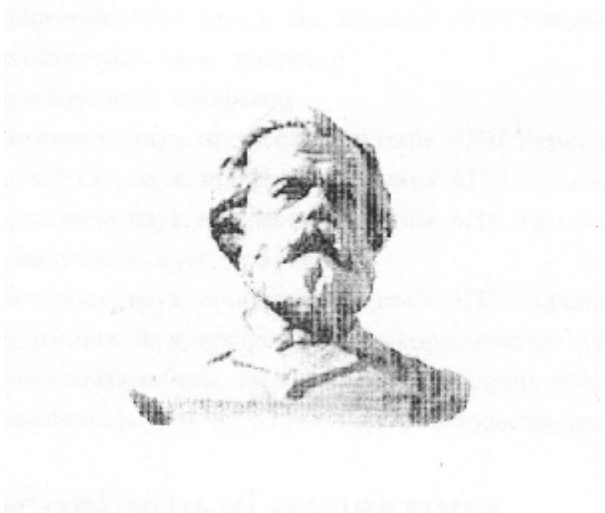


**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ**

**НАУКОВИЙ
ЧАСОПИС**

**НПУ імені
М.П.Драгоманова**



ПСИХОЛОГІЯ

Серія 12
Випуск 6 (30)
Частина I

КИЇВ – 2005

УДК 371.015.(06)

ББК 88.78я54

П 86

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ імені М.П.Драгоманова.
Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. - К.:
НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч. I. –
400 с.

Збірник містить наукові праці з теоретичних проблем психології, особливостей організації навчально-виховного процесу в школі, особистісного зростання на різних вікових етапах та професійного становлення спеціаліста. У цьому випуску представлені статті учасників Міжнародної науково-практичної конференції “Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків”, співорганізаторами якої виступили Державний фонд фундаментальних досліджень МОН України, кафедра психології НПУ імені М.П. Драгоманова, лабораторія психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України, кафедра соціальної та практичної психології ЖДУ імені Івана Франка, кафедра педагогіки і психології ЖОІППО.

Редакційна рада:

В.П. Андрущенко	доктор філософських наук, професор, академік АПН України, ректор НПУ імені
А.Т. Авдієвський	М.П. Драгоманова (<i>голова Редакційної ради</i>)
В.П. Бех	Почесний доктор, професор, академік АПН України
О.В. Биковська	доктор філософських наук, професор;
В.І. Бондар	кандидат педагогічних наук, доцент
Г.І. Волинка	доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України
	доктор філософських наук, професор, академік У АПН (<i>заступник голови Редакційної ради</i>)
А.П. Грищенко	доктор філологічних наук, професор, академік АПН України
П.В. Дмитренко	кандидат педагогічних наук, професор
І.І. Дробот	доктор історичних наук, професор
М.І. Жалдак	доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України
Л.І. Мацько	доктор філологічних наук, професор, академік АПН України
О.Г. Мороз	доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України
О.С. Падалка	кандидат педагогічних наук, професор
В.М. Синьов	доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України
В.К. Сидоренко	доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України
М.І. Шкіль	доктор фізико-математичних наук, професор, академік АПН України
М.І. Шут	доктор фізико-математичних наук, професор, член-кореспондент АПН України

Відповідальні редактори

Долинська Л.В., кандидат психологічних наук, професор

Редакційна колегія

Максименко С.Д., дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор.
Скрипченко О.В., почесний дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор.
Чепелева Н.В., член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор.
Говорун Т.В., доктор психологічних наук, професор.
Приходько Ю.О., доктор психологічних наук, професор.
Фомічова Л.І., доктор психологічних наук, професор.
Титаренко Т.М., доктор психологічних наук, професор.
Долинська Л.В., кандидат психологічних наук, професор.

Збірник зареєстровано у Державному комітеті телебачення і радіомовлення України. Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації від 01.06.2004. Серія КВ № 8818.

Схвалено рішенням Вченої ради
НПУ імені М.П. Драгоманова
© НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005

Розділ І. СОЦІАЛЬНІ ТА ОСОБИСТІСНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ ТА ОБДАРОВАНOSTІ

©2005

О. Бреусенко-Кузнєцов(м. Київ)

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 діяльності 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 (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 несилових репріз). 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 кожную гру КВН – лицем до лица вступають у вольову взаємодію із ще не цілком

¹ Саме такий переклад на українську мову російського "Клуб весёлых и находчивых" (КВН) обстоюється Д.Г.Джангіровим та С.О.Янішевським на протизвагу КВК ("Клуб веселых та кмітливых") або ще менш адекватного варіанту "КВВ" ("Клуб веселих та винахідливых"). В умовах неможливості повністю адекватного перекладу слова "находчивость" (у кавенівському смислі) особливою сенсу набуває факт збереження прийнятної традиційної аббревіатури.

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 невиразні, 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 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 репризну імпровізацію, що, однак, не виключає можливості успішного використання домашніх заготовок. Ускладненням (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 *добівку*: "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 репризну, 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, відсосуюче устаткування на 50 крапель в хвилину і кожура бананова одноразова³, або три цвяхи: великий, середній і маленький⁴). Проте, характер завдання припускає широкі варіації. "Виїзні" 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 каееенників 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 виплеканих

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" (Среван) у товариській грі, що відбулася у Києві у 1995 р.

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

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. У свідомлення цього факту призводить кавенників до відмови від практики (дуже смішного в літературному задумі) перекладення багатоплетних 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 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, синхробуфф (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

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

навколо інтелектуального (і / або експресивного) двоюродним 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 мовірні *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 самотній. 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 на пряму 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 незавершеності (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 "розігрітий" близькою до завершення грою глядач залучається з теплотою та інтимністю. Ролі, розіграні акторами у цьому конкурсі є найбільш індивідуалізованими. Це вже не "кавеєрники взагалі", котрі можуть подавати будь-які жарти, але носії художньо-конкретних образів (часом таких, що мають і архетипічні витоки). Естетика Домашнього завдання припускає зображення всюдески-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, що 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, небезпечної близькості до гарячих точок Кавказу, саркастично-ворожого Одеси, помилково прийнятої за омріяний Стамбул, титанічно величезної і пихатої "Зимбаської авіаматки") – і радіоголос адмірала Касатонова, 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 згідно з розподілом флоту політично активною командою і після цього перетворюється у підводний човен (в якості якого і спливає далі під мелодію "Yellow

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.).

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.

Література

1. Аксельрод А.Ю. Курс весёлых наук / А.Ю.Аксельрод М.И.Кандор, М.С.Левинтон. – М.: Искусство 1974. – 152 с.
2. Хейзинга Й. Homo 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.

В статье анализируется проблема феноменологии творчества в конкурсах КВН. Рассматривается КВН как социокультурное явление со своей историей развития. Доказывается, что внешняя пространственная организация обусловлена внутренними уровнями феноменологического пространства.

Статтю подано до друку 20.03.2005.

©2005

В.О. Васютинський (м. Київ)

ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ СПІЛКУВАННЯ В ПРОСТОРІ КОЛЕКТИВНОГО ТВОРЕННЯ ДІЙСНОСТІ

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.

⁷ Тут найбільш чітко прослідковується позитивна "ініціаційна" 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.

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 технологічно збагнаних 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 особливістю, властивістю, 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'єктивним 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 утівір 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'єктивні властивості, завдяки чому своєю спільною і

взаємною активністю утворюють і забезпечують квазіматеріальну чуттєво-онтичну основу, “тканину” колективної суб’єктності.

Процес взаємних відображень учасників взаємодії 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 опосередкованого 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’єктну 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 (напівіснує) 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 породженим 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 (квасисуб'єктності) колективної

Колективна квасисуб'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, загальносуспільних тощо.

Подібно до того як члени малої групи легко знаходять спільну мову з більшої частини 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 характеристику 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 (квазісуб'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.

Література

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

В статье анализируется феноменологическое содержание общения в пространстве коллективного творения действительности. На основе проведенного анализа углубляются представления о психологической сущности общения как процессе интерактивно-коллективного творчества.

Статтю подано до друку 20.03.2005.

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 невітійну 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 ХХІ 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):

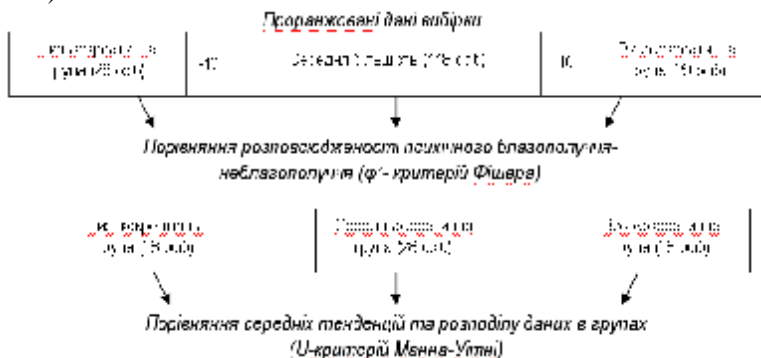


Рис. 3. Етапи порівняння даних експериментальних груп
Порівняння загальної картини психологічного благополуччя в групах опитуваних з різним рівнем креативності.

Ознаки неблагополуччя фіксувалися наступним чином. Всі тестові показники піддослідних порівнювалися із нормативними даними, отриманими на виборці. 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 вважалися 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
		<i>Кількість осіб та їх відсоткова доля в групі</i>		
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.

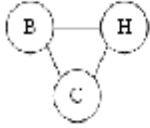
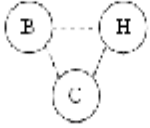
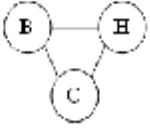
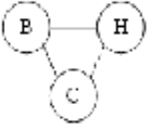
Отже, наявні проблеми у висококреативних та некреативних опитуваних мають більш глобальний характер, в той час як у “середньої більшості” розповсюдженими є окремі, поодинокі негаразди. В цілому положення середньої групи більш сприятливе та благополучне порівняно з двома крайніми групами.

