив і збагатив результати дослідження.

На цьому етапі дослідження було виявлено критерії і показники сформованості професійно-особистісних якостей учителя, умінь і навичок у творчій діяльності. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної діяльності в творчому процесі підготовки літературної вистави до показу перед глядачем передбачала формування самосвідомості особистості в трьох напрямках: когнітивному, афективному і

поведінковому.

Когнітивному аспекту відповідають критерії – усвідомленість і конгруентність (розуміння мети своєї діяльності, відповідності внутрішніх намірів їх зовнішньому прояву).

Афективному аспекту відповідають критерії – самоспостережливність, комунікабельність, образність мовлення (передбачають розвинуту увагу і уяву, щирість, чуйність, терпимість, емпатійність).

Поведінковому аспекту відповідають критерії – мобілізованість і інтенсивність (передбачають дисциплінованість і відповідальність, активність і завзятість, захопленість діяльністю).

Показниками **зовнішнього прояву** названих особистісних якостей були визначені елементи сценічної виразності: пластика тіла, м'язовий тонус, напрямок погляду, міміка, жести, інтонація, образність мовлення, уміння аналізувати свою діяльність і діяльність інших.

Важливу інформацію ми отримали аналізуючи динаміку рівня показників протягом підготовки вистави. Для розв'язання цього завдання фіксували сім різних показників релевантних умінь досліджуваних протягом підготовки літературної вистави. Перший зріз було зроблено на початку підготовки, другий – після завершення "роботи за столом", третій – після завершення основного репетиційного етапу, четвертий – безпосередньо під час прем'єри.

Аналіз динаміки показників, зокрема першої похідної за часом, дозволив виявити конкретні фактори, що обумовлюють підвищення рівня тієї чи іншої якості.

Результати дослідження на етапі художнього експерименту дали нам можливість зробити такі висновки:

- процес підготовки вистави (будь якого сценічного дійства з участю майбутніх учителів) є процесом розвитку духовності, особистісних якостей, вирішення багатьох педагогічних завдань;
- включення студентів у творчу діяльність по підготовці сценічного дійства за методами театральної педагогіки: "робота за столом", "репетиції на сцені", "публічний показ вистави" – прем'єра, створює педагогічні умови для зміни духовного стану особистості учасників, їх професійно-особистісних якостей;
- враження одержані на показі вистави перед глядачем, є ефективною умовою для одержання переконання в необхідності самовдосконалення і самоактуалізації, повштохом до саморозвитку.

Крім художнього експерименту, для перевірки гіпотези нами був проведений психолого-педагогічний експеримент, завдання якого полягало у створенні психолого-педагогічних умов ефективного використання методів театральної педагогіки у підготовці майбутніх учителів до педагогічної діяльності.

Внаслідок **констатуючого експерименту**, проведеного з метою виявлення стану сформованості духовних цінностей і особистісних якостей майбутніх педагогів, необхідних у педагогічній діяльності, зроблено висновок, що для переважної більшості студентів (64,7 %) головним у житті і професійній діяльності є усвідомлення своїх прав, себе самого як підної кращого життя особистості, незалежної у прояві своїх бажань і

суджень. Це говорить про те, домінуючими для них є потреби “для себе”. Лише 16,7% майбутніх учителів вважає для себе за потрібне бути корисним суспільству, своєму народові. І 18,6% опитаних – головним у своєму житті вважають творчість та здатність бути оригінальним у своїй професійній діяльності.

Наступне включення досліджуваних у рефлексивну діяльність (створення ситуації педагогічного спілкування) дало такі результати:

- за бажанням (іншими словами маючи потребу до такої діяльності працювали 20.5% від загальної кількості учасників). У їх діях проявляла себе мета діяльності і мотив, вони намагались активно і органічно діяти в образі педагога-майстра. Спостерігалось співвідношення психологічного стану і мовлення.

- 70.5 % досліджуваних особливого бажання до такого роду діяльності не виявили.

Аналізуючи результати оцінювання причин (методом рейтингу) небажання вступати в ігрову діяльність по моделюванню образу “Я педагог-майстер”, ми одержали підтвердження актуальності даного дослідження і переконались у необхідності розвитку духовності особистісних якостей майбутніх педагогів, що активізують діяльність (табл.1).

Таблиця 1

Причини небажання діяти у запропонованих обставинах

Причини	Групи, кількість досл	
	1 (10)	2 (15)
Невпевненість у своїх силах, здібностях	30,0	28,9
Низький рівень вольової вихованості	17,5	21,1
Низький рівень знань, умінь, навичок	7,5	5,3
Не мали чого сказати	5,0	7,9
Негативне відношення до такої форми навчання	2,5	2,6
Невміння володіти своїм емоційним станом	37,5	34,2

На першому етапі **формуючого експерименту** була реалізована мета – розвитку у майбутніх педагогів потреб, цінностей, що сприяють формуванню необхідних для педагогічної творчості професійно-особистісних якостей. Ціннісні орієнтації складають змістовну сторону спрямованості особистості, її мотивів і потреб.

Цінності естетичні, культурні, художні, цінності мистецтва, зокрема, театру, посідають вельми незначне місце у структурі особистості майбутніх педагогів, знаходяться на периферії їх інтересів, і тім більше, в якості регулятора їх поведінки, в тому числі й професійної. У зв'язку з цим, ми розглядали “ціннісні орієнтації”, як сукупність відношень особистості до професійної діяльності, до себе як до педагога-майстра. Сприйняття майбутніми вчителями загальнолюдських цінностей найкраще відбувається через створення ідеального образу “Я-педагог” у процесі драматизованого впливу на інших людей і створює ідеальні умови для самореалізації особистості.

Впровадження в процес підготовки студентів до педагогічної діяльності методів театральної педагогіки надало можливість їм наблизитись до ідеального образу вчителя, їх уявлення про вчителя як особистості стало удвічі багатішим. У портреті ідеального вчителя підвищилась освіченість, культура, виділились такі якості, як терпимість, відповідальність, чуйність.

На другому етапі експерименту відбувалося формування психофізичних дій майбутніх педагогів, спрямованих на розвиток професійно-особистісних якостей шляхом драматизації різних моментів педагогічної діяльності. Інсценізація педагогічних ситуацій, літературних і драматичних сценаріїв з використанням елементів акторського мистецтва стала результатом творчої діяльності студентів.

В результаті експерименту були визначені напрями цілеспрямованого впливу театральної педагогіки на підготовку вчителів до педагогічної діяльності: на розвиток потреб і якостей особистості до самопізнання, інтроспекції, зацікавленості своїм "Я", своїм ставленням, можливостями; на розвиток потреб і якостей особистості до розумового вибору діяльності, відношень; на розвиток потреб і якостей до самореалізації в діяльності свого творчого потенціалу; на розвиток потреб і якостей самоактуалізації.

Самоактуалізацію з позиції гуманістичної психології вивчали А.Маслоу, К.Роджерс та ін. [3]. Більшість студентів визначали цінності самоактуалізації: істина, добро, краса, справедливість, гра, досконалість. Їм властиве творче відношення до життя і своєї діяльності. Вони досить сенситивні до власних бажань і потреб, вільні від дії психологічного захисту. Значно підвищилася потреба в пізнанні (13%). Студенти, що оволоділи основами педагогічної майстерності з впровадженням методів театральної педагогіки мають кращу орієнтацію в часі (на 18%), більш креативні (на 15%). Ці студенти сильніше вірять у людину, відчувають природну симпатію та довіру до людей, чесність, неупередженість, доброзичливість (на 16%). Таки зрушення свідчать, що їх педагогічна позиція є гуманістичною, а домінуючі потреби спрямовані на добро "для інших", вони ефективно спілкуються, вільно поведуть себе у різному оточенні, вміють впливати на людей словом, рухом, позою, мімікою.

Таким чином, проведене систематичне обстеження з урахуванням дії театральних методів на інтенсивне оволодіння елементами педагогічної творчості, довело їх благодійний вплив на рівень сформованості структури загальнолюдських цінностей, професійно-особистісних якостей і ступінь самореалізації особистості.

Результати дослідження дають можливість виділити три такі умови цілеспрямованого розвитку особистості:

1. Включення в творчу діяльність із відповідними цілями.
2. Відчуття привабливості і значущості діяльності.
3. Стимулювання потреби у творчій діяльності за допомогою надзавдання.

Список літератури:

1. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі / За ред. М.Й.Боришевського. – К.: ІЗМН, 1998. - 192 с.
2. Роменець В.А. Психологія творчості. – К.: Дніпро, 1971. – 248 с.
3. Роджерс К. О групової психотерапії: пер. с англ. – М.: Гиль-Эстель, 1993. –

224 с.

4. Семиченко В.А. Психология общения: Модульный курс для преподавателей и студентов. – К.: Магістр–S, 1997. – 152 с.

5. Стельмахович М. Народна педагогика. – К.: Наукова думка, 1985. – 523с.

6. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. – К.: Выща школа, 1987. – 180 с.

Борис Якимчук

Кандидат психол. наук, зав. кафедри психології

Уманського державного педагогічного ніверситету

ОБРАЗНЕ МИСЛЕННЯ ТА ЙОГО АКТИВІЗАЦІЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗАННЯ ТВОРЧИХ КРЕСЛЯРСЬКИХ ЗАДАЧ

У практиці середньої і вищої школи на заняттях з креслення частіше використовують репродуктивні задачі, а творчі, спрямовані на активізацію уяви та всього попереднього досвіду суб'єкта, показники розв'язання яких залежать від рівня розвитку об'єктно-образного мислення, використовують значно рідше.

Разом з тим, аналіз програм і методичної літератури з креслення показав, що їхні автори акцентують увагу на наданні переваги під час підбору завдань тим з них, які активізують навчально-пізнавальну діяльність учнів – роботі з довідковим матеріалом, задачам творчого характеру тощо.

Нами було проведене опитування викладачів креслення Уманського педагогічного університету та вчителів загальноосвітніх шкіл, яке засвідчило той факт, що переважна більшість з них бачить причину невикористання творчих задач у тому, що на сьогодні немає відповідної бази (обмаль підручників і, що не менш важливо, використання їх у навчальному процесі вимагає розробки спеціальних додаткових заходів, прийомів, методів, без яких ефективність розв'язання різко знижується).

Одне із завдань, розв'язання якого сприятиме частковому вирішенню цієї проблеми, ми бачимо у пошукові шляхів активізації образного мислення як невід'ємного компонента процесу розв'язання творчих задач. Адже образ є не лише кінцевим результатом творчого мислення, а й складовою частиною цього процесу. Образ виступає як певний пізнавальний рівень і регулятор мисленнєвої діяльності.

Ми зробили припущення, що систематичне використання спеціальних підказок та умов, які ускладнюють розв'язання задач, як складових модифікованої системи КАРУС („Комбінування, аналогізування, реконструювання, універсалізація, випадкові підстановки“) [3, с 55-70] у комплексі з різноманітними творчими іграми сприятиме виявленню труднощів, що виникають у процесі розв'язання творчих графічних задач, і визначенню способів активізації образного мислення як основної умови оптимізації цього процесу. Тому, у контексті нашого дослідження термін „оптимізація розв'язання творчих задач з креслення“ тотожний терміну „активізація образного мислення“.

Нами було проведене дослідження у якому взяли участь студенти технологічного педагогічного факультету Уманського державного педагогічного університету. Їм було

запропоновано розв'язати чотири серії креслярських задач творчого характеру (по чотири задачі в кожній серії). Кожна наступна задача відповідної серії була складніша від попередньої. Ми добирали такі задачі, які, охоплюючи широке коло теоретичних питань, сприяли б уникненню однобокості у вивченні проблеми.

У дослідженні використано серії креслярських задач, розроблених В.Гервером [1] та В.Моляко [3] на матеріалі тем „Креслення в системі прямокутних проекцій”, „Перерізи і розрізи”, „Кінематичні схеми”.

Серія 1:

Задачі, розроблені В.Моляко, що увійшли до першої серії, побудовано за принципом "чорного ящика", тобто суб'єктові пропонується сконструювати внутрішній механізм коробки передач за умови, коли відомі лише „зовнішні” характеристики (наприклад, напрямок обертання валів, їх розташування). Студентові давали креслення, на якому зображено частини валів без внутрішнього механізму коробки передач.

Задачі, запозичені з робіт В.Гервера [1], ми істотно змінили і ввели у 2-у, 3-ю, та 4-у серії.

Серія 2:

Задачі 2-ї серії мали вигляд креслення фрагментів зовнішнього й внутрішнього контурів трубної деталі. На основі цих даних суб'єктові потрібно було побудувати креслення (вибравши самостійно один із контурів за зовнішній, а інший – за внутрішній, треба було "реставрувати" об'єкт – побудувати поєднання частини виду тіла обертання з частиною його розрізу) і, крім цього, побудувати елементи деталі таким чином, щоб її зображення мало закінчений вигляд.

Серія 3:

Наступна серія задач (3-я) полягала в моделюванні форми вала за перерізами і лінійними розмірами. Суб'єктові потрібно було виконати креслення головного виду, скомпонувавши елементи деталі, щоб її можна було легко виготовити в майстерні з обробки металу, яка є в університеті.

Серія 4:

Серія 4-а була пов'язана з виконанням креслення третьої проекції за двома даними. Задачі цієї серії було дібрано таким чином, щоб можна було уникнути можливості побудови третьої проекції за двома даними, лише знаючи графічні правила побудови основ проекційних зв'язків, не маючи чіткого зорового образу, не вміючи мисленнєво оперувати ним. В основу задач 4-ї серії було покладено "невдалий вибір" головного виду, що призводило до недостатньої кількості інформації в умові і значно ускладнювало процес розв'язання. Важливими умовами активізації образного мислення були підказки та утруднюючі умови. Підказки використовувались тоді, коли суб'єкт не знав, як розв'язати задачу, або ж коли він припускався помилок.

Підказки мали допомогти подолати труднощі загального (нерозуміння умови, емоційний стан тощо) та конкретного характеру. Таким чином, вони в одних випадках мали активізувати образне мислення завдяки конкретній інформації для розв'язання певної локальної проблеми, а в інших - усувати помилки, що виникали у процесі розв'язання задачі.

Підказки подавали як в наочній формі (підказка-креслення, підказка-рух, підказка-імітація руху), так й у вербальній (підказка-запитання й підказка-вказівка). Їх форму й функції обумовлювали кілька важливих чинників, а саме: врахування етапу розв'язання задачі та суб'єктивні чинники. Підказки використовували в усіх трьох циклах процесу розв'язання творчої графічної задачі (розуміння умови, формування задуму, попереднє розв'язання) тоді, коли суб'єкт сам указував на труднощі у формуванні образу конструкції, відмовлявся від розв'язання або в певний момент цей процес на тривалий час припинявся.

Форма і зміст підказки при цьому мали індивідуально-ситуативний характер і залежали від того етапу розв'язання, на якому виникала в ній потреба. Наприклад, нам доводилося часто вдаватися до підказок типу "імітація руху", демонструючи студентам напрямки обертання валів у задачах 1-ї серії, коли хтось з них припускався помилки або не знав, яку передачу і як саме використати. Підказку-рух використовували під час розв'язання творчих задач усіх серій. Наприклад, під час розв'язання задач 3-ї серії доводилося вдаватися до прийому "вміщення" перерізу в площину долоні, що збігалася з січною площиною. Після цього руку повертали, мислено утримуючи переріз у площині долоні, і "врізали" в тіло деталі в такому положенні, в якому б він у ній розміщувався. Ефективним було використання й підказок-запитань щодо конструкції в цілому або окремого її елемента.

Для активізації образного мислення, крім підказок, застосовували й спеціальні утруднюючі методи (метод часових обмежень, раптових заборон, швидкісного ескізування, нових варіантів, інформаційної недостатності та інформаційної перенасиченості). Кожен з вище перелічених методів ми використовували залежно від того, яку мету ставили перед собою і які особливості процесу образного мислення потрібно було виявити в студентів.

Деякі з утруднюючих методів було закладено в умову задачі. Наприклад, відчувався значний брак інформації в умові задач 4-ї серії, на що вказували й самі студенти. Іноді графічну інформацію в умові дублювали вербальною, причому такою, яка надалі виявлялася несуттєвою, надлишковою і для процесу успішного розв'язання задач істотного значення не мала.

Дослідження показало, що методи інформаційної недостатності й інформаційної перенасиченості сприяли активізації об'єктно-просторового образного мислення й давали позитивний результат на початкових стадіях розв'язання задач з креслення.

Враховуючи ту обставину, що процес розв'язання творчих задач глибоко інтеріоризований, виникала потреба в його об'єктивації. Для цього у вступній інструкції, з якою ознайомлювалися студенти, ми ставили вимогу виконувати креслення, ескізи, малюнки, фіксуючи всі образи об'єктів, що виникали в процесі розв'язання задач. Завдяки методу швидкісного ескізування ми досягали подвійного ефекту. З одного боку, могли контролювати кожну дію суб'єкта, стежити за процесом його образного мислення, з іншого - сам суб'єкт міг певною мірою контролювати свої дії, повертаючись до певної ідеї, зафіксованої в ескізі або малюнку. З цього приводу студенти говорили, що, хоча процес розв'язання дещо уповільнюється, проте набагато

полегшується. Таким чином, використання методу швидкісного ескізування давало дослідникові можливість проаналізувати процес формування образу конструкції, а також оцінити рівень розвитку образного мислення, знань та попереднього досвіду суб'єкта. Використання методу швидкісного ескізування сприяло контролю мисленнєвої діяльності суб'єкта, формуванню образних уявлень, виробленню вмінь перекодовувати інформацію на "свою" мову і оперувати знаннями.

Використання в процесі дослідження методу часових обмежень показало, що в ситуації, коли суб'єкт опиняється в рамках часової недостатності, він обирає найпростіший варіант розв'язання. Наприклад, у задачах 3-ї серії, студенти розмішували перерізи в тілі деталі в такому порядку, в якому ці перерізи було розташовано в умові. Цей варіант розв'язання задачі був найпростішим, але не завжди правильним. Виникали помилки типу: у графічному зображенні вала є отвір, який є "глухим" з двох сторін.

У задачах 1-ї серії, опинившись у ситуації часових обмежень, студенти намагалися використати найвідоміші їм способи передачі руху між валами, хоча існували й інші, альтернативні. Приміром, одні студенти для передачі руху між паралельними валами, що обертаються в одному напрямку, використовували пасову передачу, а інші – циліндричну зубчасту з проміжною шестірнею. Відтак ми дійшли висновку, що метод часових обмежень ефективний тоді, коли потрібно виявити суб'єктивні стереотипи мислення. Його можна вдало поєднувати з методом раптових заборон, тобто після того, як у суб'єкта складався образ конструкції (а цей образ у більшості випадків формувався в результаті найвідомішого способу розв'язання графічної задачі), йому не дозволяли використовувати певні варіанти побудов. Тим, хто розв'язував задачі 2-ї серії, у певний момент забороняли використовувати вибрані або зовнішні, або внутрішні контури, а тим, хто розв'язував задачі 1-ї серії, використовувати ту чи іншу зубчасту передачу тощо. Особливе місце ми відводили методу нових варіантів. Для цього використовували задачі, які мали три-п'ять і більше рівноцінних розв'язань. Але більшість студентів обмежувалися одним-двома варіантами, які були для всіх спільними. Усі ж інші, більш оригінальні способи розв'язання, залишилися поза увагою. Тому студентам пропонували пошукати ці нові способи розв'язання, подивившись на задачу по-іншому. Декотрим студентам це було важко зробити (у пошуках вони постійно "наштовхувалися" на "стару" ідею). Найбільше, що вони могли зробити, - це внести зміни в структуру образу, створеного раніше, але в цілому змінити конструкцію їм не вдавалося. Тоді ми використовували підказки, про які говорилося вище. Застосування методу нових варіантів допомагало зруйнувати стереотипи, активізувати образне мислення, сприяло появі нових оригінальних ідей.

Використання перелічених утруднюючи методів ускладнювало розв'язання задач, а позаяк ці труднощі були штучними, то в разі потреби їх можна було збільшити чи зменшити, що давало можливість цей процес розгортати певним чином. Створення труднощів, які студенти долали за допомогою підказок, було однією з умов цілеспрямованого впливу на хід розв'язання для активізації образного мислення. Застосування утруднюючих умов привчало діяти в нестандартних ситуаціях

(обмеження в певних діях, брак часу, брак або надлишок інформації тощо), руйнувати стереотипи, що склалися раніше, розвивати гнучкість мислення та вміння всебічно аналізувати умови задачі.

Для виявлення ефективності запропонованих засобів активізації образного мислення за нашою методикою було проведено навчання однієї групи студентів технолого-педагогічного факультету УДПУ, яка за початковими показниками успішності розв'язання задач з креслення не відрізнялася від інших груп.

Порівняння результатів, одержаних у контрольній і експериментальній групах показало, що час, витрачений на розв'язання задач у другій групі, різко зменшився проти першої (експериментальна група - 3,7 хв., контрольна група -4,8 хв.). В експериментальній групі 25 з 29 студентів успішно розв'язали задачу, тоді, коли в контрольній групі це співвідношення складало 21 до 30. Крім того, кількість підказок і помилок в експериментальній групі скоротилася майже вдвічі, а кількість варіантів розв'язання творчих задач помітно збільшилася (експериментальна група - в середньому 2,3 запропонованих варіанти на одного студента, контрольна група - 1,4).

Крім утруднюючих умов і підказок, ми використовували і спеціально організовані творчі ігри, які також сприяли активізації образного мислення. Це ігри Є.Заїки (складаються з невеликих короткотривалих завдань переважно лінгвістичного та математичного характеру [2]) та В.Моляко (завдання на конструювання, в яких може одночасно брати участь понад десять осіб [3]). Але проведення таких ігор можливе за певної організаційної підготовки учасників і, що не менш важливо, вони досить тривалі за часом. Ми ж ставили за мету, щоб ігри були короткотривалими (5-10 хв.) і водночас активізували образне мислення суб'єкта, що давало б змогу використовувати їх на початку заняття з креслення.

Зміст гри "графічна дуель" така: двом учасникам гри ведучий пропонував певне графічне зображення і давав пояснення до нього приблизно такого змісту: "Це вид зверху. Вам потрібно по черзі запропонувати максимальну кількість варіантів побудови цієї проєкції. Однотипні зображення й повторення зображень не допускаються. Виграє той, чий варіант побудови буде останнім". Ведучий може підключити до гри третього учасника, який контролюватиме адекватність запропонованих зображень умові задачі.

Модифікувавши гру-розминку, до участі в ній можна залучити й більшу кількість учасників. Приміром, запропонувати варіанти побудови проєкції виконати графічно, а групі експертів (окремій групі у складі двох-п'яти осіб) після виконання роботи основною групою перевірити кількість варіантів побудови проєкції та їх адекватність умові. обов'язковим є ознайомлення всіх учасників гри з правильними варіантами виконання умов гри, які було виявлено під час перевірки результатів.

Дослідження, виконане нами, показало, що систематичне використання запропонованої нами комбінованої методики та різноманітних творчих ігор сприяє оптимізації процесу розв'язання творчих креслярських задач, підвищує ефективність формування образів, їх творчого продукування. Для активізації образного мислення слід використовувати комбіновану методичну систему, яка включає, окрім спеціальних та загальних підказок, прийоми ускладнення, драматизації розв'язання у тренінговому

режимі, а також спеціальні творчі ігри, зокрема розроблені іншими дослідниками, що урізноманітнить творчу діяльність.

Дослідники в галузі психології творчості вказують на те, що творче мислення супроводжується присутністю інтуїтивних компонентів. Використовувані нами утруднюючі умови сприяли розгортанню у часі процесу мислення і різкому зменшенню кількості інтуїтивних розв'язків. Тому подальші перспективи нашого дослідження ми вбачаємо у використанні елементів запропонованої нами методики для дослідження проявів інтуїції в творчій діяльності.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гервер В.А. Творческие задачи по черчению: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1991. - 128с.
2. Заика Е. В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся // Вопр. психологии. - 1990. - № 6. - С. 86—92.
3. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач. - К., 1983. - 96с.

ВИВЧЕННЯ СКЛАДОВИХ РОЗВИТКУ ПОТРЕБИ В САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.

Яковицька Л.С.

Задача організації спеціальних умов, сприятливих для становлення творчої особистості є особливо актуальною в епоху інтенсивного розвитку науки і техніки. В даній статті описаний досвід емпіричного дослідження психологічних факторів розвитку потреби в самореалізації у студентів технічного вузу.

Ключові слова: особистість, мотивація, потреба в самореалізації, творчість.

Задача організації спеціальних умов, сприятливих для становлення творчої особистості є особливо актуальною в епоху інтенсивного розвитку науки і техніки. Питання про психологічні передумови творчості, творчого процесу, про детермінацію творчих проявів особистості завжди актуальні, тому що творчість є найбільш ефективним способом не тільки самореалізації, але і знаходження внутрішньої рівноваги.

Однією з основних нормативних вимог до навчальної діяльності студентів є високий рівень її свідомої регуляції, тому що у вищій школі процес навчання характеризується перевагою самостійних форм роботи. Отже, студент повинний не просто практично володіти навчальними діями, але й усвідомлювати специфіку виконуваних дій, оцінювати їх відповідність цілям, задачам і умовам діяльності, вибирати найбільш ефективні способи їхнього засвоєння і реалізації. Таким чином, студент повинний уміти створювати і коректувати узагальнені орієнтири, що лежать в основі виконуваних дій як навчальних, так і виробничих у перспективі. Задача сучасних досліджень не тільки озброїти студентів продуктивними уміннями, але і

бачити можливості самостійно застосовувати їх, здобувати і виробляти нові знання в майбутній професійній діяльності.

Потреба в самореалізації – одна з істотних властивостей особистості, у якій найбільше повно виявляється її індивідуальність. Безпосередньо в трудовій діяльності це індивідуальне знаходить своє вираження в оригінальності, продуктивності рішення тієї чи іншої виробничої задачі.

Проблема становлення мотивів самореалізації розглядалася в працях А. Маслоу, В.Франкла, К.Роджерса, Г.Олпорта й інших представників гуманістичної психології. Основою гуманістичної психології є концепція становлення: людина ніколи не буває статичною, вона завжди знаходиться в процесі розвитку. А.Маслоу вершиною структури особистості бачить розкриття її духовних можливостей через самовдосконалення, самоактуалізацію, саморозуміння і світорозуміння необхідності поступати в складних ситуаціях на основі віри в людяність і доброзичливість. Визнання пріоритету творчої сторони в людині є самою значною концепцією гуманістичної психології.

Поряд з позитивною точкою зору на природу людини, К.Роджерс вважав, що все її поведіння регулюється загальним мотивом, що він назвав тенденцією актуалізації. Тенденція актуалізації виявляється в потребі досягнень, що реалізується в бажанні відрізнитися, виконати важку задачу. Прагнення людини до досягнень є способом удосконалювання її внутрішнього потенціалу. Тенденції актуалізації, з погляду особистості, виявляються в її прагненні до самоактуалізації. Але і самоактуалізація як така не є, відповідно до ідей Роджерса, кінцевим станом досконалості, в особистості завжди залишаються таланти для розвитку, що дозволяють їй ставати усе більш творчої й автономною. Ця теза дозволяє нам припустити, що спектр складових потреби в самоактуалізації досить широкий.

Конструктивні підходи до вивчення особистісних передумов творчості містяться в працях В.С.Библера, Д.Б.Богоявленської, Л.І.Божович, О.В.Брушлинського, Г.С.Костюка, Я.О.Пономарьова, Д.М.Узнадзе.

У роботах Г.С. Костюка розвиток розглядається як позитивно спрямований процес. Психічний розвиток особистості – це кількісні і якісні зміни, що відбуваються в ході засвоєння соціально-історичного досвіду людства, це рух від простих до складних, від нижчих до вищих форм існування.