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

	Рівень креативності			Тест на наявність психологічного неблагополуччя
	Високий (креативні)	Середній (креативні)	Низький (креативні)	
Число осіб з благополуччям	10	9	9	9
Число осіб з неблагополуччям	35,71%	27,78%	33,33%	17,78%
Число осіб з благополуччям	30	40	27	14
Число осіб з благополуччям	32,20%	38,14%	24,55%	11,76%
Число осіб з благополуччям	8	11	4	9
Число осіб з благополуччям	28,57%	27,71%	32,14%	32,14%
Схематична діаграма				

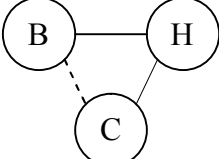
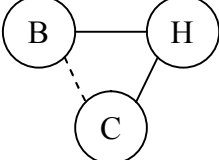
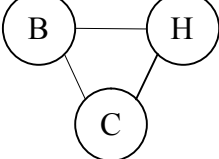
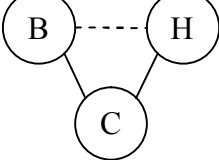
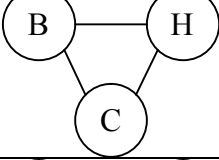
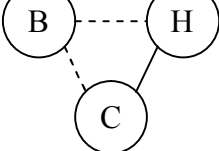
Наявність значущої різниці у розподілі даних (за ϕ^* - критерієм Фішера) позначена на схемі пунктирною лінією.

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 самозвинувачення	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:

- висококреативна група має більше проблем із самооцінкою та соціально-психологічною адаптацією взагалі порівняно із середньою групою ($\varphi^* = 2,469$ при $p = 0,005$ та $\varphi^* = 1,984$ при $p = 0,023$);

- виразність зовнішнього контролю зростає пропорційно росту креативності ($\varphi^* = 1,863$ при $p = 0,031$)

- висококреативна група значуще відрізняється від інших за розповсюдженістю зайвої керованості – в цій сфері отримані найбільші відмінності ($\varphi^* = 3,599$ 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	М = 138,96 $\sigma = 15,75$	М = 143,93 $\sigma = 14,72$	М = 141,7 $\sigma = 16,9$
Деадаптивність	М = 85,32 $\sigma = 24,51$	М = 79,57 $\sigma = 28,68$	М = 89,1 $\sigma = 32,16$
“Адаптація”	М = 62,44 $\sigma = 8,57$	М = 65,14 $\sigma = 10,01$	М = 62,3 $\sigma = 10,5$
Прийняття себе	М = 46,07 $\sigma = 7,32$	М = 48,86 $\sigma = 5,09$	М = 47,15 $\sigma = 7,27$
Неприйняття себе	М = 13,54 $\sigma = 4,74$	М = 13,43 $\sigma = 6,84$	М = 15,41 $\sigma = 7,56$
“Самоприйняття”	М = 68,68 $\sigma = 10,46$	М = 71,26 $\sigma = 12,45$	М = 67,72 $\sigma = 13,16$
Прийняття інших	М = 26,22 $\sigma = 3,12$	М = 25,93 $\sigma = 4,62$	М = 25,41 $\sigma = 3,65$
Неприйняття інших	М = 14,27 $\sigma = 5,47$	М = 15 $\sigma = 5,79$	М = 16,22 $\sigma = 6,08$
“Прийняття інших”	М = 69,28 $\sigma = 9,67$	М = 67,95 $\sigma = 10,99$	М = 65,83 $\sigma = 10,76$
Внутрішній контроль	М = 51,86 $\sigma = 7,32$	М = 52,64 $\sigma = 8,01$	М = 52,04 $\sigma = 7,49$
Зовнішній контроль	М = 24,61 $\sigma = 10,07$	М = 22,28 $\sigma = 11,59$	М = 25,55 $\sigma = 11,54$

“Інтернальність”	M = 61,37 $\sigma = 11,57$	M = 64,84 $\sigma = 15,08$	M = 61,04 $\sigma = 13,35$
Емоційний комфорт	M = 24,89 $\sigma = 5,16$	M = 25,53 $\sigma = 4,03$	M = 26,41 $\sigma = 4,22$
Емоційний дискомфорт	M = 17,14 $\sigma = 7,8$	M = 15,18 $\sigma = 7,56$	M = 18,78 $\sigma = 7,68$
“Емоційна комфортність”	M = 60,39 $\sigma = 14,5$	M = 64,25 $\sigma = 14,12$	M = 59,82 $\sigma = 12,93$
Домінування	M = 9,32 $\sigma = 3,65$	M = 10,07 $\sigma = 3,37$	M = 12,15 $\sigma = 2,84$
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).

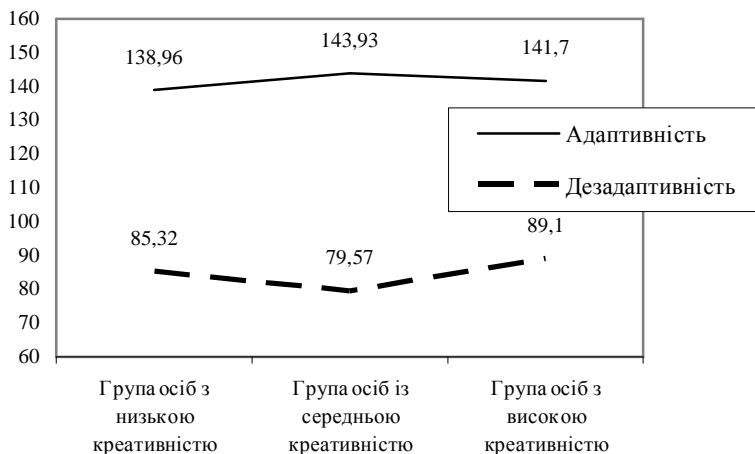


Рис 4. Розподіл середніх показників адаптивності - дезадаптивності в групах осіб з різним рівнем креативності.

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) - рис. 5.

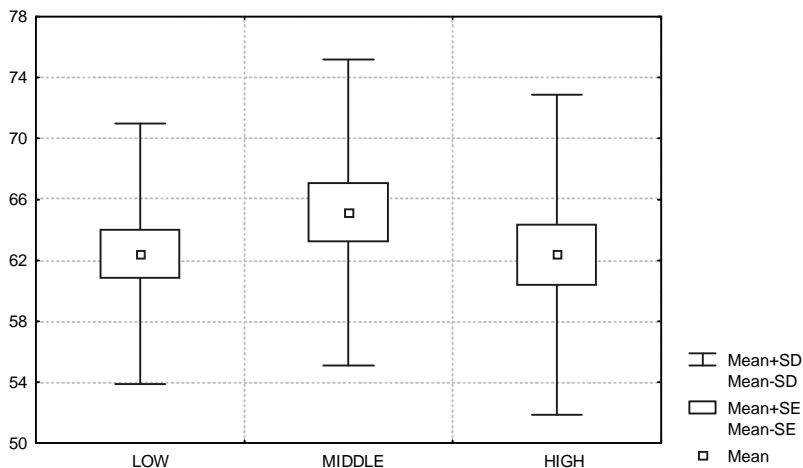


Рис. 5. Розподіл інтегрального показника “Адаптація” в групах осіб з низьким, середнім та високим рівнями креативності.

(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 \cap -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 “вбитою 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 $\sigma = 0,052$

Отже, 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 рис.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?

Література

1. Денісон Ф. Креативность // Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха – СПб.: Питер, 2003. – 1096 с.
2. Вельдбрехт О.О. Диагностика творческих способностей: 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.

В статье производится сравнительный анализ психологического благополучия в группах лиц с разным уровнем креативности. На основе статистического анализа делается вывод о том, что связь между креативностью и адаптированностью имеет вид инвертированной U-образной кривой.

Статтю подано до друку 26.03.2005.

©2005

О. Винославська (м. Київ)

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ 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-смислову 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 волевого 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-смислових 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 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 приділятися 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

Література

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.

Статья посвящена исследованию саморегуляции в педагогическом творчестве преподавателя высшей школы. Саморегуляция анализируется как фактор становления профессионального мастерства. Результаты исследования ложатся в основу тренинга развития субъективно-эмоциональной подсистемы творческого процесса.

Статтю подано до друку 29.03.2005.

©2005

Н.Д. Володарська (м. Київ)

ЖИТТЄТВОРЧІСТЬ ЯК ЧИННИК ГАРМОНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОВІДНОШЕНЬ 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, невирішеними 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

архитектоніці 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 саморуху 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 наслідують особистість. Як зберегти баланс між зовнішнім і внутрішнім світом, запобігти виникненню особистісних відхилень, появу дисгармоній у розвитку особистості, допомогти набути 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, оголошуючи, 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 перепорою 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 маскуввання 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 дезадаптаційними, 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 радості буття, довіри, відкритості, свободи життєвого вибору. Це опосередковане 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 - навички 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 руйнації 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, унеможливорює 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.

Література

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 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 допомоги проблемним підліткам. Київ, 2003. С. 517.

В статье рассматривается жизнетворчество как фактор гармонизации отношений личности с нарушением здоровья. Анализируются условия и средства влияния на становление жизненных стратегий личности с нарушением здоровья. Описываются результаты проведения тренинга развития жизненных стратегий.

Статтю подано до друку 29.03.2005.

©2005

В.М. Гладкова(м. Хмельницький)

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.Ткаченком 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.Ананьєва, “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 на просто “лінійного детермінізму” (тобто прагнення уявити одномірний 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 кути". 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 єдиними 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, одиничного 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.Артемьева, 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.

Література

1. АбульхановаСлавская К.А. Диалектика человеческой жизни. – М.: Мысль, 1977. – 224 с.
2. АбульхановаСлавская 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. М'ясоїд П.А. Загальна психологія Навч.посіб. – К.: Вища шк., 2000. – 479 с.
12. Основи психології Підручник/ За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця – К.: Либідь, 1996. – 632 с.

13. Петровский В.А. Психология неадаптивной личности. – М.: ТОО «Горбунов», 1992. – 224 с.
14. Психологія Підручник/ За ред. Ю.Л.Трофімова – К.: Либідь, 1999. – 558 с.
15. Роменець В.А. Історія психології XIX початку XX 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 Психологія в суб'єктномі вимірі. – 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.

Анализируются теоретические аспекты формирования творческой личности будущего профессионала. Рассматриваются методологические принципы построения системы развития личности.

Статтю подано до друку 25.03.2005.

©2005

Я.О. Гошовський (м. Дрогобич)

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 невирішених 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 ізоляваності 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, реадaptaцію, рекреацію, акумулярацію 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 реадaptaції 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, релігії 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 успішністю 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 виокремити 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

життєіснування. 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 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.Баймар, земля Тюрінгія) (Deutsch-ukrainische Fachtagung Sozialpolitik und Sozialarbeit 16. Juni bis 21. Juni 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 болючі сенси складного ресоціалізаційного переходу депривованої особистості до норм соціального буття.

В основі медіум-тренінгу є профілактично-корекційна природа, тому у віковій 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 крізь призму ресоціалізаційної діяльності сприяють наданню психологічної допомоги депривованій особистості, насамперед досягненню адекватної самооцінки 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 доводкілі.

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 пільг».

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 довіллі 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, чиї 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.

Література

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

- реабілітації. — Красноярськ, 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 (X-XX ст.) // Педагогіка і психологія – 1995. - № 2. – С.120-126.

В исследовании обосновывается необходимость активного применения современных интегративных технологий для ресоциализации детей, переживающих разнородную депривацию. Акцентируется необходимость преодоления негативного влияния депривирующего окружения на полноценное личностное развитие в социуме.

Статтю подано до друку 19.03.2005.

©2005

М.М. Заброцький (м. Житомир)

ДО ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Одним із стратегічних завдань сучасного реформування школи є її переорієнтація на особистісний розвиток учнів. У зв'язку зі сказаним, як ніколи раніше, актуальною стає ідея Рубінштейна про необхідність такої організації життя школи та підбору методів її роботи, які б забезпечували необхідні умови для виявлення та розвитку індивідуальності та обдаровань кожної особистості. Вочевидь, що це висуває певні вимоги як до особистості вчителя, так і до його професійних якостей, зокрема, до рівня його комунікативної підготовленості.

Справа в тому, що педагогічна професія відноситься до соціономічних видів праці, де спілкування зі сторони, що супроводжує трудову діяльність, стає професійно значущою, суттєвою стороною. Після мисленого розв'язання педагогічної задачі (і на цій основі) учитель вирішує комунікативну задачу по організації безпосередньої взаємодії з учнями. У роботах Г.О. Балла, М.Й. Боришевського С.Л. Братченко, В.М. Галузяка, М.М. Заброцького В.О. Кан-Каліка, М.Н. Корнева, Я.Л. Коломинського О.В. Киричука, С.Д. Максименка, С.О. Мусатова О.О. Леонтьєва, Л.Е. Орбан, Т.М. Титаренко, С.О. Рябенко Н.В. Чепелевої, Т.С. Яценко та інших обґрунтовується розуміння педагогічного спілкування як суттєвої, глибинної характеристики педагогічного процесу, різновиду професійного спілкування, через яке відбувається соціально-психологічна взаємодія вчителя з учнями. Змістом такої взаємодії виступає обмін інформацією, пізнання особистості учнів, здійснення виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку мотивації навчання школярів і забезпечення творчого характеру їх учбової діяльності тощо.

У даній статті ми ставимо за мету здійснити аналіз поняття „комунікативної компетентності” як того пояснювального конструкту, що з достатньою повнотою і точністю відображає істотні сторони педагогічного спілкування.

Довідникова література, відображаючи загальноприйнятий рівень інтеграції сучасних підходів до визначення тих чи інших понять, інтерпретує компетентність як знання та досвід у певній галузі. Однак у рамках психологічних теорій компетентність у спілкуванні розуміється значно ширше, а саме:

як складне утворення, що включає знання соціально-психологічних факторів і уміння використовувати їх у конкретній діяльності, розуміння мотивів, інтенцій, стратегій поведінки, фрустрацій, як своїх власних, так і партнерів по спілкуванню, уміння розібратися у групових соціально-психологічних проблемах, осмислення можливих перешкод на шляху до взаємного порозуміння, оволодіння технологією та психотехнікою спілкування [12];

як система внутрішніх засобів регулювання комунікативних дій [3];

як заснована на знаннях, чуттєвому досвіді та вільному володінні засобами спілкування здатність особистості орієнтуватися у ситуаціях спілкування [2];

як складне утворення, що включає пізнавальний, емоційний та поведінковий компоненти [13];

як певна інтегральна характеристика спілкування, у якій опосередковано виражаються морально-світоглядні установки особистості, її загальна та професійна спрямованість, рівень комунікабельності [4].

В.Л. Захаров та Ю.Ю. Хрящева називають такі складові компетентності у спілкуванні: знання в області психології особистості, групи, спілкування; уміння та навички спілкування; корекція і розвиток установок, необхідних для успішного спілкування; здатність адекватно і повно сприймати і оцінювати себе та інших людей, а також взаємини, що виникають між людьми; корекція та розвиток системи ставлень особистості [5].

На думку Ю.М. Ємельянова, комунікативна компетентність завжди набувається у соціальному контексті. Основними факторами, що детермінують її розвиток, є життєвий досвід людини, її загальна ерудиція, мистецтво, спеціальні наукові методи [2]. Комунікативна компетентність особистості виступає для нього як певна ідейно-моральна категорія, що регулює всю систему ставлень людини до природного і соціального світу, а також до самої себе, як синтезу цих двох світів.

Для розуміння сутності комунікативної компетентності певне значення мають дослідження готовності особистості до спілкування, які

основуються на використанні інтегрального поняття „готовність” для інтерпретації емпіричних даних. При усьому різноманітті підходів до конкретного трактування названого поняття, автори сходяться на тому, що готовність – це, насамперед, особливий психічний стан людини.

На думку М.Д. Левітова (яка розділяється В.М. М’ясищевим, О.Г. Ковальовим та іншими авторами), психічні стани, утворюючи той функціональний рівень, на фоні якого розвиваються процеси, цілісно характеризують психічну діяльність людини в даний момент часу. Готовність до діяльності як психічний стан залежить від індивідуальних особливостей особистості і типу вищої нервової діяльності людини, а також від умов, у яких протікає діяльність.

Динамічну структуру психологічної готовності до складних видів діяльності, як витикає з досліджень цих авторів, утворюють такі взаємопов’язані елементи, як: усвідомлення власних потреб, вимог суспільства, колективу чи постановку задачі іншими людьми; усвідомлення цілей, досягнення яких приведе до задоволення потреб чи виконання поставленої задачі; осмислення і оцінка умов, в яких будуть протікати очікувані дії, актуалізація досвіду, пов’язаного в минулому з розв’язанням задач і виконанням подібних вимог; визначення на основі досвіду і очікуваних умов діяльності найбільш ймовірних способів розв’язання задач чи виконання вимог; прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінка співвідношення власних можливостей, рівню домагань та необхідності досягнення визначеного результату; мобілізація сил у відповідності з умовами і задачею, самонавіювання в можливості досягнення поставленої мети.

Готовність може виступати і як деяка стійка характеристика особистості. У її структурі розрізняють: позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності (професії); відповідні вимогам діяльності (професії) риси характеру, здібності, темперамент, мотивація; необхідні знання, вміння, навички; стійкі професійно значущі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів [1].

Психологічна готовність до певної діяльності є істотною передумовою її цілеспрямованості, регулювання, стійкості та ефективності. Вона являє собою цілісне виявлення особистості, включаючи її переконання, погляди, ставлення, почуття, вольові та емоційні якості, знання, навички і вміння, установки. Вона допомагає людині успішно виконувати свої обов’язки, правильно використовувати знання, досвід, особисті якості, зберігати самоконтроль та перебудовувати свою діяльність при появі несподіваних перепон.

Представлені методологічні засади лягли в основу конкретних досліджень комунікативної готовності педагога. Так, наприклад, у дисертаційній роботі Коця М.О. комунікативна готовність до

спілкування з учнями розглядається як такий стан педагога, що включає його переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інші інтелектуальні якості, навички, уміння, установки [8].

У ряді досліджень проаналізовано співвідношення комунікативної компетентності і комунікативних здібностей особистості [6]. Компетентність при цьому трактується як домінуюча форма активності особистості, сформованість відповідних навичок та вмінь, ступінь освоєння певної діяльності. Здібності ж характеризуються як потенційні можливості та задатки, від яких залежить швидкість, якість і рівень сформованості відповідної компетентності

Під комунікативними здібностями розуміють індивідуально-психологічні і психофізіологічні особливості людей, що забезпечують успішну взаємодію партнерів і успішне розв'язання комунікативних задач [9]. У ряді експериментальних досліджень встановлено, що природні передумови комунікативних здібностей (а це, насамперед, властивості активації нервової системи та пов'язаного з нею орієнтувального рефлексу) входять до структури складного симптомокомплексу утвореного поєднанням високої лабільності, хорошої слухової пам'яті та домінуванням функцій першої сигнальної системи.