Д.М.Узнадзе представляв людину як цілісну істоту, активно взаємодіючу з реальністю. Принцип саморозвитку особистості був виділений у якості вихідного в мотивації розвитку особистості. Мотиваційна сфера людини впливає не тільки на вибір діяльності, але і може виступити як активний стимул розвитку особистості в цілому. Саме через мотивацію формуються в особистості відносини до себе, діяльності, людям, пізнанню, середовищу. Мотивація визначає реалізацію потенційних можливостей особистості, розвиток фахівця в професійному відношенні, форми прояву і міру його творчої активності.

Коли людина контактує і з потребою, і з обставинами відразу стає очевидним, що реальність дуже гнучка, вона готова до змін, і її можна переробити, чим інтенсивніше

ми використовуємо всі можливості. Будь-яка ситуація, у яку сферу життя ми ні глянули, повинна розглядатися як поле творчих можливостей, інакше вона може стати просто нерозв'язною. Часто буває так, що проблема представляється нам "реальною", тільки якщо вона укладається в загальноприйняті рамки. Творчий підхід до труднощів прямо протилежний: ми намагаємося вирішити проблему за допомогою відкриття нового, котре відповідає суті проблеми, і часто виникає, як нам здається, спонтанно.

Я.О.Пономарьов в якості сутності процесу творчості бачить внутрішній критерій, критерій росту особистості. В його роботах функціонування психологічного механізму творчості розчленовується на ряд фаз. Згідно експериментальним даним вони такі: довільний логічний пошук, інтуїтивне рішення, вербалізація інтуїтивного рішення, формалізація рішення (Я.О.Пономарьов, 1987).

У роботі Д.Б.Богоявленської розглядається інвестиційна теорія творчості, відповідно до якої, для творчості необхідна наявність шести специфічних, але взаємозалежних джерел: інтелектуальних здібностей, знань, стилів мислення, особистісних характеристик, мотивації і середовища. Щодо сполучення компонентів автор висловлює гіпотезу про те, що творчість – це більше, ніж просте сполучення компонентів. В межах нашого дослідження нас зацікавило припущення про те, що взаємодія різних особистісних якостей може приводити до значних змін функціонування творчого процесу.

В основі запропонованого дослідження, лежало припущення про те, що можливо спробувати простежити зв'язок високої особистісної креативності з іншими особистісними якостями за допомогою зіставлення їхніх кількісних результатів усередині стандартизованих багатофакторних особистісних методик.

Об'єктом нашого дослідження були психологічні складові потреби в самоактуалізації у студентів технічного вузу.

Предмет дослідження – вивчити особистісні особливості студентів, що володіють високим рівнем креативності.

Ціль дослідження – виявити взаємозв'язок креативності з іншими особистісними характеристиками.

Відомо, що процес креативності залежить від багатьох впливів і самих різних психологічних факторів, а також від рівня й індивідуальної специфіки їхнього розвитку, області творчої активності суб'єкта. Дієвість цих факторів на творчий потенціал особистості ми б і хотіли з'ясувати.

Для рішення поставлених задач використовувалася методика «Самоал», розроблена А.Маслоу.

Випробуваними були студенти денної форми навчання Донецького національного технічного університету. Дослідження проводилося в 2003-2004уч. року. Усього в дослідженні взяли участь 164 студента.

На підставі отриманого емпіричного матеріалу уся вибірка випробуваних була поділена на групи: студенти, що показали високий результат у шкалі «Креативність» (перша група); студенти, що показали низький результат у шкалі «Креативність» (друга група); студенти, що показали результати, які лежать посередині між центральними значеннями (третья група). При обробці отриманих результатів враховувалися дані

тільки першої і другої груп студентів. Тому що між цими групами студентів у шкалі «Креативність» були знайдені статистично достовірні значимі відмінності, ми припустили, що виразність цієї властивості може впливати і на показники у всіх інших шкалах, а отримані значимі відмінності в них, дозволять нам у подальших дослідженнях більш точно судити про психологічні складові потреби в самоактуалізації. По результатам дослідження був проведений порівняльний аналіз показників першої і другої груп випробуваних, отриманих по всіх шкалах методики, тому що кожна з діагностуємих методикою особистісних характеристик є, згідно А.Маслоу, складовою потреби в самоактуалізації. Обсяг вибірки дозволив нам додатково поділити кожну з груп на дві підгрупи за статевою ознакою. Подальше порівняння результатів проводилося нами з урахуванням гендерної проблематики.

Статистично достовірні значимі відмінності в підгрупах юнаків були виявлені в шкалах: орієнтація в часі ($t=2,86$ при $p=0,01$); шкалі цінностей ($t=2,41$ при $p=0,05$); висока потреба в пізнанні ($t=3,67$ при $p=0,001$); саморозуміння ($t=1,82$ при $p=0,10$); аутосимпатія ($t=3,16$ при $p=0,01$). Таким чином, можна припустити, що у творчих, шукаючих людей добре сформована позитивна «Я-концепція», звідси і прагнення до гармонічного буття і здорових відносин з людьми, відкритість новим враженням (високі показники в шкалах орієнтації в часі, цінності і потреба в пізнанні). У шкалі цінностей показники низькі і практично рівні ($M_1=4,94$ і $M_2=4,98$) як у першій, так і в другій підгрупах, що можна пояснити нестабільністю суспільного розвитку, загальною напруженістю в соціальних відносинах. Статистично достовірних значимих відмінностей не було знайдено й у шкалі «Спонтанність», можна припустити, що ця особистісна характеристика в значній мірі обумовлена не тільки впевненістю в собі і довірою до навколишнього світу, але і типом нервової системи. У шкалах, що вимірюють товарииськість особистості, також не було знайдено статистично достовірних відмінностей, середні величини в шкалах контактності і гнучкості в спілкуванні усередині кожної з підгруп відрізняються незначно. Юнаки і першої, і другої підгруп добре розуміють важливість установалення міцних і доброзичливих відносин з навколишніми, тому що навички ефективного спілкування, рівень комунікативних здібностей у сучасному суспільстві здобувають статус соціально значимих цінностей. У виробничій сфері серед опорних професійних якостей особистості сьогодні не завжди згадуються спеціальні знання, а гнучкість і товарииськість стають практично загальною вимогою до персоналу.

Порівняльний аналіз у підгрупах дівчин проведений не був, тому що більшість наших випробуваних були віднесені або до першої, або до третьої підгрупи, до другої підгрупи було віднесено тільки 9 чоловік, що не дозволило зробити які-небудь підрахунки. Робити висновки по кількісному розподілі дівчин по групах, на нашу думку, ще рано, тому що гендерною специфікою технічних факультетів є невелика кількість дівчин у навчальних групах. Надалі необхідно значно розширити вибірку і продовжити дослідження.

З метою простежити гендерні відмінності, був проведений порівняльний аналіз між підгрупами дівчин і юнаків у групі з високими показниками по шкалі

«Креативність». Статистично достовірні значимі відмінності були отримані в наступних шкалах: шкала цінностей ($t=1,95$ при $p=0,10$); погляд на природу людини ($t=1,76$ при $p=0,10$); висока потреба в пізнанні ($t=3,49$ при $p=0,001$); саморозуміння ($t=3,156$ при $p=0,01$); шкала контактності ($t=2,785$ при $p=0,01$). Більш високі показники в шкалах цінності і погляд на природу людини в підгрупі дівчин можна пояснити історично сформованим образом типової гендерної ролі, у якій фемінінні якості (співчутливий, розуміючий, уважний до потреб інших) домінують над маскулініними якостями (самодостатній, честолюбний, сильний, індивідуалістичний). Ці ж доводи можна привести пояснюючи значні відмінності між підгрупами дівчин і юнаків у шкалі саморозуміння (чутливість, сензитивність людини до своїх бажань і потреб), у якій дівчини показали більш низькі результати ($M_d=7,95$ і $M_y=9,64$). У шкалі «Потреба в пізнанні» (безкорисний інтерес до об'єктів, не зв'язаний прямо з задоволенням яких-небудь потреб) у підгрупі дівчин також були більш низькі результати ($M_d=8,77$ і $M_y=10,39$), але вони трохи вище чим у підгрупі юнаків з низьким рівнем креативності, однак статистично достовірних значимих відмінностей у показниках цих підгруп виявлено не було. Дані дослідження показують, що рівень товариськості дівчин нижче, ніж у юнаків з їхньої групи і юнаків із другої групи. Цей факт, на нашу думку, вимагає подальшого дослідження.

Результати дослідження дозволяють зробити наступні висновки:

- мотиваційна сфера людини може виступити як активний стимул розвитку особистості в цілому. Саме посередствам мотивації формуються в особистості відносини до себе, діяльності, людям, пізнанню, середовищу;

- мотивація визначає розвиток фахівця в професійному відношенні, форми прояву і міру його творчої активності;

- щоб оцінити можливі передумови творчих проявів особистості, необхідно знати найбільш значимі складові росту особистості;

- значимі особистісні відмінності в підгрупах юнаків були виявлені в шкалах: орієнтація в часі ($t=2,86$ при $p=0,01$); шкалі цінностей ($t=2,41$ при $p=0,05$); висока потреба в пізнанні ($t=3,67$ при $p=0,001$); саморозуміння ($t=1,82$ при $p=0,10$); аутосимпатія ($t=3,16$ при $p=0,01$);

- гендерні відмінності були знайдені в шкалах: цінності ($t=1,95$ при $p=0,10$); погляд на природу людини ($t=1,76$ при $p=0,10$); висока потреба в пізнанні ($t=3,49$ при $p=0,001$); саморозуміння ($t=3,156$ при $p=0,01$); шкала контактності ($t=2,785$ при $p=0,01$).

У перспективі нашого дослідження ми бачимо: подальше з'ясування психологічних факторів, що сприяють розвитку творчого потенціалу особистості; необхідність уточнення вибору шкал описів у дослідженні, посередствам асоціативного експерименту; очевидна необхідність збільшення обсягу вибірки випробуваних, з метою підвищення вірогідності одержуваних результатів і розширення можливостей математичної обробки емпіричних даних.

Література:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320с.

2. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Под ред. Л.Н.Прокопиенко; АПН СССР –М.: Педагогика, 1988. – 301с.
3. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 478с.
4. Пономарев Я.А. Основные звенья психологического механизма творчества // Интуиция, логика, творчество. – М.: «Наука», 1987. – с. 5-23.
5. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб.: Питер, 2001. – 416с.
6. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2000. – 608с.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ОБДАРОВАНОСТІ

Валентина Бажанюк

кандидат психологічних наук, доцент

Київського юридичного інституту МВС України

ПРОБЛЕМА ІДЕНТИФІКАЦІЇ ТВОРЧО ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ У ПРИРОДНИЧІЙ СФЕРІ

Складність і багатогранність прояву творчої обдарованості, логічність і протиріччя різних тверджень щодо такого феномену, пошук зовнішніх і внутрішніх факторів які сприяють розвитку, відкривають нові перспективи для наукового дослідження.

Максимальна реалізація, творчий потенціал особистості в цілому – основа прогресивного розвитку держави. На перший план виступає проблема формування творчої обдарованості молоді.

Одні з самих складних проблем, які обговорюються у зв'язку з творчою обдарованістю, є пошук діагностичного інструментарію для ідентифікації таких осіб. В психологічній літературі адаптовано і розроблено ряд нових методик для діагностики інтелекту, креативності, мотивації, досягнень успіху обдарованої молоді. Однак, зі створенням закладів нового типу (ліцеїв, гімназій, колегіумів), з відкриттям нових факультетів університету та створенням перспективних спеціальностей, виникає гостра потреба в розробленості цілісності програми, яка допоможе відшукати осіб, які випереджують інших у своєму розвитку і проявляють особливий рівень творчих здібностей.

Істотний вклад у розроблення даної проблеми, без сумніву, зроблено дослідниками США. Вченими створені великі університети, центри для талановитої молоді, де розробляються і апробуються найсучасніші методи ідентифікації обдарованих.

Поряд розробляються цілі психологічні програми пошуку молоді, які проявляють високий рівень творчих, інтелектуальних або академічних здібностей.

Організація та методика дослідження

Ознайомившись з одним з таких надбань професорів Індіанського університету з

США (G.Clark, E.Zimmerman), нами було адаптовано і доповнено програму для відбору творчо обдарованої молоді в природничій сфері.

Перейдемо до опису окремих блоків програми.

Блок 1. Структуровані та неструктуровані номінації. На цьому етапі пропонується певну структуру запитань, за якими можна рекомендувати студента на висунення в конкурсному відборі. Номінаторам пропонується в десятибальній системі оцінити такі особливості діяльності та поведінки студентів:

1. Схильність до детальних логічних роздумів, вміння класифікувати, вміння знаходити причини та наслідки подій, розв'язувати складні задачі, вміння аналізувати події, володіння символічною, семантичною та образною пам'яттю.

2. Оригінальність мислення, апробація нових ідей, побутова та наукова винахідливість, захопленість ідеєю, вміння бачити проблему з різних боків, пошук нових способів розв'язання задач, продуктивність ідей.

3. Швидкість сприймання улюбленого матеріалу, наукова допитливість, інтерес до новітніх наукових джерел.

4. Особливість прояву наукових інтересів та наявність оригінальних захоплень з різних сфер життя.

5. Вміння експериментувати, легкість побудови моделей, вміння представити детально кожен конструкт. Схильність до фантазій, намагання додати щось незвичне до вже знайомого.

6. Наполегливість та ініціативність в роботі, прагнення до успіху, вміння довести розпочату справу до завершення, почуття відповідальності за прийняте рішення.

7. Енергійність, можливість виконання великого об'єму роботи, участь у предметних олімпіадах, конкурсах, наявність високих досягнень з фахової дисципліни, витривалість.

Неструктурованість номінацій передбачає винесення пропозицій щодо номінанта самими наставниками, батьками, у певній сфері (фізика, хімія, біологія). В якості оцінювання (як неструктурована номінація) для ідентифікації обдарованої молоді можна запропонувати описати досягнення та характерні властивості особистості студента, який пропонується для участі в конкурсі.

Блок 2. Оцінка інтелекту (IQ) молоді. З цією метою американські вчені (Shapiro, Elliot, Stump та ін.) розробили та адаптували багато тестів для діагностики уяви, пам'яті, мислення осіб, які проявляють обдарованість у природничій сфері. Для цієї цілі можна використовувати тести Равена, Кеттелла, тест Беннета.

На етапі дослідження інтелекту нами було використано тест Spatial Test Battery форми AA і BB. Номінантам було запропоновано виконати такі завдання:

1. Уявити як можуть виглядати блоки фігур неправильної форми (об'ємних) з різних точок зору. Протягом 12 хвилин потрібно вирішити 20 задач такого типу.

2. Уявити обертання блоків з кубиків. Один і той же блок подається в п'яти малюнках. Щоб відшукати потрібний блок, необхідно уявити обертання блоку і відмітити як виглядає цей блок.

3. Досліджуваному потрібно протягом 5 хвилин запам'ятати 20 фігур, одна частина якої зафарбована. Стоїть завдання запам'ятати кожну фігуру і її зафарбовану частину.

4. Потрібно розпізнати просту фігуру, яка захована в більш складному дизайні. За 12 хвилин необхідно розпізнати 20 таких фігур.

5. Досліджуваному слід уявити як буде виглядати об'ємний блок коли його розрізати на частини. Протягом 10 хвилин необхідно відшукати відповідь про вигляд 20 фігур в перерізі.

6. Неохідно уявити як виглядає згорнутий кусочок паперу, коли його розгорнути. За 12 хвилин потрібно виконати 20 таких завдань.

Сумуючи бали одержані після виконання завдань, можна виявити відповідний рівень інтелектуального розвитку.

Блок 3. Оцінка творчого потенціалу особистості. На цьому етапі традиційно використовуються тести креативності J. Guilford та E. Torrance. Ми поділяємо концепцію вчених про те, що творчий шлях розв'язання проблеми полягає в тому, що особистість шукає оригінальні способи їх вирішення, ще раз здійснює перевірку гіпотез, висловлює унікальні або незвичні думки. Тому, тести креативності не передбачають однозначної відповіді, діагностують творчий потенціал людини, дають можливість прояву нестандартних рішень. Доцільно використати розроблені креативні спеціальні завдання, які можна вирішувати у сфері фізики, хімії, біології. Задачі створені за зразком експрес-тестів, за змістом є креативними.

Оцінка виконання завдань здійснювалася за критеріями креативності, які були виділені J. Guilford та E. Torrance і включали такі параметри: біжучість, гнучкість та оригінальність, які визначаються такими факторами:

- біжучість відображає здібність до породження великого числа сформульованих ідей і вимірюється числом поданих відповідей;

- гнучкість-оцінює здібність пропонувати різноманітні ідеї, легко переходити від одного аспекту проблеми до іншого, використовуючи різноманітні стратегії розв'язання;

- ретельність – характеризує деталізацію відповідей і глибину розробленої ідеї;

- оригінальність – характеризується здібністю продукувати ідеї, які відрізняються унікальністю і є рідкісними.

Для дослідження креативності нами було запропоновано такі завдання:

1. **Субтести, які базуються на матеріалі з фізики.**

Запропонуй варіанти майбутнього співробітництва України з NASA.

Побудуй орган з скляних пляшок.

2. **Субтести, які базуються на матеріалі з хімії.**

Запропонуй способи боротьби з холерою.

Вибери на карті море. Збудуй екосистему для підтримання життєдіяльності на дні моря.

3. **Субтести, які базуються на матеріалі з біології.**

Створи екосистему для осьминога, який буде жити в умовах дому.

Вибери на карті океан. Уяви, що ти подорожуєш на океанографі. В листівці до однокурсників ти описуєш, що особливого ти помітив та дослідив.

Оцінка виконання завдань проводилася за допомогою трьох критеріїв: біжучості, оригінальності та ретельності.

Біжучість оцінюється за кількістю ідей. За кожну запропоновану відповідь дається 1 бал. Для оцінки оригінальності підраховується частота нестандартних ідей, які зустрічаються у відповідях досліджуваних. При обробці використовується шкала від 0 до 5 балів. Відповіді, які зустрічаються в 5% і більше досліджуваних – одержують 0 балів; від 4 – 4.99 % – оцінюються в 1 бал, від 3–3.99% – 3 бали, від 1 до 1.99% – 4 бали. Всі решта відповідей одержують 5 балів. Можливі варіанти преміювальних 10 балів за особливу оригінальність і розробленість запропонованих ідей.

Ретельність визначається розробленістю кожної ідеї. Кожна окремо описана деталь, процес оцінюється в 1 бал. В ході контент – аналізу запропонованих відповідей виділяються категорії, які характеризуються високими показниками оригінальності.

Для оцінки результативності виконання завдань з креативності у природничій сфері, сумуються дані отримані за результатами двох субтестів для фізиків, хіміків та біологів.

Блок 4. Оцінка реальних досягнень особистості в природничій сфері.

Пропонується номінантам представити учбове „портфоліо”, куди вкладається зразки та продукти учбової діяльності. Тут можна представити власні роботи студента, прикладні фізико-математичні або хіміко-біологічні проекти, розв'язані складні цікаві задачі, розповіді-твори з фізики, хімії та біології, власноручно створені технічні моделі, копії статей з журналів та книг, які прочитані студентом, оригінали фотографій, малюнків; графіки роботи, описання експериментів та лабораторних робіт, виконаних студентом індивідуально і в групі, копії дипломів та відзнак участі в різноманітних конкурсах.

Педагоги з США рекомендують в зміст учбового портфоліо представити такі категорії матеріалів:

- обов'язкові проміжкові та підсумкові контрольні та самостійні роботи, результати виконання лабораторних досліджень;
- розроблені курсові проекти з інтепритаційним матеріалом;
- виконання складних проектів виконаних індивідуально та в групі, дослідження складних проблем з галуззі, розв'язання нестандартних завдань виробничого або технічного змісту;
- розроблені самостійно або під керівництвом наукового керівника моделі, прилади, рекомендації та винаходи в практичній сфері;
- свідчення про участь у розробці провідних наукових тем під керівництвом досвідчених вчених;
- наявність спеціального щоденника з поміченими записами особливо цікавих проблем, нових наукових досягнень, списками найновіших публікацій з обраної галуззі;
- зовнішні відгуки однокласників, батьків або керівників не

університетських гуртків.

Представлені матеріали дадуть можливість оцінити рівень розвитку логічного мислення, його раціональність та гнучкість, рівень сформованості прикладних вмінь, здібність розв'язувати практичні проблеми, вміння використовувати нові технології для розв'язання прикладних завдань. Саме на цьому етапі дослідження можна оцінити вміння працювати в наукових групах, вміння виступати з науковими повідомленнями, володіння категоріальним апаратом, вміння чітко і аргументовано викладати свою думку, вміле використання графіків, діаграм, таблиць.

Блок 5. Оцінка мотивації досягнення успіху студента. Рекомендується застосовувати спеціальні тести Мехрабяна, тест ТАТ. За спеціальними критеріями оцінюється мотивація досягнення успіху.

Блок 6. Спостереження за процесом дослідницької діяльності студента. В якості критерію оцінювання на цьому етапі можна взяти спостереження за виконанням міні-проєкту або досліджень з фізики, хімії, біології, особливості пошуку необхідної інформації за допомогою представлених енциклопедій, довідників та інших джерел інформації; вміння обґрунтовувати і представляти розроблені проєкти.

Блок 7. Рекомендації педагогів-наставників щодо прояву творчої обдарованості молоді. Педагоги, керівники гуртків та студій, можуть виступати в якості осіб, які пропонують студентів для участі в конкурсному відборі для спеціального навчання. Кожному номінанту потрібно представити не менше трьох рекомендацій.

Результати дослідження та їх обговорення.

Наше дослідження в основі якого були викладені вище теоретичні положення, були проведені на факультеті фізики, хімії та біології Волинського державного університету.

Метою емпіричного пошуку було провести ідентифікацію основних складових феномену обдарованості особистості у природничій сфері. В дослідженні взяли участь 56 студентів 1–5 курсів, віком до 28 років. З них 32 – складала особи чоловічої статі, 24 – особи жіночої статі. З 56 учасників експерименту, 39 – навчаються в університеті після закінчення середньої школи, 17 – закінчили попередньо училища, коледжі і мають певну кваліфікацію “молодший спеціаліст”.

Перейдемо до викладання результатів запровадження програми пошуку обдарованої молоді у природничій сфері.

На першому етапі в якості номінаторів виступали професори та доценти, які викладають на вищезгаданих факультетах. Номінаторам було запропоновано оцінити в десятибальній системі інтелектуальні і креативні здібності студентів, які навчаються на факультетах. Додатково, в якості неструктурованої номінації, викладачі могли за будь-яким іншим критерієм запропонувати креативно потенційну молодь для участі в конкурсі. Серед 724 студентів, які навчаються на факультетах фізики, хімії та біології було висунуто на номінації 56 чоловік.

На другому етапі нами було запропоновано всім номінантам перевірити просторовий інтелект за тестами, які діагностують особливості відчуття та

сприймання, пам'ять, мислення, вміння трансформувати фігури, складати з частин єдине ціле і т.п. На нашу думку, цей найбільш вдалий сучасний діагностичний інструментарій дав можливість підтвердити високу кореляцію між результатами оцінки в ході структурованої номінації та тестами IQ.

Методичним принципом організації дослідження творчого потенціалу особистості виступали критерії оцінювання креативності, які були запропоновані авторами тестів невербальної креативності G. Guilford і E. Torrance (США). В якості завдань, нами були адаптовані запитання креативного змісту з фізики („Побудуй орган з скляних пляшок“), хімії („Запропонуй способи боротьби з холерою“), біології („Створи екосистему для осьминога в умовах дому“). Саме такі завдання були інформативними при оцінці креативних потенцій особистості. Аналізуючи креативні проекти, ми оцінювали оригінальність відповідей, ретельність розроблення ідей, гнучкість у використанні незвичних речей.

Особливо інформативними в процесі пошуку обдарованої молоді у природничій сфері є оцінка реальних досягнень студентів, зокрема, представлене „учбове портфоліо“. Так, студенти фізичного факультету представили свої наукові інтереси у сфері атомної фізики, аерокосмічної техніки, астрофізики. Студенти хімічного факультету проявляють інтерес до фармації, створення нових ліків, пропонують свої дослідження у цій галуззі. Змістовними були „портфоліо“ біологів, де можна відстежити інтерес до дослідження рослин, які мають особливі лікувальні властивості, до вивчення органічної природи Всесвіту. Високі оцінки за результатами представлених „портфоліо“ позитивно корелюють з результатами оцінки мотивації досягнень успіху (за методикою ТАТ).

Оригінальним моментом в ході реалізації програми по ідентифікації обдарованої молоді є спостереження за самим процесом дослідницької діяльності студентів. Тут доцільно в якості експертів залучати досвідчених викладачів фахових дисциплін та завідувачих навчальною лабораторією. Номінанти демонстрували особливі оперативні вміння для пошуку необхідної інформації, вміння працювати над груповими проектами, та представляти розроблені наукові ідеї. Саме на цьому етапі була представлена можливість продемонструвати власні моторні здібності, які відіграють важливу роль у поєднанні з інтелектуальними та креативними потенціями і в сукупності складають особливу індивідуальність науково обдарованого студента.

Інформативним в ході пошуку обдарованої молоді в природничій сфері виступали листи-рекомендації. В ході аналізу змісту цих подань були виявлені такі психологічні особливості номінантів, які дали можливість більш повно та об'єктивно оцінити рівень розвитку творчої обдарованості молоді. До найбільш визначних характеристик наставники відносять особливий склад розуму, інтелектуальну допитливість, невгамовне бажання займатися експериментальною роботою в науковій лабораторії, участь в роботі гуртків винахідників та раціоналізаторів. Досвідчені педагоги відмічають своєрідну енциклопедичність знань, вміння професійно користуватися найновітнішими джерелами інформації, пошук контактів з відомими зарубіжними науковими центрами. Окремі студенти наполегливо оволодівають однією або ж навіть декількома іноземними мовами. Більшість номінантів ще з 14 років

почали брати участь в наукових конференціях, постійно навчалися в секціях МАН, були учасниками Всеукраїнських конкурсів та предметних олімпіад. В рекомендаційних листах були відмічені особливі успіхи в запозиченні інтелектуального досвіду від наставників, окремі з яких були відмічені Соросівськими стипендіями.

Реалізація представленої програми дає можливість зробити певні **висновки**:

1. Кожен блок запропонованої програми є самостійним і може слугувати при відборі для навчання у проблемних групах, спеціалізованих інститутах, у зарубіжних університетах.

2. Особливий інтерес та наукову новизну представляє оцінка творчого потенціалу особистості, де номінантам пропонуються креативні завдання з фізики, хімії, біології типу „Створи еко-систему на дні моря”, „Запропонуй перспективи співробітництва України з NASA”, які потребують оригінальних відповідей та ретельності розробки.

3. Інформативними в програмі є спостереження за самим процесом дослідницької діяльності студентів, що дає можливість відстежити оригінальність мислення, шляхи пошуку розв'язання творчих завдань, здібності майбутнього винахідника та науковця.

4. Саме такий комплексний підхід, на нашу думку, є найбільш продуктивний у розв'язанні наукових завдань по пошуку творчо обдарованої молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб., 1999.
2. Савенков А.И. Одаренный ребенок в школе и дома. – Екатеринбург, 2004.
3. Guilford J The Nature of Human Intelligence - New York, 1967.
4. Spasial Test Battery:/ John Eliot Heinrich Stumpf/ Baltimore, 1992.

Вікторія ГОРБУНОВА,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри соціальної та практичної психології

Житомирського державного університету імені Івана Франка

ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ У ВІЦІ СЕРЕДНЬОЇ ДОРОСЛОСТІ

Постановка проблеми

Методика вивчення динамічних механізмів розвитку творчих здібностей (рефлексії здібностей), розроблена та адаптована авторським колективом під керівництвом О.Л. Музики, має широкий діагностичний спектр і може бути використана у роботі з людьми різного віку та освітнього рівня.

Основна мета, закладена в методику на етапі розробки – визначення особливостей особистісної рефлексії, співзвучна із проблемами середньої дорослості, а тому якнайкраще підходить для діагностики рівня самоаналізу

особистості, його основних параметрів. Методику складають два базових блоки, перший з яких спрямований на вивчення рефлексії здібностей, другий – соціальної рефлексії особистості.