Відповідно комунікативна компетентність інтерпретується як здатність людини встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. До її складу входить певна сукупність знань та умінь, що забезпечують ефективний перебіг комунікативного процесу. Комунікативна компетентність розглядається як ступінь задовільного оволодіння певними нормами спілкування, поведінки, як результат научування, засвоєння соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, оволодіння "технікою" спілкування.

Цікавою є спроба інтегрувати комунікативні здібності з індивідуальними особистісними властивостями у понятті комунікативна здатність. У дослідженні Т.І. Федотюк [15], присвяченому вивченню комунікативної здатності майбутнього психолога, остання інтерпретується як інтегративна властивість особистості, яка складається з когнітивного (професійна компетентність, рефлексивність, децентрованість мислення), емоційного (висока чуйність і тактовність, позитивне емоційне ставлення до почуттів іншого, максимальна щирість і відвертість у проявах власних почуттів), поведінкового (здатність до саморегулювання, коригування власних дій, впевненість, відповідальність) компонентів. При цьому емпатія виноситься за рамки емоційного компоненту, розцінюючись як стрижневий елемент, який пронизує всі названі компоненти.

Структура компетентності у спілкуванні спеціально аналізується у роботах С.В. Петрушіна [13]. На його думку, до складу

компетентності слід віднести когнітивні (орієнтованість, психологічні знання і перцептивні здібності), виконавські (уміння і навички) і емоційні (соціальні установки, досвід, система ставлень особистості) компоненти

Розвиток пізнавального (когнітивного) компоненту, зокрема, включає поглиблення самопізнання та пізнання партнерів по спілкуванню, та необхідні знання у сфері спілкування у всій різноманітності його форм і ситуацій. Подібним чином інтерпретують цей компонент і інші автори. Так, Ю.М. Жуков розглядає пізнавальний компонент як орієнтувальну частину компетентності у спілкуванні і розрізняє у ньому інтерпретацію комунікативної ситуації та перцептивні складову [3]. Ю.М. Ємельянов називає його соціальним інтелектом, розуміючи під останнім стійку здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємостосунки та прогнозувати між особові події [2].

Поведінковий компонент, як вважає С.В. Петрушін, полягає в умінні ефективно використовувати різноманітні засоби спілкування. При цьому він посилається на трактування цього компоненту у концепції Ю.М. Ємельянова, який включає до його змісту вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки, та ряду інших авторів. До найбільш важливих складових емоційного компоненту він відносить досвід різноманітного спілкування, позитивне самоставлення та налаштованість на партнера по спілкуванню. Зауважимо, що, на думку Б.Ф. Ломова, саме емоційний компонент є найбільш важливою та складною складовою комунікативної компетентності [10].

Л.А. Петровська [12] у своєму аналізі комунікативної компетентності виходить з того незаперечного факту, що реальне спілкування завжди являє собою складну і внутрішньо суперечливу єдність перцептивних, комунікативних, інтерактивних компонентів, суб'єкт-об'єктної і суб'єкт-суб'єктної форм, репродуктивного і продуктивного рівнів, спілкування глибинного особистісного та поверхового деперсоналізованого і т.д. Так, при суб'єкт-об'єктній схемі спілкування лише один із партнерів виступає у повноцінній ролі суб'єкту, у той час як іншому відводиться роль об'єкту впливів і маніпуляцій зі сторони першого. Це спілкування за типом наказів, розпоряджень, різного роду вказівок тощо. До цього ж типу слід віднести ще й інші, менш виражені форми домінування одного з партнерів. Спілкування ж, що реалізує суб'єкт-суб'єктні принципи, характеризується принциповою рівністю психологічних позицій його учасників (обидва виступають у повноцінній ролі суб'єкта), взаємною активністю сторін, при якій кожен не лише піддається впливу зі сторони іншого, але й, рівною мірою, сам діє на нього, взаємним проникненням

партнерів у внутрішній світ один одного, їх активною взаємною гуманістичною установкою.

Не менш важливим є виділення репродуктивної та продуктивної сторін спілкування. Репродуктивний аспект передбачає використання стандартних процедур, які піддаються алгоритмізації, тоді як продуктивний представляє сторону, пов'язану з породженням нових мотивів, цілей, операцій і процедур, яку в принципі не можна формалізувати. Спілкування також об'єднує взаємопов'язані, однак істотно відмінні рівні: зовнішній, операційно-технічний, поведінковий та внутрішній, глибинний, який стосується особистісно-сміслових утворень і є визначальним щодо першого.

Зі сказаного витікає, що виділені характеристики спілкування природно розглядати одночасно і як характеристики компетентності у спілкуванні. Остання, таким чином, має включати компетентність у спілкуванні і по суб'єкт-об'єктній, і по суб'єкт-суб'єктній схемах, охоплювати компетентність як у розв'язанні продуктивних, так і у вирішенні репродуктивних задач, поширюватися як на зовнішній поведінковий рівень спілкування, так і на його глибинний, особистісний рівень. При цьому визначальну сторону „утворює компетентність у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, у вирішенні продуктивних задач, в оволодінні глибинним, особистісним прошарком спілкування” [12, 28].

У дослідженнях Л.А. Петровської показано також, що компетентність у спілкуванні по суб'єкт-об'єктній схемі, у вирішенні передусім репродуктивних задач, компетентність, яка охоплює лише зовнішній поведінковий рівень спілкування, знаходить своє вираження у орієнтації особистості на використання монологічних стратегій взаємодії з людьми, а в орієнтації особистості на застосування діалогічних стратегій взаємодії з партнерами проявляється ще й її компетентність у спілкуванні по суб'єкт-суб'єктній схемі, у вирішенні продуктивних задач, компетентність, яка охоплює також і глибинний, особистісний рівень.

Таким чином, проведений нами теоретичний аналіз дозволяє інтерпретувати комунікативну компетентність вчителя як засновану на знаннях та чуттєвому досвіді здатність орієнтуватися у ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, фрустрації, як свої власні, так і партнерів по спілкуванню, рівень освоєння технології та психотехніки спілкування.

Відповідно до змісту, форм та функцій педагогічного спілкування, комунікативна компетентність вчителя має охоплювати такі сфери:

компетентність у здійсненні перцептивної, комунікативної та інтерактивної функцій спілкування;

компетентність у реалізації, насамперед, суб'єкт-суб'єктної взаємодії з партнерами по спілкуванню (зрозуміло, що спілкування за типом розпоряджень, наказів, інструкцій, вимог тощо (суб'єкт-об'єктна модель взаємодії) також має бути освоєною педагогом

компетентність у розв'язанні як продуктивних, так і репродуктивних задач спілкування;

компетентність у реалізації як поведінкового, операційно-інструментального, так і особистісного глибокого рівня спілкування.

Визначальну сторону комунікативної компетентності вчителя у сучасних умовах становить компетентність саме у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, саме у вирішенні продуктивних задач, саме в оволодінні глибоким, особистісним рівнем спілкування з іншими людьми.

Відповідно у структурі комунікативної компетентності вчителя виділимо:

гностичний компонент (система знань про сутність, структуру функцій та особливості спілкування взагалі та професійного зокрема; знання про стилі спілкування, зокрема, про особливості власного комунікативного стилю; фонове знання, тобто загальнокультурна компетентність, яка, не маючи безпосереднього відношення до професійного спілкування, дозволяє вловити, зрозуміти приховані натяки, асоціації тощо, тобто зробити розуміння глибшим, більш емоційним, глибоким, особистісним; творче мислення, внаслідок якого спілкування виступає як різновид соціальної творчості);

конативний компонент (загальні та специфічні комунікативні уміння, які дозволяють успішно встановлювати контакт із співрозмовником, адекватно пізнавати його внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з ним, застосувати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях; культура мовлення; експресивні уміння, які забезпечують адекватний висловлюванням міміко-пантомімічний супровід; перцептивно-рефлексивні уміння, які забезпечують можливість проникнення у внутрішній світ партнера по спілкуванню та розуміння самого себе; домінуюче застосування організуючих впливів у взаємодії з людьми (порівняно з оцінюючими і, особливо, дисциплінуючими).

емоційний компонент (гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступати з нею в особистісні, діалогічні взаємини, інтерес до власного внутрішнього світу; розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція; адекватні вимогам професійної діяльності психоемоційні стани).

Сказане дозволяє виділити за рівнем розвитку комунікативної компетентності

по-перше, педагогів, комунікативна компетентність яких відповідає вимогам, що ставляться сьогодні перед педагогічною практикою (продуктивний рівень комунікативної компетентності який проявляється у орієнтації учителя на використання насамперед діалогічних стратегій взаємодії з учнями, на реалізацію суб'єкт-суб'єктної моделі спілкування з ними, у його увазі і до продуктивної сторони педагогічного спілкування та його глибинного рівня, який стосується особистісно-сміслових утворень), та ті, які виявляють тенденцію до розвитку таких установок;

по-друге, педагогів, комунікативна компетентність яких описаним вимогам не відповідає (ім притаманна орієнтація на використання монологічних стратегій взаємодії з учнями, на реалізацію суб'єкт-об'єктної моделі спілкування з ними, зосередженість уваги передусім на репродуктивній стороні педагогічного спілкування та його зовнішньому, поведінковому рівні).

Так, у дослідженні, виконаному під нашим керівництвом [11], отримані дані, що лише 15,9% від загального числа опитаних може бути віднесена до числа тих, у кого комунікативна компетентність відповідає описаним вище вимогам, а ще 11,8 % характеризується рівнем, близьким до названого.

Перспективним, на наш погляд, може стати подальше теоретичне осмислення та експериментальне обґрунтування механізмів та чинників розвитку у вчителів продуктивного рівня комунікативної компетентності як необхідної умови педагогічної творчості.

Література

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. - Минск: Изд-во БГУ, 1976.- 176 с.
2. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.
3. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растищев П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
4. Заброцький М.М. Максименко С.Д. Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування – Київ-Житомир: Волинь, 2000. – 32 с.
5. Захаров В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 55 с.
6. Кабардов М.К., Арцишевская. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции// Вопросы психологии, 1996. - № 1.
7. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования// Вопросы психологии. 1985. - №4. – С. 9-16.
8. Коць М.О. Комунікативна підготовка майбутнього вчителя інтеракційними методиками: Автореф. дис. канд. психол. наук - К., 1997. – 18 с.
9. Леонтьев А.А. Психология общения. - Тарту, 1974. – 128 с.

10. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука 1984. – 449 с.
11. Макаренко С.С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності вчителя: Автореф. дис. канд. психол. наук – Київ, 2001. – 18 с.
12. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. - М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
13. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе (методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек). – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 256 с.
14. Терещук С.В. Психологічні детермінанти комунікативного потенціалу вчителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук - К.: 1999. – 19 с.
15. Федотюк Т.І. Психологічні особливості становлення емпатії як елементу комунікативної здатності практичного психолога: Автореф. дис. канд. психол. наук – Київ, 1997. – 19 с.

В статье анализируется структура коммуникативной компетентности педагога. Рассматривается идея С.Л. Рубинштейна о необходимости организации школьной жизни, а также подбора методов работы, которые обеспечили бы необходимые условия для выявления и развития индивидуальности и одаренности каждой личности. Доказывается, что лишь 15,9% от общего числа опрошенных может быть отнесена к числу тех, у кого коммуникативная компетентность соответствует описанным в статье условиям, а еще 11,8 % характеризуется уровнем, близким к названному.

Статтю подано до друку 25.03.2005.

©2005

Л.М. Коробка (м. Суми)

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.Моляка «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 показано, 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 самопізнанню 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 супроводжувача, 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 послідуєчої.

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.

Література

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.

Рассматривается проблема психологической поддержки саморазвития личности студентов как направления их творчества в контексте гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса в высшей школе. Доказывается, что потребность в самореализации – фундаментальная потребность личности.

Статтю подано до друку 18.03.2005.

©2005

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 рефлеїнтерв'ю, "полілог" та рефлексивне "коктейлювання" [16].

Л.А.Найдюнова [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. Узагальнено 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 вагомі 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 увійшли 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.АбульхановоюСлавською форми активності – ініціативу та відповідальність, знаходимо критерії рівнів розвитку індивідуального суб'єкта.

Таблиця 1

Критерії оцінки рівня розвитку суб'єктності

Рівні суб'єктності	ПАРАМЕТРИ ПРОЯВУ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ	
	Ініціатива	Відповідальність
Операційний	В межах певної діяльності	За виконання системи дій, операцій
Рольовий	В межах заданої іззовні соціальної ролі	За виконання соціальної ролі
Особистісний	В межах самостійно створеної ролі	Моральна відповідальність
Діяльнісний	В межах власного життя	За творення свого життя
Рефлексивний	В межах даної історичної культури	За розвиток власної суб'єктності
Діалогічний	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 смислом”, тобто ті психологічні фактори, які дають змогу людині виходити “за межі ситуації” [11, 34].

Саме рефлексія є тим механізмом, який уможливує 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 людини, 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 ... (мінється).

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.Кандинського (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. АбульхановаСлавская К.А. Диалектика человеческой жизни. — М.: Мысль, 1997. — 224 с.
2. Балл Г.О. Категорія культури 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, ЖОППО, 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.Кульгаи др. — Киев: Наукадумка, 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, ЖОППО, 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 творчества. Приведены программа и фрагменты диалогических уроков.

Статтю подано до друку 20.03.2005.

©2005

О.В. Костюченко(м. Київ)

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.Моляка, 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 – свідомо, 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.Лежі – 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 будьде, 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 самотутнє 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 субєкта. 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.Василук). 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 людині 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 людина 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, конкретизуючите, 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 культурнесередовище, в якому людина вступає в контакт з іншими, і характер та зміст діяльності, яку вона виконує, і стосунки, які в ході цього виникають. Змінивши 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.

Література

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды, в 2х томах т.1./Москва:Педагогика,1980,
2. Ассаджолі Р.Психосинтез: теорія і практика. –М.: RERL-book, 1994.-314 с.]
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер с англ. – М.:Прогресс,1986.-421 с
4. Виготский Л.С. Динамика и структуральности подростка// Собр.соч.: В 6т.-М.,1984.-С.220-242
5. Гуменюк О. Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільства – 2001.- №2(4) -
6. Калюшин 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.

Формирование „Я-образа” рассматривается как предпосылка раскрытия творческого потенциала личности. Делается вывод о том,

что способность формировать Я-образы, корректировать свое Я-реальное есть фактором раскрытия творческого потенциала.

Статтю подано до друку 23.03.2005.

©2005

В.П. Кутішенко(м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ТА КРИТЕРІЇ ЇЇ ЗРІЛОСТІ

Постановка проблеми. Одним з основних завдань психологічної практики є активізація творчого потенціалу особистості. Необхідно, щоб якомога більше людей стали творцями власного життєвого шляху через розкриття і реалізацію певних внутрішніх якостей. Наявність таланту є лише необхідною умовою для успіху в творчій діяльності. Акмеологічні дослідження свідчать, що особистості, які досягли високих результатів в творчій діяльності мають яскраву індивідуальність, неординарні, особливі.

Мета нашого дослідження полягає в узагальненні психологічного портрету творчої особистості митця та визначенні критеріїв її найвищого рівня розвитку на основі аналізу підходів до проблеми в різних психологічних концепціях.

Результати теоретичного аналізу підходів до зазначеної проблеми. Аналізуючи життя і творчість видатних митців, З. Фрейд прийшов до висновку, що жадою багатства, слави, любові змушує людину ставати на шлях служіння мистецтву. Схильність до істерії приводить письменника в стан підвищеної ефективності, який стимулює його творчі потенції. Фантазія становить сутність мистецького твору. Завдання митця полягає в тому, щоб за допомогою фантазії створити штучний світ. Письменник відійшовши від інших людей завдяки власній фантазії, вміє до них повернутися через своїх героїв. Фрейд ідентифікує письменника зі створеними ним героями. Отже, у Фрейда мистецтво визначається як самоаналіз митця, проекція його дитячих років, внутрішніх суперечностей, а творчість – процес його очищення [7].

Згідно психологічної концепції К.Юнга існують два психічні типи особистості: екстравертований та інтровертований. Саме інтровертована інтуїція з її яскраво вираженими позасвідомістю, ірраціональністю, суб'єктивністю стимулює формування певних характеристик особистості митця. Він виступає як мрійник, фантазер, ясновидець. Здатність до інтуїтивного пізнання світу є певним відхиленням від норми, ознакою володіння містичною силою. Ця здатність робить митця обраним, відділяє його від інших людей. Юнг поєднує мистецтво зі складним, суперечливим процесом саморозуміння людини. Специфіка творчості митця спирається на творчий інстинкт,

який не є дуже поширеним і обов'язково спадковим утворенням. Він вказує на складність творчої діяльності митця і різні рівні її розвитку. Так, Юнг виділяє твори психологічні і візіонерські. Психологічні твори мистецтва обмежуються зовнішнім поверхневим копіюванням життя, відтворенням його на рівні свідомості. Твори візіонерського типу позначаються глибиною і витонченістю. Підґрунтям творчого пориву митця, який працює над такими творами, є намагання висловити внутрішнє бачення реальності, яке виходить далеко за межі як індивідуальної самості, так і навколишнього оточення [7; 10].

Адлер А. вважає, що талановитість окремих митців є компенсацією певних моральних чи фізичних травм [7; 9].

Чезаре Ломбраззо стверджує, що обдарованість є свідченням психічної ненормальності людини, «невропатичності», позасвідомими станами особистості. Він зауважував, що між нормальним станом геніальної людини і патологічним – схибленого існує немало точок зіткнення. Між геніальними людьми зустрічаються схиблені і між божевільними – генії. Але є безліч геніальних людей, у яких не можна відшукати найменших ознак божевілля, за винятком деяких ненормальностей у сфері чутливості. Ломбраззо застерігає, щоб люди не дуже захоплювалися блискучими примарами геніїв, багато хто з яких не тільки не підіймається в надхмарні сфери, але, спалахнувши одного разу, падають дуже низько і тонуть в масі помилок. Отже, Ломбраззо також вказував на різні ступені зрілості творчої особистості [7].

Він виділяє такі риси «ненормальних» геніїв: у них майже зовсім немає цільного характеру, того, який характеризує здорових великих геніїв; здорова геніальна людина усвідомлює свою силу, знає собі ціну, але у неї не буває тієї хворобливої пихатості, яка томить психічно ненормальних геніїв; вони відзначалися дуже раннім розвитком здібностей; багато хто з них надзвичайно зловживав наркотичними речовинами і спиртними напоями; майже у всіх цих людей були якісь ненормальності у відправленнях статевої системи; вони не відчували потреби працювати спокійно у тиші свого кабінету, а, навпаки, неначе не могли усидіти на одному місці і повинні були подорожувати постійно; часто змінювали свої професії і спеціальності; були справжніми піонерами науки, пристрасно вдавалися до неї і з жадністю бралися за вирішення найважчих питань; у них є свій особливий стиль – пристрасний, колоритний, такий, що виробляється тільки під впливом психозу; майже всі вони глибоко страждали від релігійних сумнівів, які мимовільно представлялися їх розуму; надзвичайно багато займалися своїм власним я і виставляли на показ свій ненормальний стан; ненормальність проявлялася в будові їх усної і письмової мови, в нелогічних висновках, у безглузких суперечностях і у потворній фантастичності; майже всі вони надавали велике значення

своїм сновидінням, які у них відзначаються жвавістю і визначеністю; багато хто з них володів надзвичайно великим черепом, але неправильної форми; часто були серйозно пошкоджені нервові центри; відзначалися перебільшеним прояв станів, що постійно змінювалися, – екстазу і атонії, збудження і упаду розумових сил. Ломбраззо вважає, що ці стани певною мірою помітні майже у всіх великих мислителів, навіть у абсолютно здорових [8].