Специфіка організації та проведення дослідження з дорослими людьми перш за все пов'язана з проблемами особистісної закритості та соціальної бажаності. Учасники прагнуть виділяти та високо оцінювати ті діяльності, які є соціально схвалюваними та відповідними віку ("керувати", "вести переговори", "переконувати інших"), навіть у тому випадку, якщо позбавлені можливості їх ефективно виконувати. Також досліджуванам важко торкатися тих тем, які стосуються власної нереферентності для значимих осіб, так часто на прохання: "Назвіть людей зі свого оточення, оцінку яких Ви хотіли б змінити" можна почути відповідь, про те, що таких людей взагалі не існує.

Часткове або повне вирішення вказаних проблем можливе за умови налагодження позитивного контакту, коли психолог як уважний співбесідник м'яко переконує учасника у тому, що самопізнання є цікавим і корисним для нього процесом. Слід зазначити, що добровільність є обов'язковою вимогою участі у дослідженні, тому свідомий опір неможливий за визначенням. Налагодженню ж стосунків взаємної довіри сприяє організація дослідження у формі невимушеної бесіди, за відсутності офіціозу, нахшталт лабораторної обстановки, присутності асистента або виражених супроводжуючих записів. Звичайно, дозвіл на запис (письмовий чи звуковий) є обов'язковою вимогою дослідницького процесу, однак слід наголошувати на його важливості, перш за все, для учасника, як додатковій можливості самоаналізу при повторному ознайомленні. Важливим фактором у роботі з дорослими людьми є вік та професійний рівень дослідника, на рівні внутрішнього опору сприймається учасниками психолог багато молодший за віком, або такий, чия кваліфікація видається їх недостатньою. Формальними засобами подолання захисних механізмів є чітке та адекватне ситуації формулювання завдань дослідження, інструкції та питань.

Організація дослідження

Перейдемо до опису основних етапів дослідження, специфіки їх перебігу, спробуємо уточнити завдання, які виконуються на кожному з них та розкрити можливості обробки і інтерпретації отриманих даних.

На першому етапі здійснюється введення у дослідницький процес. Вступна бесіда може тривати достатньо довго, її загальний зміст має бути нейтральним, таким, що не торкається прямо завдань дослідження, однак орієнтує на подальшу роботу. Така бесіда не є формальним компонентом методики, вона вимагає від дослідника, окрім професійних навичок, досвіду роботи із людьми, а також певного рівня інтуїції. Вже на цьому етапі ми отримуємо важливу інформацію про учасника: рівень особистісної відкритості, готовності до самоаналізу, можемо ідентифікувати окремі захисні механізми та зробити перші висновки про рівень ціннісної когнітивної складності.

Завданнями другого, власне дослідницького, етапу є аналіз особливостей

діяльнісної рефлексії, визначення того які діяльності і вміння приписує собі людина, до оволодіння якими прагне, як високо оцінює їх значимість, чи може виділити конкретні дії та операції (в тому числі мислительні), які потрібні для виконання тієї чи іншої діяльності. Також аналізується соціальна рефлексія, визначається коло референтних осіб, виділяються якості, які забезпечують соціальне схвалення та допомагають/заважають досягти успіху.

Аналіз отриманих даних можна означити як третій (кількісний аналіз) та четвертий (якісний аналіз і інтерпретація) етапи дослідницької роботи.

3 метою визначення наявного рівня розвитку рефлексії здібностей та соціальної рефлексії, а також рефлексивного потенціалу особистості нами було виділено кілька математичних показників, які дозволили операціоналізувати такі параметри аналізу:

- *розвиток діяльнісного компоненту рефлексії здібностей* ($R_{\text{діяльн}}$) як кількість діяльностей та вмінь (дій та операцій), які виділяє досліджуваний;
- *особистісна важливість діяльнісної сфери* ($V_{\text{діяльн}}$) як середня оцінка за виділені діяльності та вміння (дії та операції);
- *діяльнісний потенціал особистості* ($P_{\text{діяльн}}$) як кількість діяльностей та умінь якими вона прагне оволодіти, дій та операцій, які хоче розвинути;
- *можливість реалізації діяльнісного потенціалу* ($RP_{\text{діяльн}}$) як середня оцінка за ті діяльності та вміння (дії та операції) до оволодіння якими прагне людина;
- *розвиток моральнісного (соціального) компоненту рефлексії* ($R_{\text{моральн}}$) як кількість якостей, які виділяє досліджуваний;
- *особистісна важливість моральнісної сфери* ($V_{\text{моральн}}$) як середня оцінка за якості;
- *моральнісний потенціал особистості* ($P_{\text{моральн}}$) як кількість якостей, яких прагне набути людина;
- *можливість реалізації моральнісного потенціалу* ($RP_{\text{моральн}}$) як середня оцінка за ті якості, до набуття яких прагне людина.

Слід зауважити, що застосування математичних критеріїв не є самоціллю, ми свідомі того, що предмет нашого дослідження якісний за характером, тому кількісні показники є лише способом унаочнення та стандартизації окремих результатів. До того ж не існує статистичних норм для жодного з виділених параметрів, тому усі вони аналізуються як відносні.

Етап якісного аналізу та інтерпретації отриманих даних триваліший та складніший за попередній етап, і лише дослідницька інтуїція та досвід можуть забезпечити валідність і надійність кінцевого результату. Якісний аналіз зумовлений віковою специфікою рефлексії здібностей, його основні напрямки орієнтовані на пошук ознак кризових явищ у ціннісній свідомості учасників:

- *вивчення особливостей діяльнісної рефлексії* (ідентифікація діяльнісних криз) відбувається на основі аналізу змісту найважливіших діяльностей та вмінь: наскільки вони відповідають соціальній ситуації

розвитку, наскільки операціоналізуються досліджуванам (розкриваються в системі конкретних операцій та вмінь), яка частка особистісного компоненту (виділення як діяльності “бути дружиною”, “любити та дружити”); також аналізуються безпосередні причини важливості тієї або іншої діяльності;

– *дослідження діяльнісного потенціалу* (ідентифікація діяльнісних криз) здійснюється через аналіз змісту бажаних діяльностей, вмінь, дій та операцій: наскільки вони є реальними для набуття та дійсно важливими для досліджуваного (чи радше мріями та жалем за загубленими можливостями), наскільки відповідають тим діяльностям як компоненти яких виділяються;

– *вивчення особливостей соціальної рефлексії* (ідентифікація моральнісних криз) можливе на основі аналізу відповідностей вимог, які висуваються референтними особами та вимог, які декларуються базовими діяльностями; велике значення має питання: “Хто такі референтні особи, чи входять вони до діяльнісного кола досліджуваних, чому є референтними?”;

– *дослідження моральнісного потенціалу* (ідентифікація моральнісних криз) – це ніщо інше як аналіз якостей, яких прагне набути людина, того настільки ці якості відповідають вимогам референтного оточення, аналіз причин прагнення до особистісних змін;

– *вивчення особливостей взаємозв'язку діяльнісної та соціальної рефлексії* полягає в ідентифікації диспропорцій розвитку (переважання діяльнісного чи моральнісного компоненту), аналізі причин такого розвитку (прагнення соціального схвалення, втрата роботи тощо) та пошуку конструктивних можливостей подолання диспропорційності.

Слід зауважити, що вивчення рефлексії здібностей не обмежується одним статичним діагностичним зрізом; в методику, поряд із встановленням наявних особливостей діяльнісної та соціальної рефлексії, закладена можливість аналізу розвитку рефлексивних компонентів (повторні дослідження). Також важливою для ціннісної підтримки, є можливість не лише ідентифікувати кризові явища, а й побачити шляхи їх подолання (операціоналізація провідної діяльності; зміна референтних осіб).

Зважаючи на ідеографічність дослідження рефлексії здібностей, отримані результати важко піддаються узагальненню. Продуктивним є класифікаційний аналіз у руслі концепції ціннісних криз О.Л.Музики, в результаті якого нам вдалося створити типологію кризових явищ у віці середньої дорослості, розкрити їх зміст, описати окремі випадки.

Аналіз результатів дослідження

При аналізі діяльнісної та соціальної рефлексії ми стикнулися з проблемою класифікації кризових явищ як локальних чи глобальних, при відносно легкому їх виділенні та встановленні змісту. Глобальність криз є перш за все їх суб'єктивною характеристикою і має встановлюватись психологом спільно із досліджуваним у ході діагностичної бесіди або на етапі ціннісної підтримки. Формальними показниками глобальної ціннісної кризи є відсутність потенціалу та можливостей його реалізації.

Діяльнісні ціннісні кризи ідентифікуються у таких випадках:

– *відсутність значимих діяльностей та вмінь* у загальному переліку (атрофія діяльнісної сфери)⁸: досліджуваний не вказує жодної діяльності або вміння, яке б було оцінене ним на рівні 7-10 балів (Пр.: “водити машину (6), стреляти (6), плавати (5), грати в волейбол (4), грати в настільний теніс (4), грати в більярд (5), грати в шахмати (4), вести переговори (6) ...”); серед причин такої оцінки вказується “а хіба це важливо”, “це вміє кожен”, “не таке вже це і задоволення спілкуватися з людьми”;

– *низька оцінка діяльностей та вмінь безпосереднього включення* (низька значимість діяльнісної сфери) діагностується у випадку коли досліджуваний оцінює провідні діяльності та вміння як не важливі (мало важливі) для себе (Пр.: “вести переговори (5), керувати людьми (4), гуртовий продаж (6), укладання домовленостей (6)... – Вдіяльн = 5,25”); причини такої оцінки як правило пояснюються через втрату інтересу та рутинність діяльності;

– *виділення та оцінка як значимих діяльностей, які не є актуальними* (ригідність діяльнісної сфери): досліджуваний високо оцінює діяльності які вже давно втратили свою актуальність (Пр.: “виховувати дітей (9), інженерна діяльність (8) – не працює за фахом біля 15 років”); причини важливості як правило не диференціюються – “це цікаво”, “це дуже важливо”, “як же ж це може бути не важливим”, “я ж це робила”;

– *висока оцінка “віртуальних” (нереальних) діяльностей* (паранояльність діяльнісної сфери) спостерігається у випадках високої оцінки діяльностей та вмінь на кшталт “передбачати майбутнє (9)”, “аналізувати політичні події (10)”;

останній приклад віднесено до “віртуальних” діяльностей в силу того, що причиною важливості було названо “готую листи в кабінет міністрів”;

– *низький рівень операціоналізації важливих діяльностей та вмінь* (низька рефлексивність діяльнісної сфери) полягає в тому, що учасник не може розкрити зміст діяльності у вигляді дій та операцій, що входять до її складу.

– *операціоналізація діяльностей через особистісні якості* (моралізація діяльнісної сфери): досліджуваний на прохання виділити дії та операції які допомагають/заважають здійснювати діяльність виділяє особистісні якості (Пр.: на прохання “назвіть дії та операції (в тому числі мислительні), які допомагають/заважають спілкуватися з людьми”, досліджувана відповіла: “допомагають – відповідальність, пунктуальність, ретельність; заважає – любов до сім’ї, я не можу їздити у від’їздення”);

– *намагання виділити якомога більше значимих діяльностей та вмінь при високій важливості кожної* (гіпертрофія діяльнісної сфери): учасник може

⁸ В дужках вказано орієнтовну назву типу ціннісної діяльнісної кризи.

виділяти значну кількість діяльностей різного порядку, не диференціюючи їх за важливістю (Пр.: досліджувана виділила 22 діяльності значимість яких коливалася у діапазоні 7-10 балів); як правило гіпертрофія діяльнісної сфери спостерігається на фоні гіпотрофії моральнісної.

– *мала кількість діяльностей та низька значимість виділених* (гіпотрофія діяльнісної сфери) коли учасник виділяє кілька (в наших пробах 1-5) діяльностей, із показником особистісної важливості ($V_{\text{діяльн}}$) не вище 7;

– *прагнення повернути ті діяльності і вміння, якими володіли в молодості* (ретроспекція діяльнісної сфери) появляється у випадках коли учасники прагнуть повернення в минуле: “якби повернути молодість, все інше набуло би змісту, можна було б уникнути багатьох помилок”;

– *бажання оволодіти нереальними діяльностями і вміннями* (віртуалізація діяльнісного потенціалу) має місце коли досліджувані серед діяльностей та вмінь, які хотіли б набути вказують вміння типу “стати хакером (9), бути політиком як Юлія Тимошенко (10), набути навичок справжнього лікаря (9), танцювати (7)” при цьому, як правило, реєструються високі показники реалізації діяльнісного потенціалу, що навряд чи можливо.

– *відсутність або мала кількість бажаних діяльностей, вмінь, дій та операцій* (редукція діяльнісного потенціалу): досліджуваний може взагалі не прагнути до самовдосконалення, пояснюючи таку ситуацію обмеженням вікових можливостей “що я вже можу...”, “в моєму віці це не актуально” або користуючись захисними механізмами “я і так все вмію”;

– *низька оцінка важливості бажаних діяльностей, вмінь, дій та операцій* (низька можливість реалізації діяльнісного потенціалу) реєструється, коли людина не впевнена в собі і можливості власного розвитку є для неї радше мріями ніж реальними планами (Пр.: “оволодіти комп’ютером (6), вивчити психологію покупця (3), розвинути пам’ять (4)...” – $RP_{\text{діяльн}} = 4,2$).

Моральнісні ціннісні кризи ідентифікуються у таких випадках:

– *виділення та оцінка як значимих, осіб які не цінують (низько цінують) досягнення* (ознаки “комплексу неповноцінності” в моральнісній сфері) має місце коли досліджуваний відзначає як високо значимих, тих осіб які не схвалюють його поведінки та діяльності (Пр.: для учасниці референтними особами є “дочка Ала (10) та дочка Ольга (10)”, на прохання визначити якості, які цінують дочки, була отримана така відповідь: “нічого вони в мені не цінують, вважають поганою матір’ю, думають, що я погана вчителька, а я обох їх вивчила, поставила на ноги...”).

– *низька оцінка особистісної важливості якостей оцінки референтного оточення* (дезорієнтація моральнісної сфери): досліджуваний не може оцінити важливість для себе тих якостей на основі яких його оцінують значимі (на рівні 7-10 балів) особи: “це для них важливо, а не для мене”, “запитайте начальника” або оцінює їх достатньо низько (на рівні 1-6 балів).

– *конфліктність вимог значимих осіб* (конфліктність моральнісної сфери) спостерігається, коли референтні особи цінують людину за

взаємовиключні якості (Пр.: “дочка (10) вважає, що я чудова мати і дружина (10), я дійсно прагну більше часу проводити із сім’єю, а от начальник (8) говорить, що я ставлю сім’ю на перше місце (10) і нехтую роботою”); також про конфліктність моральнісної сфери можна говорити у випадку коли як такі, що заважають досягати успіху, виділяються якості, що поціновуються значимими особами (Пр.: “начальник (8) цінує мене за ретельність (3), я з хочу позбавитись від цього, оскільки застрягаю на дрібницях”).

– *відсутність осіб, чию думку хотілося б змінити* (ригідність моральнісної сфери) може бути проаналізовано з кількох позицій: як відсутність бажання особистісного розвитку (Пр.: “вже пізно міняти чиюсь думку, я такий який є, мене не змінити”), як захисна реакція на неприйняття оточенням (Пр.: “якщо я комусь не подобаюсь – це його проблеми”); як орієнтація на власні цінності (Пр.: “вона все одно не зрозуміє чому я “день і ніч на роботі”); останні два випадки не є свідченням ригідності моральнісної сфери, радше певної конфліктності яка може бути вирішена і конструктивно.

– *включення у коло осіб чию думку хотілося б змінити, тих з якими це неможливо* (травмованість моральнісної сфери, “почуття провини”): учасники зазначають, що хотіли б змінити думку про себе померлих родичів або друзів, також тих з ким давно не спілкуються (“чоловік (9)” – 10 років як розлучилися, живе за кордоном).

– *неможливість виділити якості, які поціновуються референтними особами* (соціальна інфантильність): у досліджуваних відсутня (мало розвинена) соціальна рефлексія, їм важко виділити (відрефлексувати) власні якості (Пр.: “мене цінять таким який я є”, “мене люблять за те, що я існую, а не за якість якості”, “нехай вона сама (значима особа) відповість, звідки я знаю”).

– *виділення великої кількості значимих якостей при високій важливості кожної* (гіпертрофія моральнісної сфери) як прагнення учасника приписати собі велику кількість якостей високої особистісної значимості (за нашими дослідженнями найбільший результат 47 якостей при $V_{\text{моральн}} = 8,25$); може бути пов’язано із гіпертрофованою соціальною бажаністю.

– *мала кількість якостей при їх низькій значимості* (гіпотрофія моральнісної сфери) як правило має місце при соціальній інфантильності, коли людина не може виділити якості за які її цінують інші.

– *прагнення повернути ті якості, якими володіли в молодості* (ретроспекція моральнісної сфери) появляється у випадках коли досліджувані сумують за собою колишнім (“я хотів би навчитись прощати (7), коли я був молодим я прощав, а зараз не можу”).

– *відсутність або мала кількість бажаних якостей* (редукція моральнісного потенціалу) фіксується, коли досліджувані відмовляються називати якості яких би хотіли набути, або називають малу кількість таких якостей (“мені нема до чого прагнути”); як і у випадку ригідності моральнісної сфери це може бути пов’язано із зупинкою особистісного розвитку,

психологічними захистами чи орієнтацією на власну думку (діагностується, якщо при роботі з картою “Я” такі якості виділяються).

— *низька оцінка особистої важливості бажаних якостей, або наголошення неможливості їх набуття* (низька можливість реалізації діяльнісного потенціалу): учасники виділяють якості, які б хотіли набуті, однак не надають їм високої значимості (Пр.: “я б хотіла не зважати на інших (4), однак це не можливо; хотіла б виправити помилки молодості (8), однак також не можу цього зробити).

Поряд із окремими показниками кризового розвитку особистості може реєструватися, так званий, *кризовий симптомокомплекс*, коли ідентифікується цілий ряд проблемних моментів в діяльнісній сфері особистості, якщо кризові явища охоплюють як моральнісну так і діяльнісну сферу можна ідентифікувати глобальну ціннісну кризу. Наведемо приклад, досліджувана А. виділила 22 значимих діяльності (вмін): поряд із актуальними діяльностями “спілкування з людьми (7), вміння доводити свою думку (9), рекламна діяльність (9), маркетингова діяльність (9)” вона виділила не актуальні, такі як “інженерна діяльність (8), виховання дітей (9)”; побутові діяльності “консервувати (7), вести господарство (9), готувати (8)” та діяльності особистого плану “бути дружиною (10), доглядати за собою (7), дружити (9), спілкуватися з тваринами (8)”. Як бачимо йдеться не лише гіпертрофію діяльнісної сфери, а й про її ригідність та моралізацію. Моральнісна сфера досліджуваної редукована, має травматичний характер (досліджувана скаржиться на дочок: “нічого вони в мені не цінують, вважають поганою матір’ю, думають, що я погана вчителька, а я обох їх вивчила, поставила на ноги...”; прагне спокутувати провину перед померлою матір’ю: “хочу мінити її думку про себе, виправитися але як?”).

Аналіз поведінки та реакцій досліджуваних свідчить про те, що участь у процесі самоаналізу є дієвим способом усвідомлення власних проблем, а також накреслення шляхів їх вирішення.

Висновок

В основу дослідницької роботи були покладені такі основні положення: у віці середньої дорослості в свідомості кожної людини відбувається накопичення ціннісно-сміслових протиріч, пов’язаних із зміною соціальної ситуації розвитку; ціннісна свідомість особистості трансформується внаслідок ціннісних моральнісних та діяльнісних криз в основі яких лежить депривація потреби у визнанні; продуктивними шляхами подолання кризових явищ ціннісної свідомості особистості є стимуляція рефлексії здібностей та особистісної рефлексії, залучення до продуктивної творчої діяльності, пошук шляхів конструктивного задоволення потреби у визнанні.

Переверзєва В.М., доцент,
кандидат психологічних наук
кафедри психології,
Пахомова О.Л.,

асистент кафедри прикладної психології
Слов'янський державний педагогічний університет

ВПЛИВ РЕЛАКСАЦІЇ НА ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ І НЕВРОТИЧНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

Становлення особистості людини в процесі онтогенезу не може проходити без труднощів. Інтенсивний розвиток фізичних і інтелектуальних здібностей, творчої продуктивної діяльності вимагає від школяра вольових і інтелектуальних зусиль. Надмірне перевантаження може привести до підвищення тривожності, невротичності, напруження. Все це ускладнює нормальний психічний розвиток особистості школяра, процес адаптації до соціуму, до навчання, діяльності.

Залежність положення старшокласників від батьків, дорослих, безкінечні їх вимоги, контроль на шляху досягнення цікавих прагнень та цілей в житті – знижують рівень адаптованості, підвищують рівень невротичності, депресивності, тривожності.

Страхи перед невідомим самотійним життям, боязкість зустріч з незнайомими людьми, емоційні переживання, пора романтичного кохання, тривожність в зв'язку з вибором професії, вступними екзаменами в навчальні заклади, співбесіди під час прийому на роботу – все це підвищує рівень тривожності, нервової напруженості. Ці та інші особливості старшокласників підвищують ймовірність виникнення неврозів, внутрішньо-особистісних проблем, що перешкоджає людині жити повноцінним творчим життям, розкрити свої творчі здібності, розкріпостити можливості.

Велика роль належить психологу, який може допомогти школярам зняти стрес, нервову напругу, що накопичується в процесі навчання, комунікації, спілкування.

В нашому дослідженні поставлені завдання виявити рівень тривожності, невротичності у старшокласників, сприяти позитивному психічному розвитку особистості, зняти стрес, нервову напругу, сприяти встановленню позитивних родинних стосунків, звільнити особистість від проблем, конфліктності, усвідомити свою унікальність, індивідуальність. Важливо показати вплив релаксаційних вправ, аутотренінгу на вміння розслабитись, звільнитись від тягара повсякденного життя, підвищити життєвий активний тонус.

Таким чином, звільнення від високої тривожності, депресивності сприяє вивільненню часу на цікаву творчу діяльність, на гармонійний розвиток особистості. Однак, не можна перебільшувати психологічну значимість релаксації, розслаблення, оскільки завищена розслабленість приводить до пасивності, розвитку негативних якостей, невміння переборювати труднощі чи бар'єри психічної активності.

Гіпотеза дослідження полягала в тому, щоб виявити рівень тривожності і

невротичності в ранній юності, висунуто припущення про те, що в ранній юності психіка ще не врівноважена, слабо розвинуті процеси регуляції, контролю, старшокласники схильні до підвищеної тривожності, невротичності психічних реакцій.

В дослідженні використовували комплекс діагностичних методик. Аналіз результатів показав, що в дев'ятому класі високий рівень фізичної агресивності виявили 32% учнів, середній рівень – 52% і низький рівень – 16% учнів. Високий рівень непрямой агресивності виявили 4% учнів, середній рівень 84% і низький – 12% учнів. Високий рівень вербальної агресивності виявили 52% учнів дев'ятого класу, середній рівень – 36% і низький – 12%. Цікаво, що деякі учні виявили високі рівні і фізичної, і вербальної агресивності, тобто вони не могли себе стримувати ні в руховому контролі, ні в мовленнєвому. Так, це були учні Терехова Света, Терехов Сергій – брат і сестра з неповної родини, діти знервовані, дратівливі, збудливі, невірноважені, потребують індивідуальної психокорекційної роботи з психологом.

В цілому по дев'ятому класу переважає вербальна агресивність, яку виявили 52% учнів, фізичну агресивність – 32% учнів і непрямую агресивність виявили 16% учнів.

Аналіз результатів по десятому класу показав, що високий рівень фізичної агресивності виявили 20% учнів (проти 32% в дев'ятому класі); тобто значно нижчий рівень, учні більше врівноважені, спокійніші, витримані. Середній рівень агресивності виявлено у 44% учнів (проти 52% у дев'ятому класі), низький рівень у 36% (проти 16% у дев'ятому класі).

Високий рівень непрямой агресивності в десятому класі не виявлено, а середній рівень виявлено у 60% (проти 84% учнів, що було в дев'ятому класі), низький рівень у 40% учнів (проти 12%, що було в дев'ятому класі).

Але ось виявлено високий рівень вербальної агресивності у 68% десятикласників (проти 52% у дев'ятому класі), середній рівень у 20% учнів і низький рівень у 12% учнів. Учня була притаманна і вербальна, і фізична агресивність, яка виявлялась в нервовій напрузі, невтриманості, високій емоційній напруженості, тривожності. Особливий вплив на розвиток особистості в старших класах відіграє соціальна ситуація, родина, вчителі, моральні стосунки в шкільному колективі.

Проаналізуємо результати по показнику емоційна стабільність – емоційна нестабільність; так в дев'ятому класі виявлено 32% емоційно врівноважених, стабільних і 68% емоційно невірноважених, схильних до афекту, збудження, нервової напруги; в десятому класі по емоційній стабільності виявлено тільки 20% учнів. Так, в дев'ятому класі більшість учнів холеричного і меланхолічного темпераменту 50%, а тільки 20% сангвінічного, у яких спостерігався емоційний баланс, але при сильних нервових напруженнях може виникати емоційна нестабільність.

В десятому класі по цьому показнику до сангвінічного темпераменту віднесено 48% учнів, які теж в стресогенних ситуаціях схильні до емоційного

дисбалансу; нерівноважених і емоційно нестабільних виявлено 32% учнів, які схильні до афекту, нервовості і тільки 20% учнів витримані, емоційно врівноважені, спокійні. Ця емоційна нерівноваженість приводить неокріплу нервову систему в ранній юності до перенапруження, перевтоми, дисбалансу нервових процесів збудження і гальмування.

Дослідження показало наявність у старшокласників неадекватної завищеної чи заниженої самооцінки. Результати показали зростання рівня адекватної критичної самооцінки своїх психічних якостей з 20%, що були виявлені в дев'ятому класі до 76% учнів, з заниженою самооцінкою з 32%, що виявлено в дев'ятому класі до 8%, яких виявлено в десятому класі. Це свідчить про зростання самосвідомості, самоконтролю, саморегуляції, стремління до самовдосконалення своїх якостей. Учні, які виявили завищену оцінку характеризувалися афективністю, нервовою напругою, конфліктністю. Учні з заниженою самооцінкою виявили високу тривожність, невпевненість, депресивність емоцій, невротичності.

Аналіз результатів рівня тривожності проводився за показниками: загальна тривожність в навчальній діяльності, переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань на уроці, страх не відповідати очікуванням оточуючих людей, низький фізіологічний опір стресам, проблеми і страхи в стосунках з вчителями.

Результати показали високий рівень тривожності у учнів дев'ятого класу за показниками загальна тривожність в навчанні з 59% до 86%; переживання соціального стресу з 54% до 72%; фрустрацію потреби в досягненні успіху з 53% до 76%; страх самовираження особистості з 50% до 83%; страх не відповідати очікуванням оточуючих людей з 40% до 80%; низький фізіологічний опір стресам виявили з 60% до 100% учнів; проблеми і страхи в стосунках з вчителями з 50% до 62% учнів.

Аналіз результатів в десятому класі виявив високу загальну тривожність в навчанні у 24% учнів проти 40% у дев'ятому класі, тобто зниження на 16%; середній рівень – 24% учнів проти 28% у дев'ятому класі і низький рівень у 52% учнів проти 24%, що виявлено в дев'ятому класі, тобто підвищення кількості учнів з низькою тривожністю на 28%, це значить про зростання впевненості в собі, в знаннях, врівноваженості, емоційній стабільності.

За показниками фрустрація потреби в досягненні успіху високий рівень тривожності виявили 8% учнів, середній рівень – 40% і 52% - низький рівень у учнів дев'ятого класу, в десятому класі ці результати наступні: 0% з високим рівнем, 28% - середній і низький у 72% учнів.