Виходячи з логіки найвищих творчих злетів людського духу, представники езотеричної психології стверджують, що ідеалом найвищого творчого розвитку людини в даний час є інтегральне осягнення нею своєї природності і людяності, зв'язане із становленням унікальної особистісної самобутності, – відновлення зв'язку між загальним (трансцендентним, космічним, людським) і індивідуальним (особистісним) рівнями самосвідомості.

В езотеричній психології у всі часи існували два великі методологічні табори: персоналістів і імперсоналістів. Останні вважають, що мета духовного розвитку полягає в розчиненні одиничного в загальному. Особистісна самосвідомість протиставляється тут, як несправжнє, надособистісному – космічному або трансцендентному. Позиція персоналістів може бути виражена християнською формулою навіть осягаючи свою нероздільність із загальним, індивідуальна істота не розчиняється в ньому, не покидає особистісного рівня самосвідомості. Особистісна самосвідомість є лише одним з рівнів самосвідомості, з другого боку, надособистісні рівні самосвідомості не заперечують особистісного [3].

Трансперсоналізація – це не деперсоналізація, це вихід за межі, обкреслені особистісним рівнем самосвідомості, а не скасування останнього. Коли відчуття роз'єднання з буттям, природою і суспільством, властиве особистісному рівню самосвідомості, доповнюється відчуттям нероздільності – це і є збагнення. Залежно від характеру цієї нероздільності можна говорити про трансцендентну, космічну і людську самосвідомість як про інтегральну самосвідомість, в якій людина осягає себе конкретно-загальною особистістю, що возз'єднала психологічний зв'язок з своїми витоками: з своїм буттям, природною і суспільною надособистісною сутністю. Лише така людина досягає найвищого рівня творчого розвитку. Відправним пунктом процесу творчого розвитку може бути лише добра особистісна самосвідомість, що сформувалася шляхом гострого переживання своєї самобутності і свого протистояння всьому іншому, більше того, – що переконалося в значущості такого протистояння. Ціннісна криза якраз і свідчить про те, що особистісна самосвідомість, досягла певного рівня свого розвитку і готова до переходу в нову якість. За декілька місяців цілеспрямованого інтенсивного контакту з природним середовищем

практично будь-яка людина може отримати перші проблиски космічного збагнення, що будуть своєрідним психологічним каталізатором подальших глибинних перебудов у фундаменті творчого самоудосконалення[2; 3; 5].

Для особистісної самосвідомості ідея власної соціальної обумовленості органічно не прийнятна, оскільки її психологічна функція, як вже мовилося, носить прямо протилежну спрямованість і полягає саме в тому, що виокремлює людину з соціального середовища. Але для людини, що досягнула традиційні надособистісні рівні своєї істоти, людська самосвідомість представляється продовженням єдиного логічного і психологічного ряду, який поєднує абстрактно-загальне чисте буття з конкретним екзистенціальним буттям унікальної і неповторної людини, закинutoї в світ таких же унікальних і неповторних істот, як вона сама. Така людина є унікальною, творчою [3].

Представники східної філософської традиції вважають, що творчість є функція сутності, а не особистості, остання – лише її одностороння соціальна проекція. Людина є творчою по своїй природі, однак її істинна природа прихована від неї різними раціоналістичними забобонами, позитивістськими догмами, натуралістичними марновірствами, заглушена штучними потребами і вигаданими страхами. Потрібно розкрити людині очі на її істинну природу, допомогти їй прокинутися і зрозуміти себе [2].

Творити – значить намагатися виразити себе, визначаючись внутрішньою духовністю. Творчість відбувається не в зовнішньому світі, а усередині людини. Творчість внутрішня – без мети і наміру, як прояснення розуму, в результаті якого ви починаєте бачити світ таким, як він є сам по собі, поза вашими оцінками і проекціями. Головна мета творчості – це досягнення бачення світу не тільки очима або розумом, але всією цілісністю своєї сутності, досягнення тотального бачення. Не через розсудливість, а через серце, через любов, через благоговійний трепет людина може побачити світ незнайомим, і через це новим, чудовим, приголомшуючим. Східні філософи вважають, що покора і самотність – основні риси особистості, що приводять до творчої зрілості. Самотність – це не самоізоляція, не втеча від життя, навпаки, – це тотальна свобода від конфліктів і печалі, від страху і смерті [1; 2; 3].

Середньовічний богослов Екхарт Мейстар говорить про творчий тип мислення: бог діє в душі без жодного засобу, образу або подібності, і, тільки відмовившись від зовнішнього опису або пояснення, можна зрозуміти його суть [5].

Людина, як затверджують екзистенціалісти, істота, яка трансцендентує, постійно переступає саму себе, встановлені нею самою

або кимсь межі, істота екстатична, тобто вона постійно в екстазі – у нестямі. Саме тому вона ніколи не фіксується в конкретних рамках і формах, вона завжди попереду себе і вище. Якщо вона обмежила себе, уклала в рамки, ототожнила повністю з професією або роллю, вона вже не людина в повному розумінні слова, вона не здатна до універсального виразу своїй сутності, до творчості [2; 11].

Хайдеггер вважає, що людина ніколи не зводиться до своєї фізичної даності, а завжди є тим, чим вона зайнята, що її захоплює. А захопити її може тільки раптово відкрите багатство речей і глибока їх таємниця. Це і є основне заняття людини. Те мислення, що утворюється з глибини цієї захопленості дозволяє їй не просто жити серед речей, але і бачити духовний сенс і значущість всього оточуючого бачити інший, справжній світ. Таке розрізнення і є початок її розумності, можливості її свободи і творчості. Людина як творець не народжується від своїх батьків. Від них народжується тільки природна істота. Друге переродження в душі – це є перехід в інший режим буття, в якому тільки і можливі творчі акти. Але попередньою умовою всякої творчості є творення людиною самої себе, себе як тієї даності, через яку просвічує буття, яка не зводиться ні до яких матеріальних процесів і явищ [2; 9; 10].

На думку Клименко В.В. справжня робота вчителя полягає в тому, що він привчає свого учня вірити самому собі, своїй критичності, єдності мислення, почуття й уяви, своїм діям (розумовим і психомоторним), мудрості свого тіла. Вчитель нікому нас не учить, він всього лише людина, яка здатна пробудити в інших прагнення до істини. Творчий порив – основне джерело, з якого випливає потреба дитини в творчості. Це потреба виражати свій внутрішній світ, себе. А в собі знаходити те, що має цінність не тільки для самого себе. Ця потреба не може бути принесена ззовні, а навпаки, виникає всередині душі. Важливо не заважати природному розвитку таланту [6].

Особистість має здатність постійно розвиватися, досягати найвищого рівня творчої самореалізації. Сьогодні надзвичайно актуальною стає проблема особистісної творчої зрілості. Акмеологія пропонує такі критерії найвищого творчого розвитку особистості в художній діяльності:

- Гуманістична спрямованість самої творчої діяльності, створених художніх творів, образів. Якщо твори митців, навіть дуже талановитих не мають гуманістичної спрямованості, вони можуть впливати лише на незначну кількість людей з певними особливостями розвитку і зникати з певним плином часу.

- Художня цінність творів – це така їх властивість, яка надає їм усвідомленість і духовність, має високу духовну і естетичну значущість,

здатна здійснювати благотворний вплив на свідомість і життєві позиції, спрямованість особистості.

- Часовий імператив, який вказує на те, що істинні шедеври живуть в часі, не зникаючи і благотворно впливаючи на покоління

- Найвищий рівень виконавчої майстерності, що передбачає високий рівень гнучких професійних умінь і навичок, творчий підхід, постійне прагнення до досконалості, дуже високу продуктивність. Майстерність нерозривно зв'язана з неповторною творчою індивідуальністю. Технологію майстерності не завжди можна передати іншим.

- Суспільне визнання. Його не варто ототожнювати з визнанням владою або певними правлячими групами.

- Новаторство в творчості. Творчі особистості часто стають не тільки новаторами, а і фундаторами нових напрямків в мистецтві.

- Індивідуальна неповторність в творчості.

- Рівень креативності творчої особистості, творчої інтуїції, активності, ініціативності [4].

Висновки. Здійснений аналіз підходів до проблеми творчої особистості у різних психологічних концепціях дозволяє стверджувати, що, складаючи її психологічний портрет, більшість сучасних теоретиків підкреслюють важливість вивчення психічної організації творчої людини, особливостей її нервової системи, соціального оточення, самотності. Дослідники вказують як на індивідуальну неповторність творчих особистостей, так і на наявність спільних особистісних характеристик. Творча особистість перебуває в постійному розвитку, проходить певні етапи становлення та періоди найвищого злету. Зріла особистість за своєю суттю вже не може бути не творчою.

Враховуючи всю складність організації творчої особистості доцільно відмовитися від спрощеної системи її аналізу, що часто зводиться до вивчення наявних біологічних та соціальних складових. Для більш повної характеристики творчої особистості варто аналізувати її комплексно багатомірно як цілісність, як певну духовну одиницю, яка постійно не співпадає сама з собою.