За показником переживання соціального стресу виявлено низьку тривожність у 80% учнів десятого класу і 56% учнів дев'ятого класу, за показником фрустрація потреби в досягненні успіху в десятому класі виявлено низького рівня 72% учнів і 52% учнів дев'ятого класу. Це свідчить, що

десятикласники стабільніше і впевненіше переживають неблагоприсний психічний фон, який не дозволяє виявити свої здібності в отриманні високих результатів в навчанні, в діяльності і це переборення сприяє прояву здібностей, розкриттю творчих можливостей особистості юнака.

За показником страх самовираження в десятому класі виявлено 16%, в той час, як в дев'ятому класі було 20% учнів, низького рівня виявлено 60% і 36% відповідно, в дев'ятому класі, що свідчить про зростання впевненості, ерудицію, розвиток інтелекту, бажання до саморозкриття творчих здібностей.

За показником страх перед перевіркою знань на уроці виявили підвищення рівня з 32% в дев'ятому класі до 44% в десятому класі, що можна пояснити підвищенням вимог до знань. Середній рівень виявили 24% і 40% в дев'ятому класі. Низький рівень виявлено в десятому класі у 32% учнів проти 28% у дев'ятому класі.

За показником страх не відповідати очікуванням оточуючих людей високий рівень тривожності в десятому класі виявили 36%, коли в дев'ятому класі тільки 12% учнів, тобто збільшилась кількість учнів, які переживали за свій соціальний статус, положення в колективі, за своє поведіння.

Показник низький фізіологічний опір стресам виявили високий рівень тривожності 32% учнів десятого і 40% учнів дев'ятого класу. Середній рівень виявили 16% учнів десятого і 36% учнів дев'ятого класу, низький рівень виявлено у 52% і 24% учнів відповідно; тобто з 24% до 52% учнів збільшилось по вмінню регулювати і контролювати себе, свій психічний і фізіологічний стан, свої емоційні реакції.

Низький рівень в десятому класі виявили 84% учнів за показником проблеми і страхи в стосунках з вчителями і 48% учнів в дев'ятому класі, що свідчить про те, що учні могли розкуто і вільно, невимушено спілкуватись з дорослими, вчителями, висловлювати свою думку, переживання, зроста товариськість, впевненість, емоційна стабільність і витримка.

Так, якщо за всіма показниками, що викликають тривожність, стрес, невротичність у учнів дев'ятого класу на першому місці були ситуації, що пов'язані зі страхом перевірки знань на уроці, низький фізіологічний опір стресам, загальна тривожність в навчанні, страх самовираження (від 68% до 80% учнів), то в десятому класі на першому місці були такі стресогенні ситуації, як страх не відповідати очікуванням оточуючих людей, страх перевірки знань на уроці (від 68% до 76% учнів).

В той час, як низькостресогенні ситуації пов'язані в дев'ятому класі з переживанням соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху (від 44% до 48% учнів). В десятому класі низькостресогенні ситуації пов'язані з страхом самовираження, проблеми і страхи в стосунках з вчителями, переживання соціального стресу (у 16% до 28% учнів).

Таким чином, зниження рівня тривожності, невротичності в десятому класі ми бачимо майже за всіма показниками. Все це говорить про досить низький рівень пристосованості учнів до ситуацій стресогенного характеру, які

підвищують ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожні фактори середовища.

Страх перевірки знань на уроці досить високий і в дев'ятому і десятому класі, а це негативні емоції, депресія, нервовість, стрес. Високий рівень має тривожність по показнику не відповідати очікуванням оточуючих людей, а також велика кількість учнів, які мають низький фізіологічний опір стресам, велика кількість учнів має загальну тривожність в навчанні та страх самовираження особистості.

Основні завдання психокорекційної роботи психолога полягали в тому, щоб подолати тривожність і нервову напругу, виробити в учнів конструктивні способи поведінки, поводження в стресогенних ситуаціях, оволодіти прийомами релаксації, розслаблення, зняття нервової напруги, що дає змогу учням оволодіти собою, контролювати і регулювати себе в стані хвилювання, тривоги, сприяти розвитку адекватної самооцінки, розвитку особистісних якостей, що допомагають нейтралізувати негативні переживання емоційного дискомфорту, виробити механізми самоаналізу, саморегуляції, подолання тривожності, невротичності шляхом обміну ідеями в групі, оволодіння прийомами релаксації, аутотренінгу, аналітичний розгляд тривоги і страхів.

Використовувались методи – ігрові, аутотренінг, релаксаційні вправи, дискусійний аналіз ситуацій, психогімнастика, проекція, дихальна медитація, музикотерапія. Основна структура психокорекційної програми сприяла зниженню емоційного напруження в стресогенних ситуаціях, зменшення рівня тривожності, допомога владнати свої негативні переживання, що заважають нормальному самопочуттю, релаксаційні вправи, аутотренінг.

Релаксаційні вправи сприяли розвитку вміння реагувати на оточення і обставини, які хвилюють і викликають стан нервового напруження. За допомогою розслаблення і правильного дихання досягти природного ритму діяльності, регуляції психофізіологічних процесів, зниженню нервової напруги, зняття роздратування, підвищення самопочуття учнів старших класів, що стоять на порозі виходу з школи.

Це релаксаційні вправи „Як правильно дихати“, „Повільне і швидке дихання“, „Круговорот енергії“, вправи для імунної системи, вправи на зняття роздратування, використання масажу біологічно активних точок, арттерапія, музико терапія, а також ігротерапія, танцювальна терапія.

Згодом проведення релаксаційних вправ позитивно вплинуло на нервові та психічне самопочуття учнів юнацького віку.

Важливо, щоб такі релаксаційні вправи проводились систематично і учні оволоділи прийомами їх виконання. Корегування тривожності, невротичності, агресивності у учнів потрібно проводити не тільки в старшому шкільному віці, але й в підлітковому, оскільки ми знаємо про бурхливий психічний розвиток особистості підлітка 6-8 класів, бо від цього залежить психологічний розвиток особистості; відновлення емоційної сфери агресивних, тривожних, невротичних

учнів важливе завдання в роботі психологічної служби в школі.

Література.

1. Немов Р.С. Психология. М. 2000г.
2. Кон И.С. "Психология ранней юности". М. 1989.
3. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. СПб. 2003.

Ліліана Хімчук
асистент кафедри
теорії і методики
початкового навчання
Прикарпатського
університету
імені Василя Стефаника

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ТЕХНІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Вирішення багатьох практичних завдань, які виникають при створенні або використанні складної сучасної техніки, а також при підготовці майбутніх спеціалістів, потребують високого рівня розвитку творчих технічних здібностей. Тому, проблеми здібностей, які традиційно вивчалися психологією, стали розглядатися в аспекті технічної діяльності людини.

Здібності - визначають як індивідуально-психологічну особливість людини, яка виражає готовність до оволодіння певними видами діяльності і є умовою їх успішного виконання [7]. Зокрема, С.Л.Рубінштейн розумів під здібностями „... складне синтетичне утворення, яке включає в себе цілий ряд даних, без яких людина не була б здатна до будь - якої конкретної діяльності...”[6] .

Б.М. Теплов [8] виділив такі основні ознаки здібностей:

1) здібності це індивідуально - психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої.; 2) тільки ті особливості, які мають відношення до успішності виконання однієї або декількох діяльностей; 3) здібності, які не зводяться до знань, умінь. і навичок, які вже вироблені у людини.

До загальних здібностей, які виявляються в усіх видах людської діяльності, відносять загальні розумові здібності, пам'ять, увагу та ін. Спеціальні технічні здібності відповідають вужчому колу вимог конкретної діяльності. Рівень розвитку технічних здібностей виражає таке поняття як талановитість і геніальність.

При визначенні сутності творчих технічних здібностей як властивості особистості важливо враховувати те, що технічні здібності не ізольовані від інших складових систем особистості. Здібності різних дітей до технічної творчості можуть мати різну структуру завдяки індивідуальній своєрідності кожного з них. Нехтування

індивідуальними особливостями призводить до того, що нерідко навіть здібні учні втрачають інтерес до навчання, діяльності і потрапляють до категорії так званих важких дітей.

Важливе місце у розвитку творчих технічних здібностей займає робота у позашкільних закладах, яка є більш ефективною щодо розв'язання поставленої проблеми. Пояснюється це тим, що робота в школі є чітко регламентована у часі. В позашкільні заклади діти приходять за власним бажанням, вибирають гуртки за інтересами, керуються певними мотивами. Тому керівник гуртка повинен бути не просто джерелом інформації, а організатором їх мислительної діяльності.

Головною метою позашкільного навчання повинно бути набуття узагальнюючих стратегій, треба навчити вчитися.

Здатність педагога творчо мислити є одним із вирішальних чинників формування творчих технічних здібностей у дітей. А.Н. Лук вважає: якщо вчитель володіє високим творчим потенціалом, то обдаровані учні теж досягають блискучих успіхів [4].

Творчі здібності не виникають самі по собі і не перетворюються в творчі винаходи. Для того, щоб досягнути творчих результатів, необхідний поштовх, потрібні бажання і воля, тобто мотиваційна основа. Це особливо переконливо показано в роботах Л. С. Виготського: „... Сама думка народжується не з іншої думки, а із мотиваційної сфери нашої свідомості, яка охоплює наш потяг і потреби, наші інтереси і спонування, наші афекти і емоції...” [1]. У зв'язку цим, аналізуючи творчі технічні здібності дітей, буде правомірним виділити мотивацію як одну із під структур їх творчих технічних здібностей. Розуміючи мотиви, які спонукають людину до активності, можна цілеспрямовано впливати на її поведінку і діяльність. Аналіз і актуалізація мотивів мають важливе значення для керівництва технічною діяльністю у позашкільних закладах.

В дослідженнях, присвячених проблемі мотивації, виявлено і описано різноманітність мотивів, які впливають на ефективність процесу технічної діяльності. Таке різноманіття обумовлено, здебільшого, надзвичайною складністю самої технічної діяльності, рівнем її організації, віковими особливостями учнів і всією системою їхніх відношень.

Учні молодшого шкільного віку характеризуються високою збудливістю та низькою здатністю до довільного керування своїми бажаннями і потребами, у зв'язку з чим їх мотиваційна сфера набуває особливої значущості для розвитку технічних здібностей.

Потреба у творчій технічній діяльності може спонукатись як “зовнішніми” факторами (пошук відповіді на поставлену задачу, вирішити яку відомими способами і засобами неможливо) так і “внутрішніми” (потребами самовираження, реалізації раніше набутих знань і особистих задумів) [9].

Доведено, що технічна творчість (зрештою як і будь-який інший вид творчості) має двояку детермінацію: з одного боку вона потребує зовнішнього імпульсу, який спонукає до діяльності, а з іншого – наявності певного багажу знань, умінь, навичок на основі яких можна було б створити щось нове, раніше не відоме .

Відсутність хоча б однієї з цих умов у позашкільній роботі робить технічну творчість неможливою. Однак співвідношення цих двох мотиваційних умов може бути різним в плані суб'єктів творчості, так і в плані видів творчості. Наприклад, наукова творчість більш рівномірно залежить від кожної із цих мотиваційних умов, ніж технічна творчість...

С.В.Мухіна звертає особливу увагу на психологію сприйняття учнями оцінки їхньої діяльності. Зазвичай оцінка успішності або неуспішності в пізнавальній діяльності учня перетворюється в знак оцінки особистості в цілому. Цьому частково сприяють і дорослі (знайомі і не знайомі), які виражають задоволення тільки дуже високими результатами.

Основою мотивації технічної творчості учнів 1-4 класів є перш за все задоволення потреб, які виступають у різних формах - потреб у творчості, та самовираженні, бажанні бути подібним на іншого, потреби зрозуміти явище чи процес здійснення дії, прагнення до підвищення свого авторитету, бажання стати гуртківцем.

Цікавою для нашого дослідження є думка американського професора Р. Крачфілда. Всю сферу факторів, які виступають як мотиви що спонукають до творчості, він розбиває на дві великі групи: фактори зовнішньої і фактори внутрішньої мотивації. До першої групи відносяться мотиви, спрямовані на задоволення потреб, які є зовнішніми щодо творчого процесу. Це перш за все становлення професійного престижу та матеріального задоволення. В цьому випадку отримання творчого результату є лише засобом для досягнення інших цілей, які мають відношення до творчого процесу. До факторів внутрішньої мотивації Р.Крачфілд відносить групу мотивів, спрямованих на задоволення, головним чином, пізнавальної потреби. В цьому випадку радісним є сам факт вирішення винахідницької задачі, процес творчості як такий. Отримання творчого рішення виступає тут не засобом для досягнення інших цілей, а кінцевою метою і сутністю творчої діяльності.

Багато хто з дослідників вбачає в творчій продуктивності не стільки результат якихось особливих інтелектуальних якостей (хоча і цей фактор не можна ігнорувати), а розглядає її як наслідок впливу сильної мотивації та прагнень до інтелектуального успіху.

Деякі зарубіжні дослідники, наприклад, Д. Чемберс , Д. Пельці і Ф.Ендрюс вважають, що зовнішня мотивація згубно впливає на інтелект, внутрішня ж, навпаки, слугує індикатором „істинного творця”, оскільки „опора на самого себе є стрижнем творчості”.

Аналізуючи вітчизняні та зарубіжні роботи з проблем мотивації творчості, можна стверджувати, що найбільш чітко проявляються наступні погляди на факт існування цих феноменів: 1. Мотиви творчості породжуються внутрішньою потребою творця до самовираження, становлення себе як особистості. Ця група мотивів притаманна людині як *Homo sapiens* і пов'язана з її природою . В контексті сказаного важливою є думка академіка П.К. Енгельгардта, про те, що творчість “є результат деякого інстинкту, який відчувається так само як потреба пташки співати або бажання риби підніматися проти течії бурхливої річки”[2]. Цю точку зору поділяє і багато інших прогресивних зарубіжних дослідників (Кларк В., Роджерс С.Р.). 2. Мотиви творчості є

своєрідне вираження спрямованості на руйнування і побудову, яка притаманна людині. Прибічники цієї точки зору виходять з того, що творчість починається з моменту, коли світ не задовольняє людину, і вона своїми діями вирішує змінити його. Зміна будь-чого, або ж створення чогось принципово нового несе в собі руйнування вже існуючого. 3. Мотиви творчості є незалежною і дуже важливою формою прагнення творця реалізувати свою свободу.

Велику цікавість представляють експериментальні дослідження спонукальних мотивів до технічної творчості. Так Ю. А. Дмитрієв і Е. Талейко, виділяють *п'ять видів головних мотивів раціоналізаторів та винахідників*. 1. Інтелектуальне задоволення, тобто сам процес технічної творчості (жага до винахідництва). В цьому випадку новатор отримує задоволення від самого творчого процесу, від вирішення технічної задачі. 2. Почуття професійної самодостатності (престиж). Обов'язковою умовою в цьому випадку повинно бути визнання діяльності новатора його товаришами, колективом, суспільством. Для цієї групи досліджуваних важливу роль відіграє реакція навколишніх на створену технічну новизну. Така реакція може стимулювати або гальмувати їх наступну діяльність. 3. Новатори, які надають своїй діяльності великої соціально - виробничої та суспільної значущості. Вони отримують задоволення від покращення праці. 4. Матеріальна винагорода, яка є одночасно мотивом і стимулом. 5. Синтез всіх попередніх видів творчої діяльності. Новатори цієї групи підкреслюють, що вони захоплені перш за все самою ідеєю удосконалення техніки і технології, бажанням покращити умови праці.

Досліджуючи мотивацію технічної творчості учнів 1-4 класів ми запропонували учням анкету з допомогою якої прагнули дізнатись що саме спонукає їх до технічної творчості. При цьому вони повинні були дати відповіді на наступні запитання: 1. Чи відчуваєте ви потребу створювати щось своїми руками? 2. Чи виникає у вас бажання поповнити колекцію технічних виробів у своїй групі? 3. Як часто вам хотілося б допомогти своїм ровесникам у створенні технічного пристрою або якого - набудь виробу? 4. Чи виникає у вас бажання чимось виділитись серед однолітків? 5. Чи хотілося б вам, щоб вас хвалили в присутності одногрупників? 6. Ви займаєтесь у гуртку лише для того, щоб створювати вироби тільки для себе?

Досліджувані повинні були вказати на найбільш оптимальні для них варіанти відповідей, до того ж рангування, яке вони при цьому здійснювали було індикатором суб'єктивної пріоритетності (значущості).

При підведенні підсумків брались до уваги тільки мотиви, які були поставлені на перше місце. При цьому ми згрупували запитання на основі різних ознак мотивів. Відповіді на перше і п'яте запитання можна віднести до групи моральних мотивів. Відповіді на друге, третє, четверте - до групи престижних мотивів і, відповідь на шосте запитання - до мотивів матеріального характеру.

Таким чином, змістовні особливості мотивації творчої технічної діяльності учнів 1- 4 класів могли бути представлені як мотиви чотирьох видів: 1) внутрішня мотивація; 2) моральні мотиви; 3) престижні мотиви; 4) матеріальні мотиви.

У відповідності до отриманих нами емпіричних даних, кінцевий розподіл

досліджуваних набув такого порядку: у – 49,6% учнів переважали мотиви першого виду, 38,2% - другого, 9,5% - третього, лише 6,2% - четвертого.

Звідси випливає, що більшість учнів орієнтована на сам процес технічної творчості, а тому вони отримують особливе задоволення від діяльності. На жаль, ці висновки не можна назвати остаточними, оскільки немає впевненості в тому, що учні дійсно вказують на свої істинні спонукання.

Таким чином, технічна творчість молодших школярів як і будь-яка інша діяльність є полімотивованою, тобто вона зумовлюється не одним а декількома мотивами.

Як зазначалось вище, учня спонукає до технічної діяльності не один, а декілька мотивів. Кожен з них має різну силу. Одні мотиви досить часто актуалізуються і мають суттєвий вплив на технічну діяльність учнів, інші діють тільки в певних умовах.

Цікавою для нас є думка Л.І. Божович про те, що діяльність дитини спонукається двома видами мотивів, які мають різне походження і різну психологічну характеристику. Одні з них породжуються переважно самою навчальною діяльністю і безпосередньо пов'язані з змістом і процесом учіння (пізнавальні мотиви). Інші ніби „знаходяться за межами навчального процесу”. Ці мотиви, - “породжуються всією системою відношень, які існують між дитиною і навколишньою дійсністю”. Це, здебільшого, соціальні мотиви. У зв'язку з цією найбільш загальною класифікацією ми розглянемо ці два види мотивів стосовно технічної діяльності учнів 1-4 класів.

Багато досліджень свідчать про те, що домінуючим мотивом дитини при поступленні в школу, а також на протязі першого року навчання є статусний або так званий позиційний мотив „бути учнем, гуртківцем”[5]. Але, як правило, до 2-го класу, (а інколи і до 3-го) у більшості дітей цей мотив втрачає свою значимість, в зв'язку з чим для деякого з них заняття стають обов'язком, а в окремих випадках це призводить до того, що учень припиняє відвідувати заняття в гуртку.

Велику роль в мотивації технічної діяльності учнів 1-4 класів відіграє похвала керівника гуртка і залучення їх до різноманітних конкурсів та участі у виставках робіт. Низька оцінка, неякісний виріб викликає у них реакцію розчарування, яка автоматично травмує дитину.

Спостереження психологів показують, що вже в дошкільному віці реакція дитини як на успіх так і на неуспіх стає стриманою, хоча не завжди вдається це виявити. „Очевидно, це результат соціального наuczіння, результат боротьби домагань і заздрості”. (Музика О.Л.). На думку Музики О.Л., це утруднює дослідження мотивації технічної діяльності, оскільки в цій галузі, як мабуть у жодній іншій, окрім спорту, діє змагальний ефект. Критерії порівняння тут чіткі і об'єктивні, тому здатність вдавано байдуже ставитись до продуктів власної творчості виробляється у дітей дуже рано і це є певною проблемою для експериментальних досліджень. З іншого боку, мотив високої оцінки може бути і похідним від мотиву утвердження себе в колективі, групі, або ж як наслідок прагнення до переваги і визнання однолітками.

Як стверджують дослідження В.М. Матюхіної мотиви, які відображають відносини молодшого школяра з товаришами (бажання займати достойне місце серед однолітків, їх думка, осуд) у дітей 1-го класу ще не є для дитини спонуканням до діяльності. Однак з часом роль цих мотивів зростає і до кінця періоду молодшого

шкільного віку вони стають реальним мотиватором технічної діяльності.

Для учнів цього вікового періоду характерна властивість наслідування або ж ідентифікації з іншою людиною - бажання бути подібним на авторитетну особистість (батька, вчителя, керівника гуртка). Авторитет батьків, вчителів, знайомих, бажання бути схожим на свій ідеал і наслідувати його - суттєвий мотив діяльності, під впливом якого учень бажає розвинути (удосконаливатися) [2]. С.Занок звертає увагу на те, що вчителю, керівнику гуртка дуже важливо знати, з ким прагне ідентифікувати себе учень, щоби використати це для стимуляції мотивації до діяльності. Звідси випливає, що наявність зразка для наслідування є однією з важливих умов ефективного виховного процесу і стимулятором творчого технічного мислення, та розвитку здібностей.

Отже, дослідження щодо виявлення мотивів технічної діяльності, крім наукового, має ще й велику практичну цінність на основі вивчення мотивів безпосередньо розробляється система розвитку творчих технічних здібностей.

На основі теоретичного осмислення і узагальнення проблеми розвитку творчих технічних здібностей дітей стосовно діяльності в позашкільних закладах, окрім мотиваційно-творчої активності і спрямованості особистості, можна виділити такі компоненти творчих здібностей:

1) інтелектуальні – здібність (уміння) аналізувати, порівнювати, класифікувати.

Критерієм оцінки аналізу і порівняння є правильність, повнота.

2) інтелектуально – евристичні – здібність генерувати ідеї, висувати припущення, здібність до фантазії, вміння бачити протиріччя

Критерієм оцінки є число ідей, припущень їх оригінальність, новизна.

3) комунікативно-творчі – здібність акумулювати і використовувати творчий досвід інших, здібність до співпраці.

Критерієм оцінки є ступінь оволодіння досвідом інших, ступінь комунікабельності, взаємодопомога в процесі спільної діяльності.

4) естетичні – керування естетичними принципами в навчально творчій діяльності.

Критерієм оцінки є частота і рівень ефективності застосування естетичних принципів (простоти, гармонії, і краси).

А.Осборн в кінці 30- х років запропонував метод розвитку творчих здібностей – мозкову атаку, що активізує творчу думку. Згодом, американським психологом Гордоном був запропонований метод синектики, суть якого полягала в тому, щоб зробити незнайоме знайомим, а звичне – невідомим .

Питання методології розвитку творчих здібностей не втратили своєї актуальності до сьогодні. Бажання створити „творчу особистість” є в даний час перспективним і вимагає принципово нового підходу до її формування в позашкільних закладах, оскільки творчі технічні здібності і творча особистість проявляються, головним чином, в професійній діяльності. тому робота у позашкільних закладах повинна базуватися на психологічних закономірностях, які забезпечують творчий розвиток особистості.

Література:

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: АПН СССР.-1956.-С.379.
2. Енгельгардт В. Движущие силы научного творчества. – Наука и жизнь, 1965 № 3, с.50-51.
3. Занюк С., Психология мотивации, - К.: Эльга- Н; Ника-центр, 2002,-352 с.
4. Лук А.Н. Мышление и творчество. – М.: Политиздат. – 1976.С.73.
5. Реан А.А.Психология от рождения до смерти. М.; Олма-Прес 2002 с.274.
6. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.,1959.
7. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. - Минск:: Харвест, 1998. С.640.
8. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М.,1961.
9. Якобсон П.М. Процесс творческой работы изобретателя. М., Изд-во Центр Сонета Всесоюз. общества изобрет.,1934.

ПСИХОСЕМАНТИКА СВІДОМОСТІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Вовнянко Тетяна Анатоліївна,
канд. психол. наук, ст. викладач кафедри психології, Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

Змістові аспекти впливу суб'єктивної семантики кольору на колористичну стратегію розв'язання творчих задач

Серед проблематики сучасної психології важливим є питання взаємообумовленості змісту індивідуального образу світу (концепція О.М.Леонтьєва) та образотворчої діяльності суб'єкта. Як засвідчує проведений аналіз наукової літератури, образ світу є складним цілісним утворенням психіки, що визначає не лише окремий акт пізнання навколишньої дійсності, але й зумовлює зміст, побудову і протікання діяльності суб'єкта в цілому. Значна кількість досліджень спрямована на побудову функціональної моделі образу світу, що складається з трьох взаємопов'язаних рівнів: когнітивного, особистісно-смислового і модально-чуттєвого (О.Ю.Артем'єва, Б.М.Величковський, В.П.Зінченко, О.М.Леонтьєв, В.П.Сьоркін, В.В.Петухов, С.Д.Смирнов та ін.).

Визначаючи змістові компоненти образу світу, незалежно від власної теоретичної орієнтації вчені наголошують на суб'єктивних ознаках його змісту. Оперуючи такими конструктами як „індивідуальна система значень” і „суб'єктивна семантика”, вони вирішують складні питання про способи категоризації і форми репрезентації навколишньої дійсності в індивідуальній свідомості. Іноді це призводить до переспрямування мети досліджень швидше на побудову функціональної моделі змісту образу світу, ніж на вивчення його змістового наповнення.

Втім пошук змістової структури є не менш важливим і необхідним для опису

генезису і функціонування індивідуального образу світу. Науковцями доводиться, що саме змістові компоненти образу світу зазнають формуючого впливу професійної діяльності, яка обумовлює становлення професійної моделі світу (І.Б.Ханіна, 1986; Є.Ю.Артемиєва, 1999).

Суттєвими для вивчення даного питання є теоретико-емпіричні дослідження у галузі психосемантики. Описуючи індивідуальний спосіб категоризації навколишньої дійсності, психосемантичний напрямок виокремлює у процесі формування суб'єктивної моделі світу її змістові складові – систему суб'єктивних семантик різної модальності. Аналіз праць О.Ю.Артемиєвої, Б.М.Величковського, Д.М.Завалишиної, Б.Ф.Ломова, Ч.Осгуда, М.В.Осоріної, В.Ф.Петренка, В.Н.Похилька, В.Д. Рубахіна, С.М.Симоненко, О.Г.Шмельова та ін. дає змогу констатувати, що візуальна семантика є невід'ємною складовою змісту образу світу суб'єкта діяльності. При цьому наявність залежності змісту від специфіки професійних занять суб'єкта свідчить про те, що за умов образотворчої діяльності змістові аспекти образу світу утворює суб'єктивна семантика кольору.

У зв'язку з цим особливого значення набуває розкриття психологічних особливостей впливу суб'єктивної семантики кольору (ССК) як складової змісту образу світу на колористичну стратегію розв'язання творчих задач. Експериментальна програма дослідження вищезазначеної проблеми реалізовувалася поетапно.

Перший етап передбачав дослідження індивідуальної стратегії розв'язання творчих задач досліджуваними за допомогою методики трансформації візуального образу (С.М.Симоненко, 1995). В основу методики ТВО покладено серію творчих задач, згідно яких досліджуваним слід передати у живописно-графічній формі зміст понять: “радість”, “печаль”, “добро”, “зло”, “страх” та ін.

Одним з результатів цієї методики стало виділення в кожній з експериментальних груп колористів, формалістів і синтетиків. Основна відмінність між їхніми стратегіями полягає в наданні переваги у використанні виразного потенціалу кольору чи форми. Так, до групи колористів увійшли досліджувані, в яких домінуючим виражальним засобом є колір – колористична стратегія. У формалістів таким засобом стала форма – формо-графічна стратегія. Групу синтетиків представлено досліджуваними, які однаково успішно оперували у процесі створення художнього образу як формою, так і кольором – синтетична стратегія.