Література

1. Вайнцвайг П. Десять заповідей творческо́й личности. – М.: Прогресс, 1990. – 197 с.
2. Губин В.Д. Проблема «творческо́й личности» в восточной философской традиции «духовного наставничества» / Сборник научных трудов Философия зарубежного востока о социальной сущности человека. – М.: МГУ, 1986. – С. 136-156.
3. Данченко В. Очерки эзотерической психологии эпохи развитого социализма / В кн.: "Вопросы саморазвития человека". – Вып. 2. – К., – 1990. – С. 118-135.

4. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2003. – С. 185-198.
5. Экхарт Мейстар. Духовные проповеди и размышления. – М., 1912. – С. 16.
6. Клименко В.В. Как воспитать вундеркинда – Харьков: Фолио; СПб.: Кристалл, 1996. – 463 с.
7. Левчук Л.Т. Психологічний аналіз: історія, теорія, мистецька практика. – К.: Либідь, 2002. – 255 с.
8. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство. – СПб.: Питер, 1992. – С.245-300.
9. Холл Кэлвин С., Линдсей Гарднер Теории личности. Пер. с англ. И.Б.Гриншпун – М.: ЗАО Изд-во ЭКМО-Пресс, 1999. – 592 с.
10. Юнг К.Г. Современность и будущее – Минск, 1992. – С. 59
11. Sartre J.H. Das Sein und das Nicht. –Hamburgs, 1954. – s. 29.

В статье представлен теоретический анализ подходов к проблеме творческой личности и критериев ее высшего уровня развития в разных психологических концепциях.

Статтю подано до друку 20.03.2005.

©2005

О.М. Куцевол(м. Вінниця)

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, продуктивності, 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. Заслуговує 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. Безсумнівну рацію 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 взірцею 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 взірця 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

Література

1. Белохвостикова 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, диф-ференциальная, 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.

У статті обґрунтовано зміст поняття “педагогічна креативність”, визначено педагогічні умови та шляхи розвитку цієї особистісної якості майбутніх учителів літератури в контексті їхньої методичної підготовки.

Статтю подано до друку 12.03.2005.

©2005

М.М. Лапа (м. Переяслав-Хмельницький)

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 стислу 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 згоді 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 відбору 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 «Лото-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 – передавальника 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 розвивались його систематичні дослідження щодо формування в учнів сенсомоторики, перцепції, пам'яті, мислення, уяви тощо. Він створив оригінальну концепцію природи емоцій (2000). Провів фундаментальний лонгітюдний 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 заучем 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 українськогонціонального 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 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, волевих 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 давались 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 скоригованою 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 відраженні, 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 фронтівиків 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.

Література

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 родини в годы Великой Отечественной войны// Вопр. психологии – №2;4. – 1975.

Проводиться аналіз життєвого шляху і наукової діяльності українських психологів – учасників Великої Вітчизняної війни. Результати аналізу показують, що всі вони були творчими особистостями.

Статтю подано до друку 19.03.2005.

©2005

Т.М. Майстренко (м. Житомир)

ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСІЇ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТАМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТА НЕПСИХОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Юнацький вік є одним з найважливіших періодів у становленні особистості. Дослідженням психічного розвитку у юнацького віку присвячена значна кількість робіт представників різних психологічних шкіл та напрямків. У зарубіжній психології ця проблема висвітлена у роботах С. Холла, А. Гезелла, Е. Шпрингера, З. Фрейда. К. Левін основною ознакою цього періоду вважає розширення життєвого світу особистості, кола спілкування, групової приналежності та людей, на які вона орієнтується [4]. Проблема розвитку особистості у юнацькому віці розроблена в епігенетичній теорії Е. Еріксона. Період від 12-13 до 19-20 років є досить важливим у психосоціальному розвитку людини і може характеризуватися двома протилежними тенденціями у розвитку особистості. На позитивному полюсі представлена его-ідентичність та розвиток близькості, на негативному – ізоляція та криза ідентичності.

У вітчизняній психології проблема розвитку особистості у юнацькому віці представлена у роботах Л.С. Виготського, Л.І. Божович, Д.Б. Ельконіна, Є.І. Головахи, І.С. Кона, О.М. Леонтьєва, А.В. Петровського, К.К. Платонова. У більшості вітчизняних періодизацій у юнацькому віці виділяється два періоди – рання юність (15-18 років) та пізня юність (18-25 років). На думку Л. І. Божович, юнацький вік характеризується новою соціальною ситуацією розвитку, яка пов'язана з необхідністю самовизначення та вибору життєвого шляху. У зв'язку з цим для юнаків «усе теперішнє виступає у світлі цієї основної направленості їх особистості» (цитата по 2; 232).

К.К. Платонов розглядає юнацький вік як перехід від етапу становлення особистості до етапу професійного розвитку, коли формується та починає домінувати спрямованість у структурі особистості, а також розвиваються характер та здібності.

Основними психологічними характеристиками, що притаманні юнацькому віку, є формування світогляду, розвиток самосвідомості, рефлексія, пошук смислу життя та побудова життєвих планів. Життєвий план є багатогранним утворенням, що буде охоплювати соціальні, особистісні та діяльнісні характеристики. Життєві плани мають включати не лише бажану мету, але й способи її досягнення.

У юнацькому віці побудова життєвих планів найчастіше зосереджена на виборі майбутньої професії. Саме професійний вибір спонукає юнака до рефлексії, до визначення того, наскільки його особистісні характеристики, знання, уміння, здібності дозволяють опанувати тією чи іншою спеціальністю. Життєві плани є одним з провідних факторів, що буде обумовлювати розвиток здібностей у юнацькому віці.

Метою проведеного дослідження було вивчити особливості рефлексії здібностей студентами психологічних та непсихологічних спеціальностей. Дослідження було проведено за методикою вивчення динаміки здібностей, запропонованою О.Л. Музикою. У дослідженні взяли участь студенти 1-3 курсів спеціальностей «Психологія» та «Менеджмент організацій».

Методика призначена для дослідження двох важливих характеристик особистості – рефлексії здібностей та рефлексії стосунків. В основі методики лежить теоретичне припущення про те, що розвиток здібностей обумовлений не лише когнітивно-операційними характеристиками, але й соціально-особистісними характеристиками, зокрема тим, наскільки важлива для досліджуваного діяльність поціновується референтними особами, чи задовольняється його потреба у визнанні.

Перший етап проведення методики спрямований на створення довірчої атмосфери та зацікавлення досліджуваного у роботі. Не можна

не зупинитися на ряді характеристик, що можуть суттєво вплинути на відповіді досліджуваного зокрема, на факторі соціальної бажаності та стратегії самопрезентації. Вплив цих характеристик спонукає досліджуваного намагатися вгадати відповіді, яких, на його думку очікує дослідник, або намагатися максимально продемонструвати лише позитивні характеристики. Особливо гостро ця проблема стоїть у тих ситуаціях, коли досліджуваний та дослідник тривалий час підтримують офіційні стосунки та між ними існує різниця у статусі (у нашому випадку викладач – студент). Серед інших характеристик, що можуть вплинути на результати дослідження, можна зазначити ступінь відкритості досліджуваного вплив захисних механізмів, рівень самооцінки. Дослідження проводиться у формі індивідуальної бесіди, лише за умови встановлення контакту з досліджуваним здійснюється перехід до роботи над методикою

Процедура проведення методики.

Процедурою передбачено заповнення карти, що складається з 4 частин, які описують діяльнісний, операційно-когнітивний, референтний та особистісно-ціннісний компоненти здібностей. Частини карти пред'являються досліджуваному по черзі.

У ході проведення методики було використано 2 види питань:

- 1.Обов'язкові питання (включають завдання 2 типів - завдання, що описують наявні характеристики досліджуваного та завдання, що описують бажані для досліджуваного властивості).
- 2.Додаткові питання, які визначаються на основі індивідуальних відповідей досліджуваного

I частина призначена для вивчення діяльнісного компоненту у структурі здібностей. Досліджуваного просять дати відповідь на такі питання: *Якими діяльностями та вміннями Ви володієте?* (якщо досліджуваному питання недостатньо зрозуміло, можна запропонувати відповісти на питання *Що Ви вмієте робити?*). *Оцініть, наскільки для Вас важлива ця діяльність?*

Для оцінки важливості пропонується використовувати 10-бальну оціночну шкалу.

Яких вмінь Ви хотіли б набути чи розвинути? (Що Ви хотіли б навчитися робити?) Для чого (з якої причини) Ви хотіли б навчитися цього?

II частина призначена для вивчення операційно-когнітивного компоненту. Для цього з діяльностей та умінь, виділених досліджуваним у першій частині, виділяємо 2-3 характеристики, які досліджуваний оцінив як найважливіші для себе. Кожне з цих умінь (діяльностей) досліджуваному пропонується проаналізувати за такими показниками: *Виділіть окремі дії та операції у цьому умінні*

(діяльності). Оцініть ступінь їх розвитку. Які дії та операції Ви хотіли б набуті або розвинути? Для чого (з якої причини) Ви хотіли б навчитися цього?