Другий етап полягав у дослідженні особливостей суб'єктивної семантики кольору суб'єкта образотворчої діяльності. З метою її поглибленого вивчення на емпіричному рівні у співавторстві зі С.М. Симоненко була розроблена методика кольорового семантичного диференціала (КСД) [4]. За первинними результатами КСД були складені індивідуальні матриці, що піддавалися обробці факторним аналізом (метод головних компонент) з обертанням “Varimax”. Безпосереднім наслідком застосування такого методу математичної статистики стала побудова суб'єктивно-семантичного простору (ССП) кольору.

До експерименту залучалися досліджувані з наявним продуктивним і творчим рівнем художніх здібностей. Всього було оброблено 40 індивідуальних матриць, з яких

35 належали студентам художньо-графічного факультету, 5 – професійним художникам.

Узагальнення наявних підходів до інтерпретації семантичних просторів засвідчує такий факт: виділені фактори традиційно розглядаються як відображення відношень, існуючих між аналізованими об'єктами. Водночас вони є відображенням суб'єктивних підстав, за яким ці відношення диференціюються (В.Ф.Петренко, О.Г.Шмельов, Baies, Bentler, La Voie, Osgood, Jakobovits та ін.). Виходячи з цього, у вигляді факторів ССП кольору знаходять своє відображення лише ті підстави диференціації, що властиві суб'єкту і представлені в його Образі світу. Реконструкція індивідуальних ССП кольору дає змогу виділити не лише плеяди кольорів, яким досліджувані віддають найбільшу перевагу, але й з'ясувати особливості їх змістово-сислової інтерпретації. Отже, виявляючи індивідуальний спосіб категоризації кольору за його семантичним значенням, методика КСД дозволяє на емпіричному рівні дослідити особливості суб'єктивної семантики кольору – складової змісту образу світу суб'єкта образотворчої діяльності.

Інтерпретація індивідуальних ССП кольору проводилася з урахуванням (1) **змісту виділених факторів** у вигляді впорядкованих оцінних шкал і об'єктів оцінювання КСД, представлених відповідно кольоровими сполученнями й абстрактними поняттями; (2) **розмірності ССП кольору** (кількість виділених факторів), що свідчить про складність семантичної інтерпретації кольору суб'єктом; (3) **коефіцієнту кореляції між факторами**, що демонструє рівень зв'язку між семантико-кольоровими плеядами, утвореними сукупністю кольорових сполучень та їх семантичною інтерпретацією.

Викладемо основні результати, що були одержані у групі колористів і вирізняли їх серед формалістів і синтетиків. Вивчення впорядкованих за величиною навантаження оцінних шкал (кольорових сполучень) і об'єктів оцінювання (понять) КСД дозволило з'ясувати особливості змісту виділених факторів. Так, у колористів найбільша вага в кожному з факторів припадає найчастіше на одну-три оцінні шкали. Зауважимо, що до уваги бралися лише ті оцінні шкали, навантаження яких сягало 0,70 і більше (саме такий показник є значущим, згідно з умовами проведення факторного аналізу). У такому випадку можна говорити про значущість семантичної інтерпретації того чи іншого кольорового сполучення. Чітка семантична інтерпретація надана досліджуваними-колористами окремим кольоровим сполученням дозволила зробити висновок про диференційований характер організації їх суб'єктивної семантики кольору.

Важливими для опису факторної структури ССК є також показники, що характеризують складність організації ССП кольору. Так, зіставлення кількості виділених факторів показало, що розмірність ССП кольору у колористів описується більшим числом факторів і становила вісім-десять факторів. Це дозволяє стверджувати, що характерною ознакою суб'єктивної семантики кольору колористів є складний характер її організації. Крім того, ССП кольору у колористів вирізняється високим рівнем структурованості, про що вказує відсутність у його структурі взаємозалежних факторів.

Третій етап передбачав дослідження змістових аспектів впливу суб'єктивної семантики кольору на колористичну стратегію розв'язання творчих задач. З цією метою було проведене зіставлення індивідуальних ССП кольору з кольоровою гамою живописно-графічних композицій.

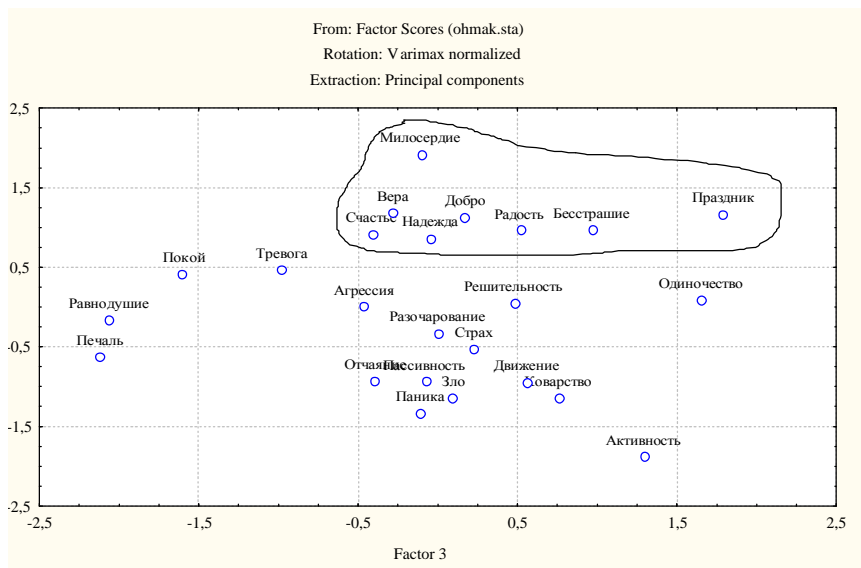
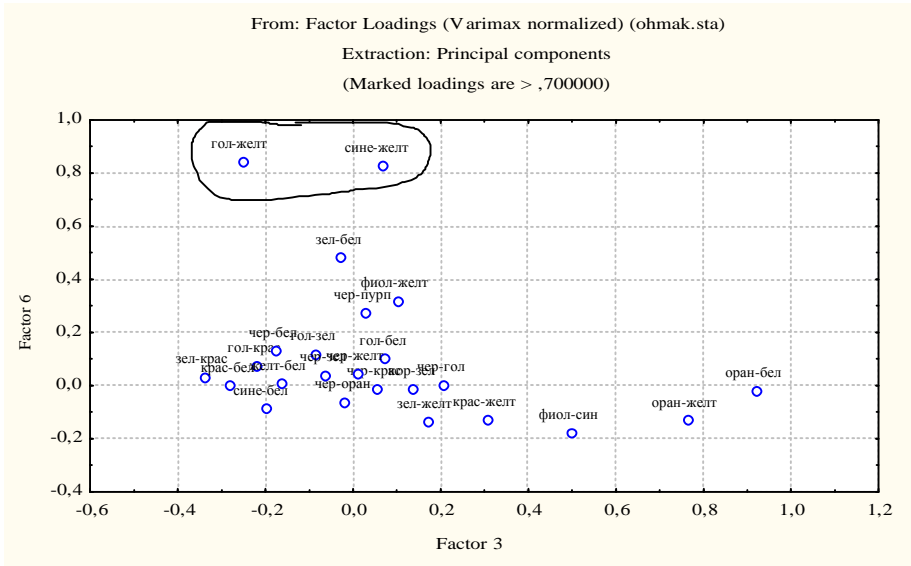
Звернемося до більш детального аналізу ССП кольору однієї з досліджуваних Олени О. (20 років), що за результатами методики ТВО була віднесена до колористів. Під час бесіди вона визнала, що дійсно більшою мірою спирається на виразний потенціал кольору, вирішуючи творчі задачі: “У графічній формі мене найменше приваблює її „правильність”, а тому завжди намагаюся її деформувати і зробити нечіткою, розмиваючи краї”.

У результаті статистичної обробки даних КСД було виділено дев'ять факторів, що пояснюють 17,6; 13,1; 11,4; 9,4; 8,1; 6,5; 6,0; 5,3; 4,6 % від загальної дисперсії. Накопичена дисперсія дорівнює 82,0 %. Виділені фактори виявилися незалежними: коефіцієнт кореляції між ними становив у середньому 0,13 і не перевищував 0,27. Наведені дані дозволяють говорити, що суб'єктивну семантику кольору досліджуваної вирізняє складний рівень організації і структурованість внутрішніх семантико-кольорових зв'язків. Про це свідчить значна розмірність ССП кольору ті відсутність взаємозалежних факторів.

Під час якісного аналізу ССП кольору досліджуваної нашу увагу привернув, зокрема, шостий фактор, в якому найбільші значення мають шкали, утворені сполученнями блакитно-жовтого і синьо-жовтого сполучень. Проекція у простір факторів оцінюваних понять показує, що на позитивному полюсі шостого фактора розташовані поняття “милосердя”, “віра”, “добро”, “свято”, “радість”, “безстрашність”, “щастя” і “надія” (у графічному вигляді зміст вищеописаних факторів представлено на рис. 1).

Колористичну стратегію у композиції “Добро” утворено сполученням блакитного і жовтого кольорів. Зі звіту: “Добро - це стан гармонії внутрішньої і гармонії з навколишнім світом, тому я віддала перевагу колу як найбільш цілісній і завершений фігурі. Об'єднані між собою кола в моїй роботі є символом гармонії, що досягається добрими вчинками. Використання

Рис. 1.



жовтого і блакитного кольорів також не є випадковим, адже їх поєднання дає життя новому кольору – зеленому”. Підтвердженням позитивної семантики жовтого кольору є зміст і третього фактора, в якому жовто-оранжеве поєднання обрано

досліджуваному на позначення понять „віра” і „надія”.

Зауважимо, що вплив суб’єктивної семантики кольору на колористичну стратегію виявляється не лише на рівні перших домінуючих факторів. Зіставлення ССП кольору зі стратегією розв’язання творчих задач свідчить: „мінорні” фактори так само зумовлюють появу індивідуальних відмінностей стратегії та її своєрідність.

У четвертому факторі найбільші значення мають шкали утворені блакитно-білим, червоно-жовтим, синьо-білим і зелено-білим кольорами, які проінтерпретовані досліджуваному як „свято”, „милосердя”, „радість” і „агресія”. В сьомому факторі слід відзначити блакитно-зелене і зелено-жовте кольорове сполучення. Їх семантична інтерпретація представлена поняттями „печаль”, „спокій” і „пасивність”.

Колористичну стратегію досліджуваної в одній з композицій “Печаль” вирізняє використання переважно блакитного і зеленого кольору, присутні ненасичені відтінки жовтого і червоного. В Образі світу Олени О. сум асоціюється зі спокійним і врівноваженим станом: “В печалі не бачу нічого негативного. Це спокійне почуття, можливість побути наодинці з власними думками і переживаннями.... На смарагдово-зеленому фоні за допомогою холодних відтінків блакитного я зобразила чотирикутну призму, всередині якої світиться тепла жовто-червона куля. У такий спосіб я намагалася виразити захист від суєти зовнішнього світу, зосередженість на внутрішніх почуттях. Переважає зелений і блакитний – кольори спокою”.

Дещо іншим є зміст першого і восьмого факторів. Так, у першому факторі найбільше навантаження отримали шкали на позначення сполучень чорного кольору з блакитним, зеленим, білим. На його позитивному полюсі розташувалися такі поняття, як “розчарування”, “печаль”, “активність”. У восьмому факторі можна відзначити високі навантаження чорно-жовтого і чорно-червоного сполучень, що співвідносяться досліджуваному з рішучістю, панікою і агресією.

Щодо колористичної стратегії, то у роботах „Зло” і „Відчай” досліджувана звертається до виразного потенціалу саме чорного кольору. Зі звіту: „Зло я зобразила в чорних і червоних кольорах. Поняття зла є настільки складною філософською категорією, що окремо взяті чорний і червоний його виразити не спроможні. Лише їх поєднання може охарактеризувати руйнівну сутність зла. Чорний надає червоному зловісного звучання, а червоний – чорному активності і спрямованості, яких йому не вистає. Для відчаю я обрала сполучення чорного, червоного і жовтого кольорів. Так, жовтий і червоний є позитивними за своєю семантикою, але поєднуючись з чорним надають роботі неспокою і трагічного звучання”.

Проведений у такий спосіб порівняльно-якісний аналіз індивідуальних ССП кольору і живописно-графічних композицій дає змогу стверджувати, що суб’єктивна семантика кольору визначає змістові аспекти колористичної стратегії, а саме: вибір кольорової гами та її змістове навантаження за умов розв’язання творчих задач.

Виходячи з результатів проведеного дослідження, були зроблені такі висновки.

З’ясовано, що методика КСД є діагностичним інструментом, який дозволяє виявляти індивідуально зумовлені особливості семантичної інтерпретації кольору. Побудоване в результаті обробки його результатів ССП кольору є умовно-емпіричною

моделлю суб'єктивної семантики кольору як невід'ємної складової змісту образу світу суб'єкта образотворчої діяльності.

Доведено взаємозалежність між особливостями організації суб'єктивної семантики кольору і колористичною стратегією розв'язання творчих задач. ССК колористів характеризується складністю, диференційованістю і структурованістю внутрішніх семантико-кольорових зв'язків.

Виявлено, що суб'єктивна семантика кольору впливає на колористичну стратегію в образотворчій діяльності на змістовому рівні. Цей вплив виявляється у загальній колористичній побудові живописно-графічних композицій та особливостях семантичної інтерпретації кольору в процесі розв'язання творчих задач.

Література

1. Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики. – М.: Смысл, 1999. – 350 с.
2. **Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. – 1991 – №2. – С. 15-36.**
3. Моляко В.А. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности // Психологический журнал. – Т.16. – № 1. – 1995. – С. 84-90.
4. Симоненко С.М., Вовнянко Т.А. Теоретико-емпіричний опис методу кольорового семантичного диференціалу (КСД) // Наука і освіта – 2003. – № 5-6. – С. 46-50.
5. Симоненко С.М. Структурно-операціональні моделі макростратегій створення візуально-мисленнєвого образу // Наука і освіта – 2002. – № 2. – С. 47-50.
6. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. – М., 1985. – 231 с.

Н

**кандидат психологічних наук,
доцент, докторант кафедри психології
Національного педагогічного
університету ім. М.П.Драгоманова.**

ПСИХОСЕМАНТИКА СВІДОМОСТІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Для особистісного росту надзвичайно важливо, щоб людина була в гармонії спілкування з оточуючими та з самим собою. Психосемантика свідомості творчої особистості свідчить про надзвичайну вразливість тонко організованої психіки обдарованої людини. „Для науки буває дуже корисно кинути свіжий погляд на давно відомі факти наголошує Карен Хорні, Інакше виникає небезпека, що мимоволі ми будемо продовжувати спроби укладати все нові і нові спостереження у старі схеми”.[1,с.27] А надто, якщо це стосується теми на яку у суспільстві накладено багаторічне табу чи упереджене негативне ставлення. Саме такою темою стала проблема страхів у творчій особистості.

Аналіз ненароком збережених історією фактів глибоких особистісних переживань

відомих обдарованих людей свідчить про актуальність та свіжість проблеми страждання людей з тонко організованою психікою, які потерпають від страхів, що часто стає на заваді гармонізації людських стосунків творчої особистості. „Чому в тяжкі та грізні роки війни я „бормочу“ про свої та чужі страждання заданені... одержані не на полях бою, писав. М.Зощенко у 1943 році у повісті, яка була потім заборонена на всі роки радянської влади, як така, що справляє поганий виховний вплив пишу її з надією, що вона буде корисна людям”.[2,с.75] У повісті йдеться про дисгармонію людських стосунків відомих творчих особистостей зазнану через страждання від неусвідомлюваних або ретельно приховуваних страхів. Унікальний досвід самопізнання людини непересічної, як особистість і щедро творчо обдарованої складної і благородної, що спочатку силою недоступних її розумінню причин приведена на межу душевної і навіть фізичної катастрофи і яка саме завдяки творчості „знайшла в собі сили для реанімації, насамперед душевної і духовної у здавалося б безнадійній ситуації своєї клінічної смерті, як особистості.”[3,с.150] Свідомість не контролювала „вчинків не коректувала бо не розуміла їх. Я був у повному підкоренні своїх страхів, про присутність яких я не мав уявлення. Моя свідомість не бачила цих страхів” хоча будувала життя підкоряючись їх волі [2,с.44] Силою своєї творчості, здатності до самоаналізу та аналізу фактів життя „вражений нещастями та хандрою інших великих людей” творчий геній „захотів дізнатися з якої причини виникли у них ці нещастя. Чи не з тієї самої причини, що і в нього? З яких складових вибудовувалося страждання безсумнівно обдарованих творчих людей. “Ці люди були різних епох, різних характерів, різних напрямків, не одні і ті ж самі сили діяли на них ззовні. У М.Гоголя є надзвичайно значуща фраза: „Я розгадував науку веселого і щасливого життя і дивувався, як люди, що прагнуть щастя, панічно утікають від нього, зустрівшись з ним...”[2,с.105] Безсумнівно для вирішення проблеми творчості, як засобу особистісного росту та гармонізації людських стосунків, необхідно враховувати вразливість тонко організованої психіки творчих особистостей, у чому допоможе ідентифікація та диференціація переживань страху зафіксованих біографами у відомих обдарованих людей. Глибоко психологічний аналіз згубної влади страху над долею неординарних зрілих особистостей поданий Зоценко М. М. у психоаналітичній повісті „До восхода сонця” Ця повість є не лише видатний літературний твір, але й унікальний психологічний і моральний документ, у якому з усією силою мистецтва великого художника слова, рідкісною людською мужністю і професійною психологічною послідовністю поданий досвід самопізнання дорослої творчої людини, яку тероризують страхи, але, яка все-таки знайшла в собі сили титанічними зусиллями своєї самосвідомості спробувати відшукати шляхи фізичного і духовного порятунку.[3,с.178] Зоценко М.М. довгі роки тероризував страх, за його словами, він знаходився в повному підкоренні у нього, страх міцно тримав у своїх обіймах [2,с.58]. У психодраматичній повісті „До восхода сонця” він аналізує не лише свої страхи, але й вплив страху на долі обдарованих людей: Оноре де Бальзака, Гі де Мопасана, М.Глінки, М.Гоголя, О.Блока, Л.Толстого, О.Пушкіна, Едгара По. Усі ці люди були безсумнівно талановитими, для них були характерні творча уява і пластична психіка.

Але страх у їх психіці уже не виконував захисну функцію, яка передбачена природою цієї емоції, він оволодівав витонченою душею і фізичним тілом цих людей, і їхньою вразливою свідомістю, так, що вони не змогли протистояти йому, подолати надсильні переживання.

Едгар По у свої 30 років писав: „У мене така пригніченість духу, яка погубить мене, якщо буде продовжуватись... Ніщо не може мені доставити радості, або хоча б найменшого задоволення... Почуття мої істинно в жахливому стані... Переконайте мене, що мені треба жити...” що свідчить, про хворобливу свідомість вкрай чутливої психіки.[2,с.80] І якраз творче самовираження цих геніїв рятувало їх і стало засобом особистісного росту, давало сили жити.

Таблиця 1
Диференціація страхів у творчо обдарованих зрілих особистостей

№ п/п	У кого з обдарованих людей зафіксовані біографами	Види страхі
1.	Оноре де Бальзак	Страх перед відповідальшлюбом (одруже
2.	Блок О.	Страх смерті
3.	Глінка М.	Страх смерті
4.	Гоголь М.	Страх перзближення з кох;страх лікування.страх смерті, мат
5.	Гі де Мопассан	Страх смерті
6.	Едгар По.	Страх води.
7.	Толстой Л.	Страх смерті
8.	Пушкін О.	Страх пердворянському от
9.	Зощенко М.	Види стра Зощенко М. М. страх перед жеї жебраком. страх жінкою, страх вул

10	Некрасов О	Страх радість путь с хандрой пошел без цели ;
11	Салтиков – Щедрін М.	Страх не почуттів.

Таблиця 1.2

Зовнішні прояви переживання страху обдарованими людьми
 зафіксовані біографами.

№ п/п	У кого біографи зафіксували прояви страху	Конкретні зовнішні зближенні з об'єктом стра
1.	Зоценко М.	Нудота; серцеві нап тілі; судоми; спазми апетиту.
2.	Едгар По.	Почервоніння шкірі оціпеніння , замира меланхолія, нудьга.
3.	Оноре де Бальзак	Параліч.
4.	Гоголь М.	Втрата апетиту, нере “вередування” під ч “золотушні напади”; с запаморочення; оціпені

		хандра, уникання зближен
5.	Салтиков – Щедрін М.	Хандра; біль в очах.
6.	Некрасов М.	Меланхолія, хандра

Творчість дала сили Зощенко М. М. відкрити згубний вплив страху на тонко організовану психіку і долі обдарованих людей.

За дослідженнями англійських психологів (К.Текекс,1991р) обдаровані творчі особистості мають гіршу соціальну адаптацію, що створює складності в гармонізації їх людських стосунків у зв'язку з антиінтелектуалізмом розповсюдженим у суспільстві. Обдаровані творчі люди потребують більшої уваги та розуміння близьких. Оточуючі часто схильні очікувати від обдарованих людей надто багато, зокрема схильні вважати, що соціальні здібності повинні бути такими ж високими, як і розумові. В той час коли майже за усіма параметрами творчі люди випереджають „середніх” представників за віком їх власний індивідуальний розвиток може бути нерівномірним, зокрема, розумовий розвиток (особливо мовленнєвий) часто значно перевищує емоціонально-особистісний. Тому розвиток і виховання почуттів важливо для всіх, але особливо для обдарованих особистостей, бо саме вони найбільш чутливі, а через це і найбільш вразливі до всього, що не узгоджується з їхнім „Я”[4,с.344,346.]

Також англійські дослідники (Лета Холлінгзуорт 1927) виявили, один урок, який високоінтелектуальні люди ніяк не можуть засвоїти, те, що оточуючі люди суттєво відрізняються від них способом мислення, змістом думок, вчинків і бажань, що природно ускладнює гармонізацію людських стосунків. „Багато реформаторів загинули від рук натовпу, який вони хотіли просвітити. Високообдарований... повинен навчитися сприймати сірість терпеливо не зловтішаючись, не гніваючись, без відчаю і плачу, з розумінням, якщо нічого не можна виправити.”[4, с.45-46] Саме тому однією з центральних рис творчої особистості повинно стати безумовне прийняття оточуючих, толерантність.

Для особистісного росту та гармонізації своїх стосунків творчим людям необхідно приділяти більшу увагу навичкам повноцінного спілкування. Адже страх самотності чи реальна самотність часті супутники їх життя. Психолог В.Кан-Калик стверджує що „існують два способи спілкування людей „від себе„ та „від іншого”. Наша біда полягає в тому „що ми найчастіше намагаємось організувати спілкування „від себе”: мені потрібно, я хочу добитись, мені необхідно і в результаті втрачаємо з психологічного поля іншу людину з її потребами, очікуваннями, інтересами. От чому люди з яскраво вираженим спілкуванням „від себе” частіше потрапляють у тенета самотності. Історія доводить, що люди, які зуміли розвинути в собі та організувати спілкування „від іншого” змогли уникнути самотності навіть у самих важких життєвих обставинах. Більше того самі обставини ставали підвладними їм. „Із спогадів Н.Берберової видно, що прикладом такої людини була М.І. Закревська-Бенкендорф-Будберг, яка в складному історичному періоді, коли більшість представників її кола мріяли тільки про те, щоб вижити, зуміла оточити себе яскравими талановитими людьми. Значну роль відіграла в цьому здатність спілкуватися. Культуру її спілкування можна простежити за описом Н.Берберової: „...вона з Блоком говорила про його вірші

так як вона вміла говорити, з А.Н.Бенуа про його малюнки, із Замятіним про його оповідання, із Добровейном... про переваги роялів Бехштейна і Блютнера. В цьому був її природжений талант, і я пам'ятаю, як у Сорренто у 1925 році коли в гості приїхав професор Старов, спеціаліст по заморожуванню трупів, вона за сніданком уважно слухала його, дивлячись йому в обличчя ... спокійно, проникливо сприймала пояснення деталей його професії, ставила не нікчемні, а влучні питання і дякувала йому за пояснення”[4,с.252-253]

Щоб не потрапити в холодні обійми страху самотності, в контактах з людьми бажано орієнтуватися на діалог не тільки словами, але і всією своєю поведінкою. Адже взаємодія це спільна дія і спільне реагування у найпростішому вигляді. Тут сама поведінка часто має автоматичний характер навички: нам подають руку при зустрічі і ми відповідаємо, не задумуючись, нам посміхаються і ми посміхаємося у відповідь. Таким чином через традиції, ритуали привітання, прощання, висловлення співчуття ми вчимося вести спілкування „від інших”. Але цього замало, в подальшому людина повинна творчо розвивати такий діалоговий спосіб поведінки, інакше постійно буде страждати від плинності та обмеженості своїх контактів з людьми. Психологами виділяються чотири моменти взаємодії, що мають першочергове значення в гармонізації та культурі спілкування. Закономірно, що люди прагнуть до тих партнерів по спілкуванню, поведінка яких дає можливість реалізувати їх бажання і потреби. Інакше спілкування переривається.[5,с.253]

Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків особливо стане в нагоді людям віку середньої зрілості. Адже центральна тема в середній зрілості генеративність бажання вплинути на наступні покоління через власних дітей, через теоретичний і практичний внесок в суспільство. Генеративність визначає здатність оглянутися навколо, зацікавитися іншими людьми, стати продуктивними, що в свою чергу робить людину щасливою. За Р.М.Грановською “Зрілість у людини настає тоді, коли вона розуміє, що життя не знає черноток, що все робиться остаточно. Переборення цих ілюзій мотивує зрілу особистість на творчі зусилля для реалізації життєвих планів”.[6,с.376377]

Для особистісного росту та гармонізації людських стосунків необхідно використовувати творчість як засіб і по відношенню до самого себе: необхідно приймати себе таким, який ви є, не відкладаючи на потім, а прямо зараз. Адже, коли ви позитивно приймаєте себе, не ставлячи ніяких умов, у вас природно проявляється все краще, що у вас є. І кожний новий день ви будете починати радісним передчуттям зустрічі з прекрасною людиною, якою являєтесь ви самі.

Література

1. Карен Хорні Женская психология. - Санкт –Петербург.-1993.-221С
2. М.Н.Зощенко До восхода солнца.-М.- 1990.-192С
3. А.А.Пузырей Драма неисцеленного разума / в кн. Повесть о разуме.-М.-1990.-с149-183.
4. Одаренные дети / под. ред. Г.В. Бурменской В.М. Слущкого.-М.- 1991.-380С.

5. Ю.М. Швалб О.В. Данчева Одиночество.-К.-1991.-268С.
6. Р.М. Грановская Элементы практической психологии.-Л.-1988.-564С.

Кисіль С.Г.

Мислення як операційний механізм пам'яті

У вітчизняній психології мислення характеризується як творчо-пошуковий психічний процес відображення дійсності. Численні дослідження мислення дозволили виявити його активний характер □ особливості зв'язку з іншими психічними процесами. Проте, задача дослідження психологічних і фізіологічних механізмів мислення ще далека від свого остаточного рішення. Це й обумовлює актуальність вивчення мислення як психічного процесу.

Мислення як процес - це аналіз, синтез і узагальнення, за допомогою яких людина вирішує розумову задачу, виділяючи в ній умови і вимоги, співвідносячи їх один з одним, визначаючи шукане і т. д. [7 □ С. 50-51]. Розумовий процес аналізу, синтезу й узагальнення різних типів і рівнів починається і здійснюється в силу визначених причин - спонукань, мотивів і т.д., завдяки яким людина включається в пізнавальну діяльність. Тим самим процесуальний (динамічний) аспект мислення споконвічно і нерозривно зв'язаний з особистісним його аспектом, насамперед з мотиваційним. Операційний (операціональний) аспект із цього погляду - одна зі сторін більш загального, процесуального аспекту мислення, тому що будь-які інтелектуальні операції і дії (логічні, математичні, лінгвістичні і т.д.) і їхні системи виникають і формуються в процесі мислення як його продукти і включаються в його подальше протікання. «Не операції породжують мислення, а процес мислення породжує операції, що потім у нього включаються» [8 □ С. 51].

З погляду підходу до психічного як процесу, розробленому С.Л. Рубінштейном і його учнями (істотні передумови цієї теорії створені дослідженнями І.М. Сеченова) □ мислення виступає як живий психічний процес, включений у безперервну взаємодію людини зі світом. Коли людина ставить перед собою і починає вирішувати розумову задачу, вона ще не знає, які нові для себе властивості і відносини пізнаваного об'єкта відкриє, які сформує на цій основі способи дії, розумові операції і т.д. Спочатку людина може лише в мінімальному ступені, попередньо і приблизно прогнозувати, передбачати, антиципувати це невідоме і тому шукане рішення, тобто майбутній продукт, результат розумового процесу. Усе це складає шукане, майбутнє рішення.

При аналізі змісту рівнів психічного відображення Б.Ф. Ломовим очевидним є факт включення такого психічного процесу як мислення і у рівень представлень, так і в мовно-розумовий рівень [6].

На рівні представлень формуються нові види і способи гностичних дій: масштабне перетворення, уявне розчленовування об'єкта й об'єднання об'єктів в одне ціле, аглютинація, комбінації і рекомбінації, розумове обертання.

На рівні вербально-логічного, понятійного мислення (мовно-розумовий рівень)

відбиваються істотні зв'язки і відносини між явищами об'єктивної дійсності. На відміну від відчуттів, сприйняття і представлень понятійне мислення - це процес опосередкованого відображення. Це виражається насамперед у тому, що, вирішуючи ту або іншу задачу, суб'єкт оперує поняттями і користується методами мислення, що склалися в ході історичного розвитку суспільства, у якому зафіксована суспільно-історична практика.

Понятійне мислення реалізується і як процес відображення, і як визначена діяльність, оскільки воно завжди зв'язано з тими або іншими задачами, рішення яких вимагає цілеспрямованих перетворень предметів (матеріальних або ідеальних). Випереджальний характер психічного відображення на рівні понятійного мислення досягає свого найбільш повного прояву. Мислення завжди є прогнозування [7]. Можливості антиципації тут найбільш високі. Найважливішою її особливістю на цьому рівні є те, що мовно-розумовий процес може розгортатися в напрямку як від сьогодення до майбутнього, так і від майбутнього до сьогодення (і минулого) □ від початкового моменту діяльності - до кінцевого, і навпаки, від кінцевого - до початкового. При цьому прогнозування може відноситися суб'єктом не тільки до нього самого, але також до природи, інших людей і спільностей людей [6].

У вітчизняній психологічній науці здатність до передбачення, прогнозування традиційно визнавалася специфічною властивістю розумового процесу, відрізняючи його як процес творчий від консервативного процесу пам'яті і конкретно-образного процесу сприйняття (сприйняття формує предметний образ, мислення забезпечує аналіз і синтез, побудову абстрактних понять, прогнозування майбутнього, пам'ять зберігає сформовані образи і поняття) [2 □ С. 247]. Експерименти, проведені А.В. Брушлинським і співробітниками, показали, що будь-яке мислення закономірно виступає як прогнозування шуканого, невідомого, майбутнього рішення [7 □ С. 19]. Прогнозування розуміється тут у вихідному і найбільш загальному змісті: це визначення тенденцій і перспектив розвитку тих або інших процесів на основі аналізу даних про їх минулий і нинішній стан.

Однак дослідження пам'яті в руслі системного підходу виявили активну творчу участь мнемічних процесів в ансамблі психічних функцій, що утворюють цілісну структуру людської діяльності і, зокрема, у здійсненні функції прогнозування, яке не можна беззастережно визнавати привілеєм розумового процесу. Показано, що пам'ять як базова функція в структурі поведінки і діяльності є основою і неодмінним співучасником усіх рівнів прогнозування, від найпростіших до найбільш складних [2].

У численних дослідженнях психологів, що вивчали структуру пізнавальної діяльності людини, показані різні форми найтіснішої взаємодії мислення як психічного процесу, що приймає найбільш активну участь у встановленні нових зв'язків і відносин у навколишньому нас світі, з пам'яттю. Однак така взаємодія досліджувалася переважно в напрямку позитивного впливу мислення на продуктивність пам'яті. У роботах П.П. Блонського, Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, А.А. Смирнова, П.І. Зінченко і багатьох інших дослідників пам'яті була наочно показана роль мислення в

ефективній організації процесів пам'яті: утворення значеннєвих зв'язків, угруповання, рівня узагальнення, порівняння, аналізу і синтезу при запам'ятовуванні і відтворенні. Разом з тим, незважаючи на явну очевидність ролі пам'яті в здійсненні розумових функцій□ при дослідженні мислення цьому моментові приділяється дуже мало уваги. В даний час цей пробіл заповнюється з боку системного дослідження продуктивних функцій пам'яті.

Рішення будь-якої пізнавальної або практичної задачі здійснюється завдяки роботі складного ансамблю психічних функцій, кожна з яких, у тому числі і мислення, виконує свою роль, ведучу або підлеглу, відповідно до конкретного змісту розв'язуваних суб'єктом задач. При цьому постановка будь-якої задачі відбувається на основі мотиваційних установок і знань, що зберігаються в пам'яті, процес рішення здійснюється завдяки представлень мети, навичкам і умінням, що зберігаються в пам'яті□ до числа яких відносяться і розумові операції. І кінцеве призначення кожного нового знання і результату діяльності - уведення його в довгострокову пам'ять суб'єкта, де новий досвід включається в наявну систему знань, доповнюючи і перетворюючи її. У цьому зв'язку, при мікро- і макроструктурному аналізі і моделюванні діяльності, сучасні дослідники включають розумові процеси в більш широкий і загальний контур системи пам'яті, розглядаючи розумові функції як один з елементів системи пам'яті, що включається нею в умових рішення задач з високою невизначеністю (Р Аткинсон, Р. Клацкі та ін.) [2□ С. 250].

Виявлення механізмів взаємин психічних функцій з'явилося основною метою наших досліджень у контексті вивчення специфіки мнемічної активності в структурі особистості [4□ 5].

У дослідженні структури здібностей В.Д. Шадріков□ спираючись на поняття функціональної системи і філософських категорій одиничного□ особливого і загального, визначає здатності як властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, що мають індивідуальну міру виразності, яка виявляється в успішності і якісній своєрідності виконання діяльності [9]. У даному визначенні відбиті «родові» властивості здібностей як загальна для кожної здатності властивість, що реалізується конкретною психічною функцією, що відрізняє одну функцію від іншої, властивість, заради якої дана психічна функція і формувалася в процесі еволюційного розвитку людини.

На думку В.Д. Шадрікова структура пізнавальних здібностей може бути представлена як визначена ієрархія. У цій ієрархії окремі пізнавальні процеси виступають у ролі операційних механізмів конкретної здатності. Ієрархія пізнавальних здібностей рухлива і визначається тим□ яка здатність знаходиться на її вершині [9].

У проведених нами дослідженнях [4□ 5] показано□ що в структурі пізнавальних здібностей пам'ять є базовою психічною функцією□ яка детермінує розвиток і функціонування пізнавальних процесів. У структурі пізнавальних здібностей вона може бути представлена як визначена ієрархія□ де окремі пізнавальні процеси виступають у ролі операційних механізмів вихідної пізнавальної здатності□ яка представлена

пам'яттю. Стиль реалізації операційних механізмів визначається стилем мнемічної діяльності □ переважним співвідношенням продуктивності різних рівнів пам'яті в реалізації конкретних здібностей. У такому представленні пам'ять виступає і як мнемічна здатність і як системоутворюючий фактор структури пізнавальних здібностей.

Питання про зв'язок пам'яті з мисленням як вищим рівнем інтелекту був предметом спеціального розгляду в роботах Л.М. Веккера [3, гл. 5, 6].

При розгляді інтегративної функції пам'яті Л.М. Веккер відзначає □ що дана функція відноситься головним чином саме до того синтезу і взаємодії різних компонентів і аспектів досвіду, що здійснюється на актуальному психологічному рівні процесів пам'яті, а не на рівні довгострокового збереження її статичних кодів. Питання про такі функції пам'яті, як фіксація, збереження і відтворення минулого розумового досвіду, відходить тут на другий план тому, що ці функції є окремий випадок збереження і відтворення всякого досвіду взагалі і підкоряються тому загальним закономірностям збереження і відтворення досвіду. Самі ж ці закономірності відносяться по перевазі до сфери довгострокової пам'яті, насамперед її фізіологічних механізмів. Тому при визначенні зв'язку пам'яті з мисленням у першу чергу мова повинна йти про короткочасну й оперативну розумову пам'ять, тобто про включеність процесів пам'яті в саму динаміку розумових процесів, і про її функції, по-перше, як інтегратора окремих компонентів розумового процесу в його цілісні структурні одиниці і їхні сукупності і, по-друге, як інтегратора різних когнітивних процесів у цілісну систему інтелекту. Спираючись на загальні закономірності організації розумового процесу як взаємодії двох основних мов мислення - мови просторово-тимчасових предметних гештальтів і мови мовних символів, можна затверджувати, що пам'ять входить в організацію цих обох мов. Мислення представляє собою оперування символічними й образними операндами, у ході якого здійснюється оборотний переклад з однієї мови на іншу і, відповідно, розкриваються міжпредметні відносини між операндами мислення, які є його головним змістом [3].

Очевидно, що головну частину загального масиву образних операндів думки, що піддаються перетворенню в ході мислення, складають образи не первинні, а вторинні, тобто образи пам'яті. Саме образи пам'яті, що відносяться не тільки до предметного, але і до мовного досвіду, складають головний матеріал мислення. При цьому, специфіка пам'яті в її зв'язку з образним відображенням часу і її інтегративною функцією на образному рівні, цілком відноситься і до мислення, у внутрішню організацію якого образне відображення входить у якості його першої мови. Це знаходить своє відображення у функціонуванні короткочасної і оперативної пам'яті в мисленні.

Це положення знайшло підтвердження і у наших дослідженнях [4 □ 5].

У проведених нами дослідженнях з метою виявлення місця і ролі пам'яті в структурі пізнавальних здібностей [5] показано □ що:

- мається різний ступінь участі пам'яті в реалізації різних здібностей;

- мається різний ступінь участі різних рівнів пам'яті в реалізації різних здібностей;

- мається різний стиль реалізації можливостей пам'яті в залежності від типу нервової системи як одного з рівнів мнемічної системи.

У структурі пізнавальних здібностей системоутворююча функція пам'яті обумовлена функціональною взаємодією її різних рівнів на основі оперативної пам'яті.

У наших дослідженнях з метою виявлення місця і ролі пам'яті в структурі пізнавальних процесів механізму її взаємозв'язку з розумовими процесами [4] показано, що розвиток реконструктивного мислення обумовлений розвитком пам'яті як психічної функції, яка має багаторівневу будівлю і індивідуальні особливості, в основі яких лежить індивідуальний стиль мнемічної активності.

Відповідно до концепції структури психічної функції Б.Г. Ананьєва її функціональні механізми детерміновані онтогенетичною еволюцією і природною організацією людського індивіда, а операційні механізми засвоюються і розвиваються в процесі його соціалізації [1]. У відношенні пам'яті як психічної функції це положення має принципове значення.

Аналіз численних досліджень пам'яті свідчить, що пам'ять як психічна функція реалізує і регулятивні, і пізнавальні функції психіки. Розвиток пам'яті як психічної функції здійснюється за допомогою її операційних механізмів, у якості яких виступають психічні функції, які самі розвиваються в процесі соціалізації індивіда. Важливим моментом розвитку операційних механізмів є їх тонке, пристосування до умов конкретної діяльності з урахуванням нагромадження досвіду суб'єкта. При цьому пам'ять є генетично найбільш ранньою психічною функцією в онтогенезі індивіда і базовою в родовому відношенні до інших психічних функцій. У контексті досліджуваного нами питання з всією очевидністю, можна визначити мислення в якості вторинної психічної функції стосовно пам'яті як базової психічної функції. Свій розвиток мислення одержує в онтогенезі індивіда, у його поведженні, діяльності і спілкуванні.

Представлене нами розуміння мислення як операційного механізму пам'яті погодиться з дослідженнями інших авторів. Так В.Д. Шадріков у дослідженнях де центральним моментом у рішенні проблеми структури здібностей виступає поняття взаємодії функціональних і операційних механізмів окремих здібностей, на основі проведеного їм у цьому плані аналізу на прикладі мислення робить висновок, що «функціональні механізми мислення вивчені ще недостатньо, операційні ж механізми мислення односторонньо представлені логічними операціями і методом мислення.» [9, С. 45]. Цей висновок свідчить на користь того, що основа функціональних механізмів мислення може бути представлена особливостями мнемічних процесів.

Таким чином, аналіз результатів досліджень ряду авторів і наших дозволяє зробити висновок, що у відношенні пам'яті як базової психічної функції мислення може бути представлено як вторинна психічна функція, яка в процесі розвитку пам'яті здійснює функції її операційного механізму.

Література

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука 1977. 382 с.
2. Бочарова С.П. Память в процессах обучения и профессиональной деятельности. Тернополь: Астон 1997. 351 с.
3. Веккер Л.М. Психические процессы. Л.: ЛГУ 1976 Т.2. 342 с.
4. Кисіль С.Г. Роль пам'яті у формуванні реконструктивного мислення // Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 13, ч.1 Харків, 2004. С. 80-84.
5. Кисель С.Г. Память в структуре способностей // Вісник Харківського університету. Сер. “Психологія”, № 617. Харків, 2004. С. 60-64.
6. Ломов Б.Ф. Когнитивные процессы как процессы психического отражения // Когнитивная психология. Материалы финско-советского симпозиума. М.: Наука, 1986. 207 с., С. 7-21.
7. Мышление: процесс деятельность общение / Под. ред. А.В. Брушлинского. М.: Наука 1982. 288 с.
8. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1958. 148 с.
9. Шадриков В.Д. О структуре познавательных способностей // Психол. журн. Т.6 №3 1985. С. 38-46.

Климчук В.О., кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри соціальної та практичної психології
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ВІДОБРАЖЕННЯ У СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АПАРАТУ ПСИХОЛОГІЇ ЗДІБНОСТЕЙ

Вступ. Сьогодні серед психологів та педагогів різного рівня не вщухає суперечка – виявляти чи розвивати здібності? Залежно від відповіді на це питання, колективами науково-дослідних інститутів розробляються програми пошуку здібних та обдарованих дітей або програми розвитку здібностей. Причому, обидві групи дослідників досягають своєї мети, і суперечка не вщухає. В чому ж причина?

Постановка проблеми. На нашу думку, корінь цієї суперечки лежить саме в імпліцитній теорії здібностей тих чи інших психологів. Психологія здібностей, як наголошує В.М. Дружинін, ґрунтується на буденних уявленнях, які зафіксовані у мовній культурі, а уявлення людей про свої чи чужі здібності, які виявляються у повсякденній мові, є складовою індивідуальної та групової свідомості [1]. При такій постановці проблеми можна піти далі і висунути гіпотезу, що структура буденних уявлень про здібності визначає наше ставлення до можливостей розвитку цих здібностей, причому,

не лише в нас самих, але і в оточуючих. А якщо при цьому мова йде не про людину саму по собі, а про людей, які є батьками, вчителями, вихователями, психологами? Дослідження показують, що наслідування є одним із основних механізмів розвитку здібностей у дошкільному віці [4].

Надзадачею нашого дослідження є аналіз впливу імпліцитної теорії здібностей професіоналів-психологів та педагогів на розвиток цих здібностей у дітей. Однак, ми усвідомлюємо, що виконання цієї надзадачі вимагає тривалих зусиль і комплексних глибоких досліджень. Ця стаття є лише першим кроком, який ми робимо на цьому шляху. Мета цього кроку є дуже вузька і локальна, однак, досягнення її покаже, чи правильний напрям руху ми обрали.

Аналіз близьких досліджень. Аналізуючи сферу досліджень суб'єктивного уявлення про здібності, В.М. Дружинін говорить, що виявлено 2 типи цих уявлень – “статичні” та “динамічні”. При цьому, встановлено, що студенти, які слухали поглиблений курс математики, і мали статичні уявлення про свої здібності, вважали цей курс більш складним, ніж студенти, які вважали, що здібності є динамічними утвореннями, розвиваються і залежать від навчання [2, с. 143].

Цікаві дослідження було проведено Р. Стернбергом [5]. Р. Стернберг порівнював імпліцитні теорії інтелекту у фахівців та нефаківців з цієї проблеми. У фахівців було виділено 3 фактори: вербальні здібності, здібності до вирішення задач та практичний інтелект. У нефаківців теж було виділено 3 фактори: практичний інтелект, вербальні здібності та соціальна компетентність. Таким чином, відмінності між фахівцями та нефаківцями на рівні буденної свідомості виявилися не такими значними, як очікувалося.

В контексті дослідження імпліцитної теорії особистості, О. Улибіна вивчає буденне розуміння генотип-середовищної детермінації розвитку особистості [5]. Дослідниця з'ясовує, що у всіх випадках суб'єктивний семантичний простір, який відображав імпліцитну теорію особистості, був утворений двома факторами: “вроджене – набуте” та “я – не я”. При цьому, аналіз результатів дослідження показує, що такі поняття, як “інтелект” та “здатність до навчання” навантажують полюс “набуте”, а поняття “талановитий” більш близьке до полюсу “вроджене”.

У психосемантичному дослідженні В.М. Дружиніна, Г.А. Гребенюк та Є.Ю. Самсонової встановлено, що в структурі індивідуальних та групових уявлень про інтелектуальні здібності людини завжди виділяється головний фактор, зміст якого специфічний для кожного учасника дослідження. Специфіка цього фактору визначається провідною для людини діяльністю. Також виявлено, що структура уявлень про здібності є досить стійкою [2, 3].

Мета нашого дослідження: виявити структуру відображення у свідомості студентів-психологів термінологічного апарату психології здібностей і перевірити ступінь її адекватності.

Методи дослідження. Для проведення дослідження було використано такі методи, як асоціативний експеримент, частотний аналіз, опитування та багатомірне шкалювання.

Структура дослідження. У дослідженні брали участь 86 студентів випускного

курсу спеціальності “Початкове навчання. Практична психологія”.

Загальна структура дослідження була така: 1) створення на основі результатів асоціативного експерименту переліку термінів, які використовуються у психології здібностей; 2) порівняння студентами-психологами виділених термінів між собою за ступінню близькості; 3) багатомірне шкалювання отриманих даних; 4) інтерпретація результатів багатомірного шкалювання.

Для створення переліку термінів було використано асоціативний експеримент. Учасників дослідження просили створити список з 14 термінів, які у них асоціюються з психологією здібностей. Після цього отримані дані було піддано процедурі частотного аналізу і виділено 14 найчастіше вживаних термінів: *здатки, спадковість, геніальність, здібності, креативність, обдарованість, творчість, діяльність, розум, талант, мотивація, інтелект, успішність, оригінальність*.

На наступному етапі було створено матрицю 14×14, рядками та стовпчиками якої стали виділені у попередньому дослідженні терміни. Студентам-учасникам дослідження пропонували порівнювати терміни в стрічках та стовпчиках матриці, і позначити ступінь їх близькості за 7-бальною шкалою (1 – дуже далекі, 7 – дуже близькі). Зразок заповненої індивідуальної матриці наведено в табл. 1.

Таблиця 1.

Заповнена індивідуальна матриця близькості між термінами психології здібностей (учасник дослідження №9)

Здатки	Спадковість	Геніальність	Здібності	Креативність	Обдарованість	Творчість	Діяльність	Розум	Талант	Мотивація
X										
7	X									
7	7	X								
7	7	6	X							
7	6	4	6	X						
7	6	4	7	6	X					
5	2	3	6	7	7	X				
2	4	5	6	7	3	4	X			

6	7	4	5	3	4	5	6			
7	7	6	6	5	7	6	6	4		
2	3	3	2	1	2	4	5	1	2	
7	7	5	6	7	4	3	3	4	1	1
5	2	3	7	6	6	5	4	4	7	7
5	4	7	7	6	7	5	7	4	7	7

Як видно з матриці, учасник №9 вважає, що майже подібними є, наприклад, терміни "спадковість" та "задатки" (7 балів), тоді як "мотивація" майже ніякого відношення до "креативності" та "розуму" не має.

Після того, як усі учасники дослідження заповнили індивідуальні матриці близькості між термінами, їх було усереднено (з метою отримання загальної матриці схожості). Загальну матрицю схожості було піддано процедурі багатомірного шкалювання з метою виявлення загальної картини розташування термінів у свідомості студентів, їх співвідношення між собою та виявлення прихованих параметрів, навколо яких ці терміни групуються.

Результати дослідження. В результаті проведення багатомірного шкалювання було побудовано 3-мірну модель сприймання студентами термінів психології здібностей. Показник стресу для цієї моделі виявився рівний 0,125, діаграма Шепарда – оптимальною. Числові значення кінцевої конфігурації наведено в табл. 2.

Таблиця 2.

Числові значення кінцевої конфігурації

ТЕРМІНИ	Координати термінів на графіку кінцевої конфігурації		
	Вісь 1	Вісь 2	Вісь 3
Задатки	-1,1891	-0,0282	-0,0760
Спадковість	-1,2846	0,6183	-0,2319
Геніальність	-0,0598	1,0877	0,3982
Здібності	-0,4307	-0,0736	0,0673
Креативність	0,1533	-0,4212	0,8414
Обдарованість	0,1027	-0,2880	0,1701
Творчість	0,1912	0,1350	0,6282
Діяльність	0,0728	0,4566	-0,6917
Розум	-0,2672	-0,3647	-0,6839
Талант	0,4949	0,2197	-0,2019
Мотивація	1,5291	-0,0293	-0,3679
Інтелект	-0,5901	-1,2004	0,1542
Успішність	0,6052	-0,5183	-0,3453
Оригінальність	0,6722	0,4064	0,3392

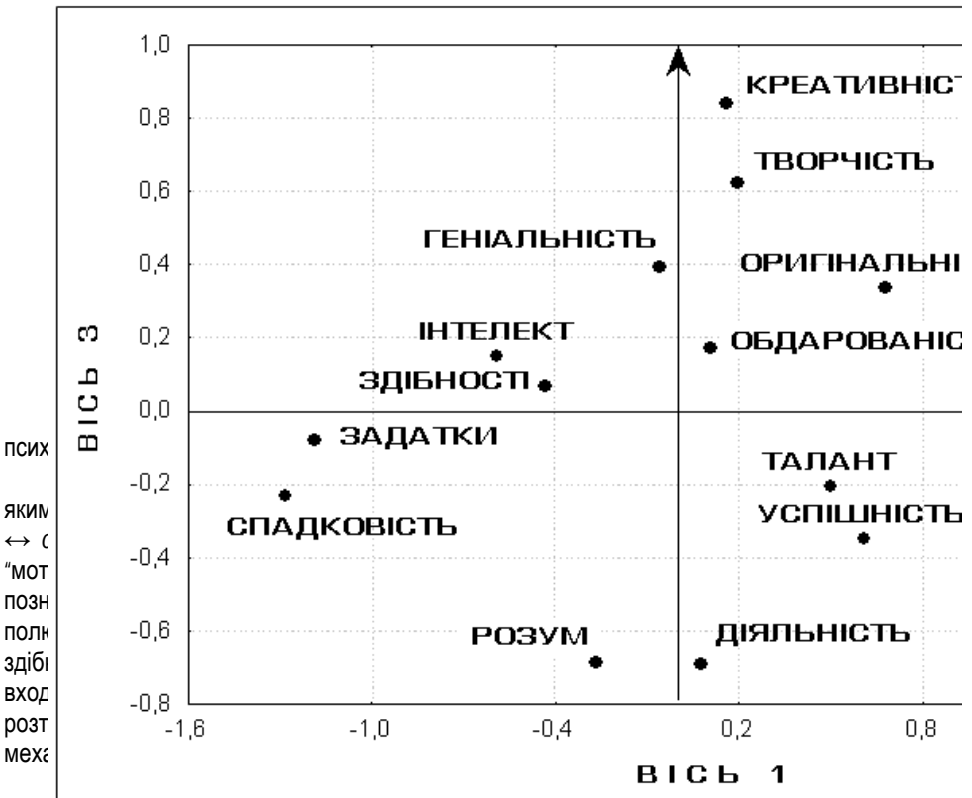
Перша вісь утворена протиставленням термінів "спадковість" (-1,29), "задатки" (-1,19), "інтелект" (-0,59), "здібності" (-0,43) термінам "мотивація" (1,53), "оригінальність"

(0,67), "успішність" (0,61), "талант" (0,50).

Друга вісь моделі утворена протиставленням термінів "інтелект" (-1,20), "успішність" (-0,52) термінам "геніальність" (1,09), "спадковість" (0,62), "діяльність" (0,46), "оригінальність" (0,41).

Третю вісь утворює опозиція термінів "діяльність" (-0,69), "розум" (-0,68) термінам "креативність" (0,84), "творчість" (0,63).

На рис. 1. наведено графічне зображення побудованої моделі. В якості базових обрано *першу* та *третю* осі як такі, що мають найбільше змістове навантаження.



"діяльність ↔ творчість". За цим параметром терміни групуються залежно від того, наскільки творчими є результати активності. До полюсу "діяльність" студенти відносять терміни "діяльність", "розум", "мотивація". До полюсу творчість – "креативність", "творчість", "геніальність". Бачимо, що цей параметр достатньо адекватно відображений у свідомості студентів.

Третій параметр досить важко проінтерпретувати, – очевидно, він є артефактним або за ним прихована більш складний аспект студентської свідомості, для вивчення

якого необхідні поглиблені дослідження.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

В результаті проведеного дослідження виявилося, що в цілому студенти-психологи досить адекватно диференціюють терміни психології здібностей. Базовими є параметри “власні зусилля↔спадковість” та “ діяльність↔творчість”. Основною особливістю є віднесення термінів “інтелект” та “здібності” до полюсу спадкових характеристик, – але це є проблемою, щодо якої і по сьогодні сперечаються науковці.

Перспективою подальших досліджень є порівняння відображення виділених термінів у свідомості професійних психологів та осіб, які не мають до психології прямого відношення, експериментальне дослідження впливу імпліцитної теорії здібностей на життєвий шлях людей, вивчення впливу імпліцитної теорії здібностей вчителів на життєвий шлях їх учнів, а також теорії здібностей батьків – на життєвий шлях дітей. Важливим завданням також є вивчення чинників формування імпліцитної теорії здібностей.

Література

1. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. – М.: Academia, 1996. – 216 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
3. Дружинин В.Н., Гребенюк Г.А., Самсонова Е.Ю. Исследование психосемантической репрезентации общих умственных способностей // Психол. журн. – 1993. – Т.14. – №3. – С. 47-55.
4. Портницька Н.Ф. Вплив наслідування на розвиток творчих здібностей у дошкільному віці / Матеріали VI Міжнародної науково-практиничної конференції “Наука і освіта ‘2003”. Том 10. Психологія. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2003. – С. 50-52.
5. Улыбина Е. Категория врожденного и место субъекта в имплицитной теории личности / Психология обыденного сознания. – М.:Смысл, 2001. – С. 221-239.
6. Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. Journal of Personality and Social Psychology, 49(3), 607-627.

Е.А. Кривопишина

канд.психол.наук., доцент кафедри соціології,
політології і права СумГУ

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ
(на примере раннего творчества О. Мандельштама)

В современной психологической литературе практически отсутствуют исследования по проблеме литературного творчества в юношеском возрасте. Изучение творчества в период юности в основном связано с исследованием функций,

особенностей развития воображения в онтогенезе личности (Т. Рибо, Т. Валентинер, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. В. Петровский, В. А. Роменец и др.). В то же время наличие междисциплинарных исследований, идей и концепций психологов, философов, теоретиков культуры, литературоведов, лингвистов относительно специфики литературно-художественной творческой деятельности (М. М. Бахтин, Е. Я. Басин, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Ю. Н. Лотман, П. О. Флоренский, С. Эйзенштейн др.) позволяет наметить перспективы исследования литературного творчества в юности, в частности, проведения психосемантического анализа художественных текстов. Основная цель данного исследования: психосемантический анализ поэтических текстов О. Мандельштама, созданных им в период юности. Цель исследования определяет следующие задачи:

- во-первых, изучение роли юношеской рефлексии, в создании поэтических произведений;

- во-вторых, исследований детерминированности создания ранних поэтических текстов особенностями личностных новообразований в период юности.

На современном этапе развития гуманитарного знания, в теории исследуемой нами сферы – литературном творчестве (а также в смежных дисциплинах – философии, культурологии, семиотике) – произошли значительные изменения, так существенно (иногда – радикально) изменилась суть таких понятий как «произведение», «текст», «автор», которые в психологии творчества служат показателем наличия литературных творческих способностей. С точки зрения А. А. Леонтьева эти перемены свидетельствуют о тенденции к генерализации современной психологической науки, которая проявляется в попытках определить общие структуры, основные законы порождения значений. По мнению ученого, возникло новое соотношение между психолингвистикой и проблематикой, которая традиционно входит в предмет общей и социальной психологии [5].

Отметим, что основы такого подхода в психологии были заложены отечественными учеными (Л.С. Выготским, Г.С. Костюком, С.Л. Рубинштейном, Б.М. Тепловым, Б.Ф. Ломовым, А.В. Брушлинским и др.), которые разрабатывали принципы детерминизма (внешние причины действуют опосредованно через внутренние условия). В частности, с точки зрения А. Брушлинского, всякое действие есть взаимодействие, и потому эффект влияния одного явления на другое зависит не только от первого из них, но и от другого. Ученый считает, что внутренние условия, которыми в каждом моменте как бы опосредуется влияние на личность, в свою очередь формируются зависимо от предыдущих внешних влияний. Именно поэтому (вследствие этого) психологический эффект каждого внешнего влияния на личность обусловлен историей ее развития [2].

Благодаря исследованиям советских (ныне – российских) семиологов Ю. Лотмана, В. Топорова, М. Бахтина и др., в поле сознания исследователей попали такие явления, которые пребывали на периферии научного знания (см. названия работ: «Об индивидуальных образах пространства: «феномен» Батенькова», «О «поэтическом» комплексе моря и его психофизиологических основах», «О структуре

романа Достоевского в связи с архаическими схемами мифологического мышления» и т.п.). Так, В. Топоров в работе «О психофизиологическом компоненте поэзии Мандельштама» указывает на необходимость освещения поэтики текста со стороны поэтики творения, и следовательно внесения серьезных корректив в трактовку оппозиции «автор-текст». Рассматривая разную степень рефлексивности данных понятий исследователь отмечает, что наряду с ситуацией, естественно признаваемой и понимаемой как единственно возможная («автор» пишет – творит «текст»), существует другой взгляд – «текст» творит «автора» [8]. И далее, возможность инверсии «творца и творения» может быть подтверждено новыми идеями, начиная от психоанализа и завершая работами постструктуралистов [там же]. Рассматривая специальную, внутренне-интимную, подсознательную или полусознательную связь между автором и текстом, ученый, усматривает начало этой связи в психофизиологическом субстрате человека, в его органике.

«В этой перспективе проблема «автор-текст» приобретает иной вид: «психофизиологическое» (сфера «авторского») – «поэтика» (сфера текстового). В связи с ситуацией так увиденной, можно говорить о наличии глубинной и дальнедействующей зависимости между «психофизиологической» конструкцией творца и поэтикой текста, реализующей эту зависимость и тем самым о ней дополнительно свидетельствующей. В этой ситуации детерминированность «поэтического» со стороны «психофизиологического» (в частности, отражение в «поэтических» текстах особенностей душевно – телесного комплекса их творца его глубинной и опосредованной памяти о праистоках может восприниматься как нечто непосредственное и достаточно тонкое...» [8, 431].

Период юности – это время, в котором происходит овладение пространством собственного тела, как психологическая данная проблема впервые появилась в науке в работах Стенли Холла [1]. В.Мухина отмечает, что идентификация с телом происходит в соответствии с традиционным отношением к нему в культуре, телесное сознание отражает конфликт исторического, культурного отношения к телу. Ощущение развития себя телесного фиксирует внимание на теле, занимает сферу мыслей и чувств развивающейся личности. Физические ощущения, соединяются с социальными ожиданиями, формируют сложную гамму эмоциональных переживаний, вследствие чего появляется особое чувство обладания жизненной силой, наполненностью энергией, которая запоминается на все последующие годы [7]. В центре ранних поэтических текстов О. Мандельштама в юношеском возрасте переживание собственного тела («дано мне тело, что мне делать с ним? / Таким единым и таким моим?»). По мысли В. Топорова, «жизнь телесная, и у тела нет иного назначения, иной цели, чем позволить жизни обнаружить себя в нем, впустить ее через себя в мир. Жизнь в этом контексте выявляет себя как функция тела, тело же не более чем органическая форма и содержание жизни, и в этом своем качестве оказывается основанием культуры, субстратом ее феноменов, включая и поэтическую образность, вырастающую из этого источника». [8, 430].

В юношеском возрасте в ходе развития, углубления самосознания происходит приспособление к своему телесному, физическому облику. Преодолевая кризисные

переживания, отрицание себе телесного, личность приходит к принятию уникальности себя, неповторимости своей телесной оболочки [7].

С точки зрения В. Топорова, центр «психофизиологического компонента, как он отражен в поэзии Мандельштама, образует переживание собственного *тела*, его ощущений, радостей, страданий, потребностей или, при изменении ракурса, *жизнь*, отражаемая «фиксируемая на телесном уровне» (выделено В. Топоровым). Ранние стихотворения О. Мандельштама отражают круг идей, традиционно прочувствованные в русской литературной, философской, культурной традиции. Рефлексия юности определяет основной смысл его поэзии (... знакомый до слез. / До прожилков, до детских припухших желез). В «Утре акмеизма» поэт напишет: «Своеобразие человека – то, что делает его особью, подразумевается нами и входит в гораздо более значительное понятие организма / ... / Мы не хотим развлекать себя прогулкой в «лесу символов», потому что у нас есть более действенный, более дремучий лес – божественная физиология, бесконечная сложность нашего дремучего организма» [8, 430].

Какой он ранний Мандельштам? Он не говорил «писать стихи», говорил сочинять. В «четвертой прозе» он признается: «У меня нет почерка, потому что я никогда не пишу. Я один в России работаю с голоса» [6, 5]. Стихи приходили ему в голову смутным звуковым наплывом, работая, он бормотал, примеряя нужные слова на слух. Работа шла непрерывно: среди разговора вдруг произносилась неожиданно сложившаяся строка. Действовало подсознание, осмысление наступало позже. Начиная стихи поэт не знал, чем они кончатся, к чему приведет ассоциативный поток звуков и образов. Иногда творческий процесс затягивался, так в стихотворении «За гремучую доблесть грядущих веков»... знаменитая последняя строчка «... И меня только равный убьет» пришла через шесть лет после того, как казалось стихотворение было окончено [6]. Мандельштаму было семнадцать лет, когда он почувствовал себя поэтом, девятнадцать лет, когда его стихи впервые появились в печати, двадцать два года, когда вышла его первая книга стихов «Камень».

А. Ахматова писала, что у Мандельштама нет учителя, «первые же (его стихи) поражают совершенством и ниоткуда не идут» [6, 81]. Литературоведы отмечают, что как всякий большой писатель Мандельштам в жизни и в поэзии был одинок. Одиночество началось в ранней юности. В стихах 17-18 – летнего юноши сквозит детское удивление, что в мире есть старость и смерть, позже, в зрелые годы поэт напишет «мы в детстве ближе к смерти, чем в наши зрелые года».

По мнению, Г. С. Абрамовой, «в индивидуальной жизни человека» – в его онтогенезе – встреча феноменом смерти связана с появлением в картине мира важнейшего ее качества – Времени [1, 198]. Роковые для взрослых вопросы дети задают в нежном возрасте, а вот поиск ответа на них может длиться всю человеческую жизнь. Повышенная рефлексивность юношеского возраста открывает философию жизни, главным содержанием которой становится переживание жизни и смерти. Феномен жизни и смерти при встрече с ним задает в индивидуальном развитии важнейшее свойство психологической реальности – протяженность во

времени, а переживание боли способствует его структурированию, организации, подготавливает предпосылки для появления «Я – концепции», где содержание боли является признаком жизни, существование в картине мира собственной личности [1]. В поэтических текстах О. Мандельштама проявляется ориентация на жизнеутверждение (За радость тихую дышать и жить / Кого скажите, мне благодарить?), только живой, чувствующий человек способен ощутить тоску, боль, страх перед неизвестным. Переживание чувств – свидетельство интенсивности проживания жизни, восприимчивости к изменениям в себе самом и других как характерные слагаемые формирования образа «Я» в юности. Рефлексивность юности обостряет, углубляет индивидуальные переживания физического бытия, ускорение и замедление времени, феномена жизни и смерти.

В ранних стихотворениях поэта (около 40 стихов) намечены основные, сквозные для последующего творчества темы (телесная органика – дух, жизнь – смерть, одиночество – слияние с миром). Топоров В. отмечает, что в юношеских стихотворениях поэт открывает свое детство, «душе-телесное» переживание его, самоощущение первых опытов жизни. А. Ахматова писала о Мандельштаме: «Он вспоминать не умел, вернее это был у него какой-то иной процесс, названия которому сейчас не подберу, но который несомненно близок к творчеству (например, Петербург в «Шуме времени», увиденный сияющими глазами пятилетнего ребенка) [8, 434]. В том же автобиографическом «Шуме времени» поэт изображает домашний быт как холодное, отстраненное, отчужденное от себя, собственного «Я».

Ранние стихи Мандельштама о другом – о самом себе, о своей телесной органике и о том вовне, в мире, что сродни психоэмоциональной структуре поэта. «Ранние стихи Мандельштама оставляют впечатление первозданности мира, инфантильности как редкого дара нетронутости» [8, 434], состояния, которое характеризует главное психологическое приобретение юности, связанное с открытием своего «Я», своего внутреннего мира. По мнению И. Кона, «для ребенка единственной осознаваемой реальностью является внешний мир, куда он проецирует и свою фантазию /... / Для юности внешний, физический мир – только одна из возможностей субъективного опыта, средоточием которого является он сам» [4, 85]. В то же время именно в юности вместе с осознанием своей уникальности, неповторимости, приходит чувство одиночества. Юношеское «Я», будучи неопределенным, размытым переживается как ощущение беспокойства, внутренней пустоты, которую необходимо заполнить [4]. Индивидуализация как процесс рождения одновременно из собственного «Я» и Творца и Творения отражен в ряде стихотворений поэта (Я и садовник, Я же и цветок. /В темнице мира я не одинок; В самом себе, как змей таясь /, вокруг себя, как плющ вьась, / Я подымаюсь над собою, – / себя хочу, к себе лечу .../ Я создатель миров моих ...) и т. п. [8].

Психологическое пространство личности в юношеском возрасте неустойчиво, неоднородно, что обостряет восприятие собственного «Я», жизни, в целом. В юности экзистенциальные переживания определяют творческие искания, направляют интеграцию структурных компонентов «Я» – образа (от телесных ощущений до осмысления глобальных противоречий – наличие бытия и не – бытия, присутствие в

жизни смерти).

В период юности происходит изменение временной перспективы, которое тесно связано с переориентировкой сознания с внешнего контроля на самоконтроль, а расширение временной перспективы проявляется в сближении времени личного и исторического. С другой стороны, в юношеском сознании обостренное чувство необратимости времени соседствует с нежеланием замечать его течение, с ощущением «остановки времени». С точки зрения Э. Эриксона, чувство «остановки времени» – это своеобразный возврат в детство, когда время еще не существовало [1]. В поэтическом мире О. Мандельштама присутствует эта память о том времени, которое было до речи, до рождения, отсюда мучительное припоминание космической первоначальности тишины (Она еще не родилась, / она – и музыка, и слово; останься пеной Афродита / и, слово, в музыку вернись. / Да обретут мои уста / Первоначальную немоту) [8]. Неслучайно первое стихотворение в первом сборнике «Камень» – о звуке, нарушившем первоначальную немоту (Звук осторожный и глухой / Плода, сорвавшегося с древа / Среди немолчного напева / Глубокой тишины лесной). В других ранних стихотворениях поэта обыгрывается мотив тишины, молчания, которая может быть трансформирована в музыку, слово.

Представление о времени в период юности, будучи диффузным, расплывчатым, способствует формированию в самосознании с одной стороны жажды нового, с другой – страха перед жизнью, которое запечатлевается в поэтическом опыте как тема смерти, боли, тоски, усталости от жизни. (Я от жизни смертельно устал. – Запретною жизнью дыша – Неужели я настоящий, / И действительно смерть придет? – / И каждый час нам смертная година) [8].

В раннем творчестве Мандельштама, в его поэтической концепции жизни и смерти прослеживается характерное для юношеского возраста драматическое осознание конечности человеческой жизни, мучительного расставания с идеей личного бессмертия. Отсюда рождаются строки, написанные поэтом в 18 – летнем возрасте: « Человек умирает. Песок остывает нагретый, / И вчерашнее солнце на черных носилках несут; Когда б не смерть, так никогда бы / Мне не узнать, что я живу » [8]. В более поздний период, когда рефлексивность юности уступит место новому видению прежних «вечных» тем, поэт напишет: «Кто – то чудной меня что-то торопит забыть. / Душно, и все - таки до смерти хочется жить; Я должен жить, хотя я дважды умер; Я только в жизнь вливаюсь и люблю» [8].

Л.С. Выготский исключил из периодизации психического развития детского возраста период юности, считая этот этап первым возрастом в цепи взрослых возрастов. Что же роднит юность с последующими периодами онтогенеза? С точки зрения Э. Эриксона, юность и взрослость включает понятие развивающейся (углубляющейся) идентичности, куда входит в том числе принимаемый личностью образ самого себя, чувство личной тождественности, целостности «Я», которое формируется за счет углубления рефлексии.

Психосемантический анализ поэтических текстов О. Мандельштама в период юности позволяет сделать некоторые предварительные выводы:

– создание ранних поэтических текстов детерминировано особенностями личностных новообразований в психической структуре поэта, характерных для юношеского возраста;

– поэтические образы раннего творчества имеют тематическую направленность, соответствующую особенностям идентификации личности с собственным «Я» в период юности;

– формирование личной идентичности в юности базируется на углублении, внутреннего мира поэта, в том числе таких психоэмоциональных компонентов как изменение отношения к телесной органике, собственному «Я», чувству временной перспективы, которые в свою очередь, доминируют в образно – тематической структуре ранних поэтических текстов.

Литература

1. Андреева Г. С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академия; Раритет. – 1997.
2. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Институт психологии РАН, 1994.
3. Кривопишина О. А. Психологічний аналіз впливу етноекотичних чинників на формування здібностей до літературної творчості: Дис. канд. психол. наук. - К. - 2000.
4. Кон И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989.
5. Леонтьев А. А. Психолінгвістика // Тенденции развития психологической науки. – М.: Наука, 1989.
6. Мандельштам О. Стихотворения. Проза. / Сост. Вступ. ст. и коммент. М.Л. Гаспарова; - М.: ООО издательство АСТ, Харьков: Фолио, 2001.
7. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство отрочество: Учебник для студ. вузов. – М.: Академия, 1997.
8. Топоров В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. – М.: Прогресс – Культура, 1995.

Перетятко Лариса Георгіївна –

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології

Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка

Сизоненко Аліна Миколаївна –

асистент кафедри психології

Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка

БІЛІНГВІЗМ ЯК ЧИННИК НЕСТАНДАРТНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

Сучасність вимагає не лише оновлення національної свідомості та духовності, але й формування полікультурної свідомості нового покоління, що є однією з важливих складових громадянського виховання сучасної людини [4]. Надзвичайно важливим є розвиток полікультурного світогляду, основу якого становить любов до рідної землі в

поєднанні з шанобливим ставленням до культурних надбань інших народів, толерантне сприймання сучасного світу в його неповторних різноманітних проявах. З цього приводу необхідна оптимізація вивчення іноземних мов в умовах шкільного навчання, що може сприяти формуванню білінгвістичної свідомості учнів та підготовці фахівців різних профілів з належним знанням іноземної мови. Одним з найважливіших шляхів розв'язання цієї проблеми є вивчення іноземних мов в умовах загальноосвітньої школи. При цьому постає необхідність не лише в засвоєнні учнями певного лексичного запасу в галузі іншої мови, але й формування всебічно та творчо розвинутих особистостей засобом іноземної мови.

Іноземна мова в умовах шкільного навчання не може слугувати засобом засвоєння суспільного досвіду в такій мірі, як рідна мова. Оволодіння іноземною мовою найчастіше опосередковується потребами усвідомлення форми виразу власної думки або задоволенням навчально-пізнавальної потреби. У процесі вивчення іноземної мови постає проблема зумовлена білінгвізмом, а саме, проблема взаємозв'язку мови та свідомості, який зумовлює сприйняття дійсності в межах іншої культури. Тобто актуальною залишається думка Л.В. Щерби про те, що світ, представлений у нашому досвіді може бути збагнутим різним чином у різних мовах [8]. На цій же тезі побудована теорія Сепіра – Лорфа: в усіх випадках розходження змістовної сторони відповідних слів різних мов розрізняються також і поняття у носіїв цих мов. Все це свідчить про те, що кожна мова формує у білінгва певний образ або картину світу, а труднощі, які виникають під час перекладу, лише підтверджують ці теоретичні положення.

Сучасні дослідження свідчать, що дитина, яка виховується в умовах однієї лінгвокультури (лінгвоцентризм), сприймає іншу мову крізь фільтри системи смислів та значень, які вона засвоїла, оволодіваючи рідною культурою. Дитині важко уявити, що оточуючий світ може бути описаний інакше, ніж за допомогою рідної мови. Помічаючи невеликі відмінності, такі як написання літер чи вимова звуків, вона природньо ігнорує принципові відмінності в іншомовній картині світу, тому що навіть не припускає їхнього існування. Тому, однією з причин невдач при засвоєнні іноземної мови, ймовірно, є ситуація, коли учень ще неготовий прийняти інший “смысловий світ” і намагається “вписати” його у смыслову систему рідної мови [7, с.70]. Через це, першочерговим завданням при вивченні іноземної мови повинно бути формування в учнів білінгвістичної свідомості, в якій дві мовні картини світу, як системи двох мов, знаходяться у закономірній відповідності та врівноваженості, коли білінгв крім своєї першої мови у порівняльному ступені є компетентним в іншій мові, здатний з певною ефективністю користуватись у різних обставинах тією чи іншою мовою. У дійсності ми стикаємося з випадками різноманітного ступеню віддаленості від цієї врівноваженості.

Психолінгвіст Є.М. Верещагін у своїй монографії “Психологія і методологічна характеристика двомовності (білінгвізму)” вказує на неоднорідність даного явища і пропонує психологічну типологію білінгвізму, яка базується на чотирьох критеріях класифікації. Згідно першого критерію білінгвізм оцінюється по числу дій, що виконуються на основі даного вміння. Виділяє рецептивний (сприймальний), який

дозволяє білінгву розуміти мовленнєвий матеріал; репродуктивний, що дозволяє репродукувати (цитувати) вголос чи “про себе” прочитане чи почуте; продуктивний білінгвізм, який дозволяє “творчо будувати осмислені висловлення”. За співвідношенням двох мовленнєвих механізмів між собою, автор виділяє чистий білінгвізм, який дозволяє носіям у певній ситуації користуватись лише однією мовою, і змішаний, коли в одній і тій же ситуації задіяні обидві мови. За способом зв'язку мислення з мовленням є безпосередній білінгвізм, коли йде мова про несвідомо-інтуїтивне практичне володіння “вторинною мовою”, і опосередкований білінгвізм, де вторинні “дискурсивно-логічні” мовленнєві вміння пов'язані із мисленням опосередковано через первинні мовленнєві вміння [1, с.158].

До основних критеріїв класифікування видів білінгвізму також відносять виділення домінантного мовленнєвого механізму, що запропонований В. Ламбертом. На його думку, якщо один із мовленнєвих механізмів у білінгва домінантний, то він розмовляє й читає на одній із мов повільніше. І навпаки, переклад на домінантну мову такий білінгв здійснює краще, ніж той піддослідний, у якого не встановлений домінантний мовленнєвий механізм.

М. Сігуан та У.Ф. Маккі в роботі “Освіта та двомовність” виділяють дві базові модальності двомовності: врівноважену двомовність, що має загальну систему значень, і яку можна досягти виходячи з обох мов, і неуврівноважену двомовність, що має загальну систему значень більш пов'язану з однією із мов. На їх думку, якщо базою для розрізнення варіантів двомовності є ступінь врівноваженості або неуврівноваженості у компетентності до обох мов, то важливе місце у класифікуванні належить прийомом оцінки компетентності і мовних навичок та способам формування двомовності [6, с.42-43].

Більшість дослідників схильні традиційно розділяти білінгвізм на два типи: координований та субординативний. При субординативному білінгвізмі формується загальна картина світу, де одному елементу плану змісту відповідають два елементи плану виразу (еквіваленти перекладу на різних мовах). При координованому білінгвізмі створюються дві паралельні системи, де кожному денотату відповідає свій сигніфікат. Таке розділення пояснює і більшість мовних процесів, що виникають при білінгвізмі: інтерференція мов відбувається як раз за рахунок субординативного білінгвізму; він також визначає і раптові переключення кодів, коли людина, розмовляючи на одній мові, несподівано переходить на іншу без наявної на те необхідності. Проблема перекладу теж тісно пов'язана з різними типами білінгвізму: субординативний полегшує переклад, оскільки пов'язує однакові поняття у різних мовах. При координованому білінгвізмі складніше знайти еквіваленти перекладу, бо кожне поняття як однієї, так і іншої мови має окремий смисл.

Незважаючи на те, що перший тип білінгвізму більш розповсюджений, більшість дослідників пов'язують причини виникнення як першого так і другого типу білінгвізму перш за все із способом навчання. Як за правило, друга мова засвоюється шкільним методом, під час якого відбувається постійне порівняння семантичних еквівалентів різних мов і оволодіння мовою відбувається крізь призму вже засвоєної й усвідомленої

системи власної рідної мови. Такий спосіб навчання веде до формування субординативного білінгвізму. Зворотній процес відбувається при “зануренні” в іншомовне середовище при активному спілкуванні з носіями іншої мови. Типовий координований білінгвізм розвивається у змішаних сім'ях, але тільки тоді, коли існує розподілення “одна мова – один із батьків” (принцип М. Граммонта).

Психолінгвісти виділили декілька факторів, що впливають на тип білінгвізму: 1) ступінь білінгвізму: вважається, що на більш прогресивному етапі навчання формується координований тип білінгвізму; 2) ступінь відмінності мов; 3) вік навчання другій мові: при навчанні іноземній мові у більш пізньому віці вимова найчастіше буває невірною; 4) відношення до другої мови. До цих факторів можна віднести також і мовну практику на другій мові: якщо ситуація спілкування на двох мовах різна (перша мова використовується лише вдома, а друга – тільки на роботі) вирогідним стане розвиток координованого типу білінгвізму [5, с.63].

Однак опис типологічних проявів білінгвізму не проливає світло на питання, що уявляє собою білінгв як мовна особистість. Чи відрізняється його свідомість від свідомості монолінгва, чи є білінгв сполукою двох монолінгвів в одній свідомості при координованому типі, чи це є сукупністю двох свідомостей в одному монолінгві при змішаному типі білінгвізму? Один із підходів американської психолінгвістики так розкриває феномен білінгвізму: білінгв – це не сума двох повних чи неповних монолінгвів, а скоріше за все, це унікальна й специфічна лінгвістична конфігурація. Співіснування і постійна взаємодія двох мов у білінгва, на думку представників цього підходу, створює відмінну і цілісну лінгвістичну суть.

М.В. Зав'ялова при дослідженні мовленнєвих механізмів при білінгвізмі формулює такі положення: 1) білінгвізм являє собою не результат перехрещування двох монолінгвістичних структур, а складний механізм з особливими взаємозв'язками елементів; 2) у свідомості білінгва мовні зв'язки закріплюються певним чином у залежності від набутого досвіду на даній мові; 3) у мовних процесах, як на першій, так і на другій мові білінгва задіяні механізми, відмінні від механізмів у мовленні монолінгва [5, с.65].

У процесі формування двомовності при оволодінні первинною та вторинною мовними системами розвиток умінь і навичок здійснюється з різних вихідних точок. Вміння та навички володіння мовною системою рідної мови у значній мірі у дитини, яка стає школярем, вже сформовані. Починає відбуватися процес їхнього вдосконалення. В той же час уміння користуватися мовною системою вторинної мови знаходиться на початковій стадії становлення. Процес розвитку навичок користування двома мовними системами йде в одному напрямку, але його фази не співпадають. Більш прогресивному етапу формування вмінь та навичок володіння рідною мовою, як правило, відповідає початковий етап становлення вмінь користування другою мовою. Було доведено, що чим краще білінгв володіє мовною системою рідної мови, тим з більшим успіхом відбувається процес оволодіння іноземною мовою. Таким чином, процес формування та вдосконалення вмінь та навичок володіння двома мовними

системами у багатьох випадках залежить від ступеню сформованості у білінгва вмінь володіння мовною системою рідної мови.

Більшість авторів погоджуються, що засвоєння іноземної мови принципово змінює структуру мовної свідомості. Зміни обумовлюються фактом відторгнення мовної форми від понятійного змісту та включенням суб'єкту у процес порівняння форм виразу одних і тих об'єктів зразками різних мов [2]. Для осмисленого засвоєння іноземної мови дитині необхідно розкрити внутрішні закони іноземної мови, її "смысловий світ". Тому взаємовідношення двох мовних систем у свідомості суб'єкта встановлюється не на рівні знаків та правил, а на рівні смислів цих знаків та правил, тобто на когнітивному рівні мовної свідомості [7]. Мовний матеріал і дії, якими оволодіває учень, повинні стати для нього усвідомленими, і саме таким чином повинна формуватись свідомість білінгва.

На нашу думку, першочерговим завданням навчання іноземній мові повинно бути, згідно з П.Я. Гальперінім [2], формування у учня іншомовної свідомості. Але "іншомовна свідомість" – це певна конфігурація мовлення. Тому правильніше було б у якості першого завдання при вивченні іноземної мови сформулювати завдання формування білінгвістичної свідомості, в якій дві мовні картини світу, як і системи двох мов, знаходяться у закономірній відповідності.

Поскілки у сучасній психолінгвістиці більш оптимальним вважається координований тип білінгвізму, при якому учень вільно переключається з однієї семантичної бази на іншу, необхідно визначити ступінь домінування та взаємодії різних семантичних баз у того чи іншого учня. Це дозволить визначити спільну стратегію скоординованого навчання двом мовам. Відсутність такої стратегії негативно впливає не тільки на діяльність мовленнєву, але і на діяльність розумову, естетичну, моральну [3, с. 60].

Зв'язок мовленнєвої діяльності і загального психічного розвитку особистості завжди привертав увагу педагогів та психологів, тому що допомагав вирішувати більш загальну і методологічно значущу проблему співвідношення мислення й мовлення. У цьому зв'язку особливу значущість повинні відігравати технології інтегративного (взаємозалежного) вивчення мов. З психолінгвістичної точки зору – це технології координативного і субординативного білінгвізму. Вони зв'язані з формуванням повноцінної мовної особистості, здатної адекватно виявляти себе в різних сферах спілкування (на уроках математики, хімії, літератури; на вулиці і вдома). Роз'єднане навчання різним мовам розвиває змішаний білінгвізм, що гальмує не тільки мовопородження рідною мовою, але й інтелектуальний розвиток у цілому. Для того щоб формувалася гарна мовна координація (вільне спілкування на двох мовах) чи субординація (вільне спілкування на одній і перекладне спілкування на іншій), необхідна інтеграція мовних дисциплін, пов'язана з урахуванням явищ транспозиції (позитивного перенесення подібних мовних явищ) і інтерференції (негативного впливу на мову "розбіжних" мовних явищ). Розвиток змішаного білінгвізму, що спостерігається зараз у школах, може привести до появи такої мовної особистості, що буде відчувати мовні ускладнення при спілкуванні на будь-якій мові (і рідній, і іноземній) [3, с. 61].

Як відомо, засвоювання знань учнями в галузі іншої мови відбувається успішніше

під час оволодіння прийомами аналітико-синтетичної діяльності, яка застосовується до мовного матеріалу. Аналіз такого матеріалу вмикає в якості провідних наступні операції мислення: виокремлення, абстрагування, усвідомлення структурних елементів мови й узагальнення одиниць мови, тобто формування теоретичних узагальнень, які лежать в основі лінгвістичних понять. І саме формування лінгвістичних понять зумовлює можливість формувати завдання, ставити запитання, будувати докази, розмірковувати, робити висновки в іншомовній області, що є, без сумніву, вагомими кроками у розвитку абстрактного мислення школяра. За свідченнями психолінгвіста А.М. Шахнаровича, багаторазовими дослідженнями у лінгвістичному аспекті доведено, що білінгвізм впливає на інтелектуальний розвиток, тобто здійснюється безпосередній вплив на процес мислення: наприклад, при дослідженні дітей-білінгвів було визначено, що “у двомовних дітей відмічається більша орієнтація на семантику слова. Двомовні діти витонченіше відчують умовність мовних знаків і тому легше, ніж діти- монолінгви присвоюють в іграх імена, прізвиська новим героям та предметам”.

Тому психологічний аспект проблематики білінгвізму став для нас полем дослідження, в ході якого ми теоретично та емпірично доводили гіпотезу, що залучення дитини до умов білінгвістичного розвиваючого навчання впливає на розвиток мислення у молодшому шкільному віці, в якому діти володіють значним потенціалом пізнавальних можливостей і мають сензитивне сприйняття до вивчення іноземних мов. На нашу думку, такі умови сприяють усвідомленню та осмисленню мовного матеріалу та дій, якими оволодіває учень і, в цілому, формуванню білінгвістичної свідомості учня, нестандартності мислення та творчій самореалізації його мовної особистості. Експериментальне дослідження мало на меті порівняльний аналіз мисленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку, що навчаються в умовах білінгвістичного розвиваючого навчання (умови формуючого експерименту на базі приватної школи “Чарівний світ”) та дітей, що навчаються у загальноосвітній школі (ЗОШ №2, де з 1-го класу викладається англійська мова, але за традиційними загальноосвітніми програмами). Результати констатуючого експерименту підвели до висновку, що залучення дитини до умов білінгвістичного навчання прискорює розвиток мислення у молодшому шкільному віці, що є свідченням безпосереднього впливу білінгвістичного розвиваючого навчання на розвиток мисленнєвої діяльності молодшого школяра. У дітей, що залучені в умови формуючого експерименту, виявлений у цілому більш високий рівень розвитку мислення у порівнянні з дітьми, що навчаються в загальноосвітній школі.

Нами встановлено, що умови формуючого експерименту в “Чарівному світі” сприяють формуванню білінгвістичної свідомості учнів. Це впливає із виявлених нами аспектів: інтенсивне раннє заглиблення в іноземну мову та щільність спілкування на англійській мові, які сприяють творчому самовираженню особистості та розширенню її культурного середовища, викладання англійською мовою окремих предметів, викладання самої мови

через драматичне мистецтво, естетику, музику, фольклор, що сприяють

формуванню не тільки полікультурної свідомості, але й оволодінню емоційно-образним багатством мови, чуттям мови, які є необхідними елементами при її вивченні. Лінгвістична компетентність дітей виявляється за міжособистісним англомовним спілкуванням, легкістю перекладу з мови на мову, достатністю словникового запасу, що є необхідними умовами для виразу власних думок, мислення на іншій мові та в цілому розвитку всієї мисленнєвої діяльності, яка набуває нестандартності.

Отримані висновки дозволяють психологам та педагогам оптимізувати навчання іноземній мові із застосуванням інноваційних педтехнологій для формування полікультурної білінгвістичної свідомості учнів.

Література:

1. **Верецагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма).** – М.: МГУ, 1969. – 275 с.
2. Габдулхаков В.Ф. Современная языковая коммуникация и технология развития речевой деятельности в условиях билингвизма. – Казань, 1999. – 207 с.
3. Гальперин П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопросы психологии. – 1977. – № 4. – С. 95-101.
4. Ждан І., Клиненко Т., Мисик Л. та ін. Концепція громадянської освіти в Україні // Імідж сучасного педагога. – 2001. – №7-8. – С. 2-8.
5. Завьялова М.В. Исследование речевых механизмов при билингвизме // Вопросы языкознания. – 2001. – № 5. – С. 60-83.
6. Сигуан М., Макки У.Ф. Образование и двуязычие: Пер. с фр. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
7. Цветкова Т.К. Проблема сознания в контексте обучения иностранному языку // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 68-81.
8. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – С. 56-58.

УДК: 159.937.53

ДОСЛІДЖЕННЯ СВІДОМОСТІ МЕТОДОМ РЕПЕРТУАРНИХ ГРАТОК КЕЛЛІ.

Олександр Сагайдак

Copyright © 2005

Постановка суспільної проблеми. Дослідження часових аспектів функціонування психіки актуалізувалось одночасно із становленням експериментального підходу в психології. Але найбільший інтерес дослідників викликали часові параметри функціонування свідомості. Ще у XIX столітті робились спроби за допомогою інтроспекції визначити, чи має “дійсне теперішнє” певну тривалість, що піддається вимірюванню, чи воно є абстрактною величиною подібною до математичної лінії, яка не має товщини. В рамках психології часу Б.Й.Цукановим було доведено, що “дійсне теперішнє” має певну тривалість і ця тривалість є жорсткою, нестискуваною, незміщуваною і постійною величиною протягом всього

життя індивіда [6]. Проте питання часової мікроструктури свідомості в межах власної одиниці часу, а також змісту цієї мікроструктурної динаміки як і раніше залишається відкритим.

Мета статті. Дослідження часової мікроструктури свідомості в межах “дійсного теперішнього” та її змісту. В дослідженні часової мікроструктури свідомості використовувалася хронометрична проба Б.Й.Цуканова [6, с.38-39] для диференціації дискретності відповідних часових зон. В дослідженні змісту використовувався програмний пакет “Репертуарные решетки. Гуманитарные технологии (с). Версия 1.1.” Були виділені групи досліджуваних, у яких зміщеність часової помилки відносно зони нейтральних інтервалів співпадає з особливостями змісту свідомості.

Авторська концепція. Дослідження проблеми диференціації свідомості за її часовою структурою вимагає пов'язання обсягу і структури свідомості з психологічною структурою “теперішнього”. Б.Й.Цуканов в ході експериментальних досліджень встановив, що “дійсне теперішнє” індивіда (або власна одиниця часу) містить в собі дві зони: “найближчого майбутнього” і “миттєво-минулого” і специфіка плину часу з однієї зони в другу виявилася безпосередньо пов'язана з функціонуванням усієї психіки [6, с.70-72]. Найбільш адекватною експериментальною схемою вивчення часових особливостей функціонування свідомості є метод відтворення стимульних проміжків, коли суб'єкту пред'являються два послідовних сигнали, що обмежують початок і кінець стимульного відрізка часу. Розходження між заданим проміжком і відтвореним фіксується у вигляді часової помилки. Вид і величина цієї помилки є важливими характеристиками часової динаміки функціонування свідомості. Що стосується дослідження змісту свідомості, то згідно концепції О.Леонтьєва, його фундаментальними складовими є значення та смисл. Виходячи з цього найбільш оптимальною експериментальною схемою дослідження змісту свідомості в його часових аспектах є метод репертуарних ґраток Келлі.

Сутнісний зміст. Для адекватної оцінки часової динаміки функціонування свідомості ми маємо дослідити її на всьому мікроструктурному діапазоні часу, тобто на тривалостях усіх трьох класичних часових зон: коротких, нейтральних та довгих інтервалів. Дослідження часових аспектів поведінки продемонстрували, що в зоні нейтральних інтервалів проміжок в 0,6 с, який відтворювався найбільш точно, відповідає найбільш оптимальним рухам і є найбільш комфортним [1]. У зв'язку з цим виникає питання про те, з яким сутнісним змістом може бути пов'язане функціонування свідомості в зоні нейтральних інтервалів та за її межами.

Ключові слова: *свідомість, індивід, часова мікроструктура, зміст свідомості, часовий проміжок, абсолютна та відносна помилка відтворення, конструкт, елемент.*

Виклад основного наукового матеріалу дослідження.

Ще Гьорінгом були відкриті три часові зони, відтворення яких індивідом має певну специфіку. Це так звані зони коротких (до 0,5 с), нейтральних (від 0,5 до 1 с) та довгих (більше 1 с) інтервалів. У багаточисельних дослідженнях з цієї проблематики було встановлено, що найбільш ефективними є рухи в інтервалі від 0,4 до 0,9 с. Це

підтверджується і дослідженнями в сфері психології часу, а саме – найменшим рівнем помилки відтворення часових проміжків індивідом саме в цьому діапазоні [5, 7].

Отже, функціонування свідомості в межах діапазону 0,4-0,9 с можна вважати нормою.

Ще Леонтьєв виділяв три основних складових змісту свідомості: чуттєву тканину образу, значення та смисл [3].

Значення розглядається як форма свідомості, його реальний елемент, факт індивідуальної свідомості. Існують різні класифікації видів значення: операціональні, предметні, вербальні. Операціональні передбачають біодинамічний зміст, предметні – чуттєвий, вербальні – смисловий. Останнє особливо важливо для розуміння часових аспектів змісту свідомості. Поняття смислу передбачає, що змістом свідомості є не тільки знання, але й відношення. Тобто, зв'язок індивідуальної свідомості людини зі сферою його ж буття. Методичний аспект дослідження смислової сфери нашоветується на серйозні труднощі, оскільки нерідко смисл вилучається свідомістю навіть без аналізу. Смисли пов'язані з усіма компонентами свідомості і в першу чергу з його часовою мікроструктурою. Наочніше всього зв'язок смислу і часової мікроструктури свідомості проступає при конструюванні людиною індивідуальної теоретичної структури світу. Тут ми повинні звернутися до теорії особистісних конструктів Дж.Келлі. За його думкою, головною функцією психіки є дослідження реальності: контроль над теперішнім і прогнозування майбутнього. Це дозволяє провести аналогію між функціонуванням свідомості індивіда як такого і діяльністю вченого-дослідника: створення особистої ідеальної моделі світу в своїй свідомості. Індивідуальна свідомість безперервно оцінює і аналізує потік значень і смислів, використовуючи для цього сталі інтерпретаційні схеми, сформовані в процесі особистого життєвого досвіду, для розуміння і контролю того, що відбувається [4].

За думкою Келлі, така робота свідомості починається з систематизації фактів. Подібність та відмінність явищ, що спостерігаються, стимулює вироблення своєрідних класифікаційних еталонів. Келлі назвав їх конструктами. Конструкт – це елементарна одиниця мислення, аналогічна поняттю. Але на відміну від поняття конструкт слугує не тільки для вилучення загального, але й виділення відмінного. Келлі наділяє конструкт одночасно двома функціями: узагальнення та протиставлення.

Принцип дихотомічності конструкту лежить в основі теорії Келлі. Його екстраполяція дозволяє оцінювати і свідомість як дихотомічне за змістом. Келлі вважав, що оцінка того, що відбувається крізь призму опозицій максимально ефективна для прогнозування. На рівні методу вербалізація досліджуваним полюсів конструкту дозволяє відсікти неістотні для представлення даної особистості смисли.

Самі життєві події, явища, процеси і вчинки Келлі означив як елементи. Потрапляючи у сферу конструктів, елементи набувають смисл, зрозумілий досліднику. Келлі стояв на позиціях ідеографічного вивчення особистості як єдиної і цілісної системи. Для цього він ввів поняття системи конструктів, постулювавши наступне: процеси свідомості спрямовуються по руслах конструктів. Це слугує ґрунтом для прогнозування поведінки і діяльності.

Метод репетуарних ґраток Келлі надзвичайно вигідний, оскільки містить в собі

переваги експерименту, стандартизованого інтерв'ю і інтроспекції. Окрім того, цей метод відрізняється надзвичайною гнучкістю.

Нами було проведено дослідження, що включало в себе два етапи. Загальна вибірка дослідження складала 35 досліджуваних у віці від 18 до 25 років, чоловіки склали 12 осіб, жінки - 23. Усі піддослідні не мали ознак фізичного або психічного нездоров'я.

В ході першого етапу їм пропонувалося пройти процедуру хронометрування, а саме відтворити часовий проміжок, що обмежувався двома звуковими сигналами, за алгоритмом експериментатора подвійним натисканням на клавішу якомога точніше. У першій фазі експерименту піддослідні послідовно відтворювали проміжки від 0,1 с до 1,3 с, а після перепочинку – від 1,3 с до 0,1 с. “Крок” диференціації складав $\Delta t_{\square} = 0,1$ с. Тривалість звукових сигналів, якими позначалися початок і кінець проміжків, складала 0,02 с, оскільки вона знаходиться на межі психофізіологічних можливостей суб'єкта свідомо диференціювати топологічні ознаки (послідовність) часу. Співвідношення тривалостей кроку диференціації та звукових сигналів, якими позначалися початок і кінець проміжків, відповідало умовам нероздільних тривалостей, тобто свідомість фіксувала лише початок і кінець стимульного проміжку.

На межі тривалостей 0,3-0,4 с величина абсолютної помилки починала стрімко зменшуватися і на межі тривалостей 0,4-0,5 с її знак змінюється з від'ємного на додатний. Далі, на межі тривалостей 0,8-0,9 с абсолютна помилка стабілізується і починає повільно зростати. Про що це свідчить? В зоні тривалостей від 0,1 до 0,4 с, тобто в зоні коротких інтервалів, свідомість хронічно “запізнюється” у відтворенні проміжків часу. При переході з зони коротких до зони нейтральних інтервалів починається різке зменшення значення абсолютної помилки. В зоні нейтральних інтервалів абсолютна помилка переходить від від'ємного через нульове до додатного значення. Цей перехід має ознаки дискретного стрибка, який відбувся саме при переході від зони коротких до зон довгих інтервалів. Отже свідомість різко переходить від режиму “запізнення” до режиму “випередження” відтворення проміжків часу. І нарешті в зоні довгих інтервалів динаміка абсолютної помилки повільно зростає.

Якщо порівняти це з описом “дійсного теперішнього” Джеймса, або з темпоральною структурою власної одиниці часу Б.Й.Цуканова, то саме в точці мінімуму відносної і абсолютної помилок (~ 0,6 с) знаходиться межа свідомості, де відбувається перехід від “найближчого майбутнього” до “миттєво-минулого”.

З загального масиву експериментальної групи були виділені дві окремі групи, чий показники відрізнялись від середньостатистичних. Зокрема, у першій групі (9 досліджуваних) рівень найнижчого значення відносної помилки відтворення часових проміжків змістився дещо вліво від $t_s = 0,6$ с. Перехід абсолютної помилки від від'ємних до додатних значень у представників цієї групи відбувається на межі менших тривалостей, аніж при загальної статистичному розподілі $t_0 = 0,2$ с проти $t_0 = 0,4$ с. Тобто свідомість таких індивідів зміщена до зони миттєво-минулого. А найнижчий рівень відносної помилки, а отже, і діапазон найбільшої ефективності функціонування свідомості припадає на проміжок $t_0 = 0,3$ с з найменшим значенням відносної помилки ($\square = (10+14)/2=12\%$). Цей діапазон перебуває в зоні коротких інтервалів.

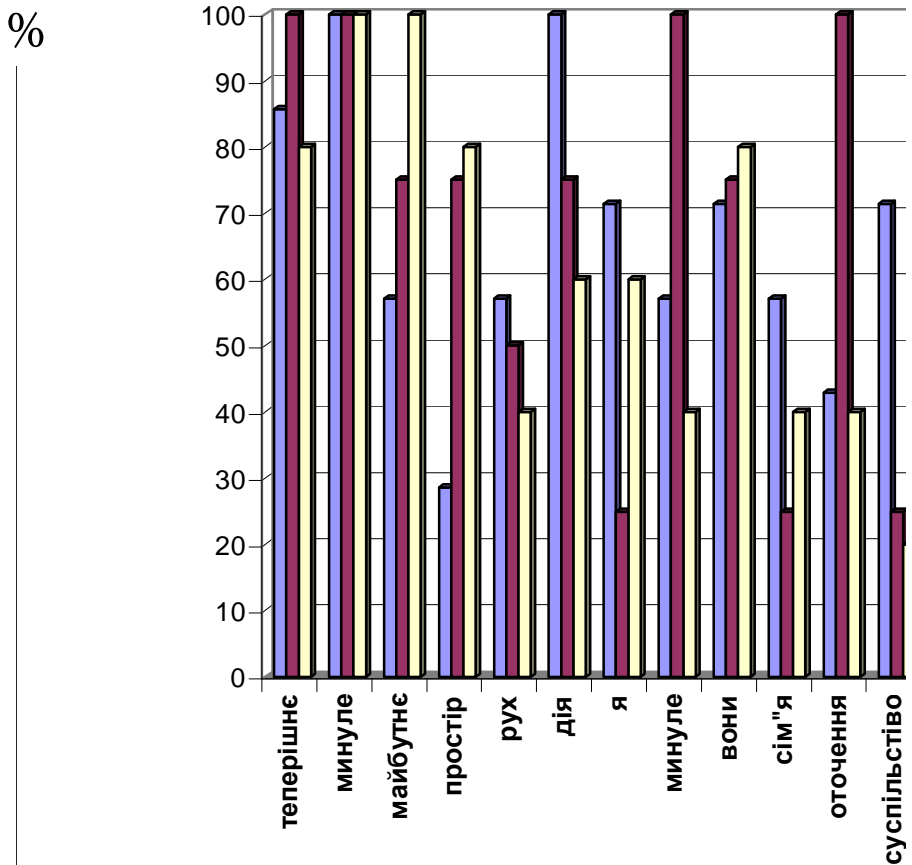
Цікаво відзначити, що у досліджуваних даної групи під час експерименту спостерігалися своєрідні характерні риси. Вони постійно намагалися не відтворювати стимульні проміжки часу, а реагувати на них. Експериментатору доводилося застосовувати додаткові команди стримування для виконання інструкції експерименту. В ході систематичних спостережень, що велися за цими досліджуваними як до, так і після процедури хронометрування, вони демонстрували виразну спонтанну моторну та мовну активність, жваву міміку, рефлексивність (тобто миттєво-безпосереднє реагування на зовнішні подразники), а їх поведінка носила явний екстраверсивний характер.

До другої групи увійшли 8 досліджуваних, рівень найнижчого значення помилки відтворення часових проміжків у яких опинився в зоні довгих інтервалів.

Перехід абсолютної помилки від від'ємних до додатних значень у представників цієї групи відбувається на межі більших тривалостей, ніж при загальностатистичному розподілі – 1,0 с проти 0,4 с.. Найнижчий рівень відносної помилки, а отже і діапазон найбільшої ефективності функціонування свідомості припадає на проміжок $\Delta t = (1,0 + 1,1)/2 = 1,05$ с і дорівнює $\square = (12,5 + 9,9)/2 = 11,2\%$. Тобто свідомість таких індивідів зміщена до зони найближчого майбутнього і для них взагалі не існує трьох класичних часових зон, тобто їх свідомість не реагує на перехід від однієї зони до другої відповідною динамікою абсолютної та відносної помилки. Під час проведення експерименту поведінка досліджуваних цієї групи відзначалась рядом характерних рис. Вони постійно прагнули відтворювати не пропоновані стимульні проміжки, а свій внутрішній часовий інтервал. Через це багато стимульних проміжків доводилося відтворювати знов, оскільки помилка відтворення сягала занадто великих значень.

Другий етап відбувався у застосуванні техніки репертуарних ґраток Келлі. Досліджуваним була запропонована система конструктів, що включала різні рівні інтенсивності життєдії, а також виміри конструктивності-деструктивності: летить-повзе, наповнює-спустошує, створює-руйнує, дає надію-пригнічує, допомагає-шкодить, укріплює-послаблює, несе добро-несе зло. Система елементів включала соціальний, топологічний, хронологічний та дієяльнісно-ціннісний виміри: теперішнє, минуле, майбутнє, простір, рух, дія, я, ми, вони, сім'я, оточення, суспільство, мета, цінність, досягнення, правда, справедливість, кохання. Результати виявились наступними.

Порівняльна характеристика списку елементів групи умовної норми, групи "поспішаючих" та групи "неквапливих" виявилась такою:



Мал. 1. Порівняльна характеристика списку елементів групи умовної норми, групи "поспішаючих" та групи "неквапливих".

Видно, що для групи умовної норми особливу значущість порівняно з "поспішаючими" та "неквапливими" мають такі елементи реальності як "дія", "суспільство", "сім'я", "я". Для "поспішаючих" порівняно з іншими двома групами особливу вагу мають "теперішнє", "ми", "оточення", "мета". Для "неквапливих" характерний акцент на "майбутньому" та "просторі".

Кластерний аналіз спільної конфігурації (тобто обчислення відстаней між конструктами та елементами) у групі умовної норми продемонстрував наявність

наступних класів: "Оточення-укріплює", "дія-правда", "наповнює-суспільство". Отже ці поняття у представників даної групи максимально наближені один до одного за смыслом.

Кластерний аналіз спільної конфігурації у групі "поспішаючих" продемонстрував наявність наступних пар понять, максимально наближених один до одного за смыслом: "несе добро-вони", "дає надію-справедливість", "створює-допомагає", "летить-простір", "дія-правда", "наповнює-теперішнє", "наповнює-вони", "летить-суспільство", "допомагає-минуле".

Кластерний аналіз спільної конфігурації у групі "неквапливих" продемонстрував наявність наступних класів: "дає надію-минуле", "створює-майбутнє", "допомагає-суспільство", "укріплює-простір", "наповнює-несе добро", "летить-вони", "летить-правда", "летить-оточення", "створює-допомагає".

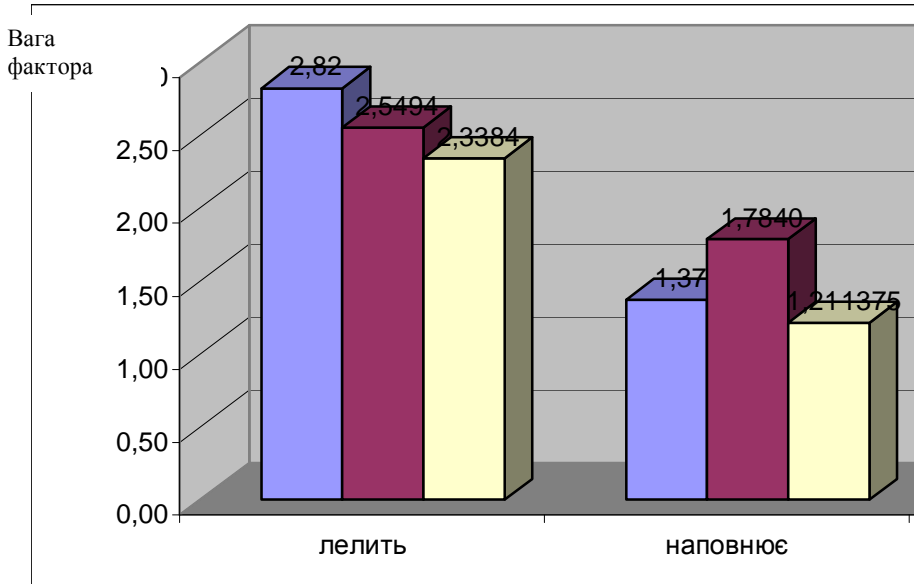
Аналіз методом головних компонент виявив три незалежні ортогональні виміри, які задають основні осі факторного простору:

Таблиця 1.

Головні компоненти факторного простору трьох досліджуваних груп

№		умовна норма		"поспішаючі"		в
		вага фактора	простір пояснюваної дисперсії, %	вага фактора	простір пояснюваної дисперсії, %	
1	"летить"	2,82	45,1	2,53	36,4	2
2	"наповнює"	1,37	22,3	1,78	25,5	1
3	"створює"	0,95	17,1	1,28	13,7	1

Порівняльна діаграма ваги факторів для трьох оснiвних груп виглядає так:



Мал. 2. Порівняльна характеристика списку елементів групи умовної норми, групи "поспішаючих" та групи "неквапливих".

Найбільша вага конструкту "летить" серед представників даної вибірки, на наш погляд, пояснюється віковими особливостями. Аналіз методом головних компонент у факторний простір найбільш вагомому конструкту "летить" дав наступні результати (кореляційний зв'язок брався по модулю):

Таблиця 2.

Проекція у факторний простір конструкту "летить"

- група умовної норми

конструкти	коефіцієнт кореляції
укріплює	0,775
створює	0,756
несе добро	0,709
дає надію	0,697

- група "поспішаючих"

конструкти	коефіцієнт кореляції
наповнює	0,73
створює	0,771
несе добро	0,636

- група "неквапливих"

конструкти	коефіцієнт кореляції
створює	0,855
укріплює	0,822
допомагає	0,685
дає надію	0,683

Висновки.

Група умовної норми виявляє риси своєрідної позачасовості. Її представники живуть у комфорті з часом, тому мало звертають на нього уваги. Вони виявляють орієнтацію на дію та рух, в якості опори розглядають перш за все себе, а в другу чергу – найближче соціальне оточення. В якості своєрідного життєвого стилю їм притаманне відчуття "польоту" у сполучі з дією.

Для групи "поспішаючих" найбільш вагомим за смыслом елементом реальності є теперішнє. Це зумовлено тим, що вони постійно прагнуть його наздогнати. Взагалі ліміт часу – дуже велика цінність для представників цієї групи. Приділяють велику увагу більш широкому соціальному оточенню – соціальній групі та соціуму взагалі. Включення до широкого соціального контексту має для них особливу цінність, оскільки дає відчуття наповненості. В якості своєрідного життєвого стилю їм притаманне відчуття польоту у сполучі з наповненням.

Для групи "неквапливих" найбільш вагомим за смыслом елементом реальності є майбутнє. Вони живуть майбутнім, звертаючи порівняно мало уваги на теперішнє. Майбутнє у контексті цілепокладання слугує для них створювальною силою. Для представників цієї групи особливе значення має оточуючий простір. Вони виявляють певну дистанційованість від "вони" та "оточення" які "летять", на відміну від них, які перш за все прагнуть неквапливо створювати майбутнє. В якості своєрідного життєвого стилю їм притаманне відчуття наповнення простором і майбутнім.

Слід відзначити, що категорія минулого виявилася майже однаково значущою для представників усіх трьох груп. Очевидно, що значущість минулого є неодмінною умовою забезпечення самототожності особистості у часі і знижується лише за умов важких психотравмуючих ситуацій, коли порушується нормальний плин психологічного часу в цілому.

1. Вудроу Г. Восприятие времени// Экспериментальная психология/ Под ред. С.С.Стивенса. - М.: Иностр. Лит-ра, 1963. - С. 859-878.

2. Джеймс У. Психология. – М.: Педагогика, 1991. – С.56-80.

3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – С.124-150.

4. Похилько В.И., Федотова Е.О. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности// Вопросы психологии, 1984. № 3.

5. Фресс П. Восприятие и оценка времени// П.Фресс, Ж.Пиаже. Экспериментальная психология. - М.: Прогресс, 1978, Вып. 6. - С.88-130.

6. Цуканов Б.И.. Время в психике человека. – Одесса.: Астропринт, 2000. - С.35-150.
7. Элькин Д.Г. Восприятие времени. - М.: АПН РСФСР, 1962. - С.151-155.