III частина спрямована на визначення референтних для досліджуваного осіб (референтний компонент). Досліджуваному пропонується відповісти на такі питання: *Назвіть людей, що оцінюють Ваші досягнення, уміння (те, що Ви робите). Оцініть, наскільки важлива для Вас думка кожного. Назвіть людей, оцінку яких Ви б хотіли змінити. Як саме Ви з хотіли змінити їх оцінку? (Що саме Ви б хотіли б змінити у їх оцінці?)*

IV частина призначена для вивчення особистісно-ціннісного компоненту у структурі здібностей. Досліджуваному пропонується відповісти на такі питання: *Зазначте якості, які допомагають Вам досягти успіху? Оцініть, наскільки кожна з зазначених якостей допомагає вам у досягненні успіху? Зазначте якості, що заважають Вам у досягненні успіху? Оцініть, наскільки кожна з зазначених якостей заважає Вам у досягненні успіху. Яких якостей Ви хотіли б набуті або розвинути? Для чого (з якої причини) Вам потрібна ця якість?*

Додаткові питання було використано з наступною метою:

- 1) уточнити зміст сказаного досліджуваним;
- 2) дослідити зв'язок між характеристиками різних частин карти;
- 3) показати зв'язок вказаних характеристик з провідною діяльністю (у нашому випадку - навчальною);
- 4) показати зв'язок названих характеристик з професійними намірами досліджуваного

Наведемо приклади використання таких питань.

- 1) У II частина карти, характеризуючи «уміння навчатися», досліджувана зазначила таку дію як «систематизація матеріалу». Їй було запропоновано описати, як здійснюється систематизація матеріалу. У відповідь було зазначено наступне: «розбивати матеріал на групи за ознаками» та «складати плани, тези тексту». У III частині, визначаючи референтних осіб, охарактеризувати чому саме ці люди визначені як референтні (наприклад, «це людина, що допомогла мені відкрити моє спрямування», «викладає усю інформацію»).
- 2) Для того, щоб дослідити наявність зв'язку між оцінкою референтних осіб та вміннями досліджуваного, можна запропонувати провести наступне зіставлення: «Що саме (яку саме діяльність) оцінює кожна з названих Вами осіб?» або «Чи оцінює хтось з референтних осіб названі Вами уміння? Хто і які саме?». Для дослідження зв'язку між референтним та

особистісно-ціннісним компонентом можна запропонувати наступні питання: «Чим Ви схожі з певною особою? Чим відрізняєтесь?».

- 3) При аналізі особистісно-ціннісний компонент можна уточнити «Як ця характеристика допомагає (заважає) Вам навчатися?». Аналізуючи діяльнісний компонент, попросити досліджуваного зазначити: «Як певне вміння допомагає (заважає) навчатися? Як це вміння пов'язане з навчанням?». Аналізуючи референтний компонент, запитати досліджуваного «Чи оцінює хтось з цих людей Ваше навчання?» тощо.
- 4) Досліджуваному пропонується відповісти на питання: «Які з названих Вами умінь можуть знадобися у майбутній професійній діяльності?», «Які з названих Вами якостей знадобляться при виконанні професійної діяльності?», «Чия оцінка Вашої професійної діяльності буде мати для Вас значення?» тощо.

Аналіз та інтерпретація результатів.

Аналіз результатів заповнення карти передбачає кількісну та якісну обробку результатів. Враховуючи, що представлена методика не є строго формалізованою та належить до групи індивідуально орієнтованих технік, кількісний аналіз не має чітко визначеної структури. Кількісну обробку результатів можна здійснювати у двох напрямках. По-перше, можна аналізувати кількість показників, які досліджуваний виділяв у кожній частині: кількість видів діяльностей та умінь, якими володіє досліджуваний, кількість референтних осіб, кількість якостей. Статистичної норми для цих показників відсутні, тому порівнювати їх можна лише відносно певної вибірки. У наведеному дослідженні обстежувані у середньому називали 3-5 характеристик, не було випадків, коли б досліджувані назвали лише 1-2 характеристики або більше 10 показників.

Другий напрямок кількісного аналізу спрямований на характеристики ступеня вираження ознаки. Зазвичай, ті характеристики, що вказують досліджувані, мають рівень прояву або важливості вище середнього. Наприклад, зо 10-бальною шкалою переважають оцінки у межах 7-10. Це вказує на те, що досліджувані виділяють ті характеристики, ознаки, що для них важливими або розвиненими.

Більша увага при обробці результатів дослідження приділяється якісному аналізу. Можна визначити ряд особливостей, на які варто звернути увагу при аналізі кожної частини методики.

Основне завдання аналізу **I частини** – визначити широту та конкретність діяльностей та умінь, виділених досліджуваним.

Діяльності та уміння, зазначені досліджуваними, можна класифікувати залежно від сфер діяльності:

§ навчальні уміння («уміння навчатися», «працювати на комп'ютері», «читання та аналіз літератури»);

§ організаційно-комунікативні уміння («активне включення у соціум», «спілкування з людьми», «розуміння людей», «схильність до лідерства», «побудова планів на майбутнє»);

§ дозвіллінні уміння («співати», «малювати», «грати у баскетбол»);

§ побутові уміння («кухарити», «готувати», «прибирати», «слідкувати за собою», «навички самообслуговування», «допомога по дому»). Виділення цієї категорії умінь може бути пов'язане з тендерними особливостями. У проведеному дослідженні брали участь лише студентки тому не можна стверджувати, що ці діяльності будуть рефлексуватися також і юнаками.

Можна зазначити, що досліджувані відчувають певну складність у конкретизації умінь. У нашому випадку нерідко спостерігалось наступне – досліджувані називали напрямки діяльності («допомагати людям», «слухати», «схильність до лідерства», «бажання досягнути мети»), тобто має місце недиференційованість умінь у свідомості досліджуваного та невміння конкретизувати навіть для себе, що він реально вміє робити. Тому при проведенні аналізу нерідко доводиться звертатися до II частини, щоб одержати уявлення про те, що саме досліджуваний мав на увазі, виділяючи ті чи інші уміння.

Аналізуючи юнацький вік (зокрема, студентів), необхідно проаналізувати, чи представлена у названих досліджуваних уміннях та діяльностях навчальна діяльність, яка є основною для даного періоду (досліджувані можуть визначати її як «уміння навчатися»).

Мають місце випадки, коли досліджувані не називають прямо навчальну діяльність, але переважно зазначають інші діяльності та уміння, що опосередковано пов'язані з навчальною та професійною сферою. Наприклад, «спілкування з людьми», «сприймання нової інформації», «допомога іншим».

При аналізі цього пункту можна зіставити одержані дані з показниками успішності навчання. У нашому дослідженні перша тенденція (виокремлювати уміння навчатися) була представлена у студентів різних курсів з високою успішністю («4»-«5»), а друга (не виокремлювати навчання) – у студентів з посередніми успіхами у навчанні («3»).

Аналіз 2 типу завдань (бажаних характеристик) спрямований на їх порівняння з наявними уміннями, тобто досліджуваний намагається набути нових умінь або хоче розвинути вже наявні. У проведеному дослідженні можна виділити 3 тенденції, що спостерігалися у

відповідях досліджуваних: 1) характеристики морального плану («бути наполегливою», «розвинути уміння досягати цілей»); 2) психологічні дії («розвинути пам'ять, уважність»); 3) власне уміння та діяльності («оволодіти комп'ютером», «удосконалити процес навчання», «стати фахівцем в обраній професії»). Третя категорія відповідей зустрічалася найрідше. Причина, з якої досліджувані намагалися набути або розвинути ту чи іншу діяльність, доволі часто пов'язувалася з майбутнім («подобається майбутня професія», «це знадобиться у житті» тощо), але не конкретизують, як те чи інше уміння може їм знадобитися. На основі цього можна зробити припущення, що у досліджуваних слабо розвинений проєктивний компонент діяльності. Це може негативно вплинути на розвиток творчих здібностей, оскільки досліджувані не можуть визначити кінцевого результату діяльності.

Значимих відмінностей у рефлексії діяльнісного компоненту здібностей студентами спеціальності «Психологія» та «Менеджмент організацій» не виявлено.

Аналіз **II частини** дозволяє визначити, чи усвідомлює досліджуваний, як саме він реалізує уміння та діяльності, визначені у першій частині. Враховуючи те, що досліджуваними є студенти розглянемо, як вони визначають дії та операції, що входять до структури навчальної діяльності.

Навчальна діяльність включає такі структурні компоненти

§ мотиваційно-цільовий компонент;

§ загальні дії – загальні види пізнавальної діяльності (планування та контроль діяльності; прийоми логічного мислення – порівняння, класифікація тощо; психологічні дії – запам'ятовування, уважність, спостережливість тощо);

§ специфічні дії.

Аналізуючи відповіді досліджуваних спеціальності «Психологія», зазначимо, що в описі навчальної діяльності («учбової діяльності», «уміння навчатися», «сприймання нової інформації») представлені мотиваційно-цільові та загальні характеристики діяльності. Характеризуючи навчальну діяльність, досліджувані визначають такі її цілі як «це основа для подальшої роботи», «визначити, навіщо це потрібно», «заохочуватися до сприймання нової інформації».

На рівні планування та контролю діяльності досліджувані виділяють такі дії: «виділення часу на певні види діяльності», «вивчення нового матеріалу», «систематичне повторення матеріалу», «систематична перевірка знань», «читання літератури», «як саме буду поглиблювати знання», «результат».

На рівні прийомів логічного мислення досліджувані зазначають прийоми, що стосуються обробки навчального матеріалу – «аналіз

літератури з проблеми», «систематизація матеріалу», «вироблення прийомів зіставлення (асоціації) нового матеріалу з попереднім».

Серед психологічних дій досліджувані надають перевагу запам'ятовуванню («прийоми запам'ятовування»).

Жоден з досліджуваних не виділив специфічних дій у структурі навчальної діяльності. Такий підхід в описі навчальної діяльності може бути обумовлений впливом певних стереотипів, адже її структура розглядається при вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу, або недостатньо рефлексією фахових особливостей досліджуваним. Ці результати узгоджуються з результатами аналізу першої частини, коли досліджувані прагнули розвинути надто широку діяльність, а не набути умінь, пов'язаних зі специфікою фахової діяльності.

У студентів спеціальності «Менеджмент організацій» у структурі навчальної діяльності домінуючим виявився мотиваційно-цільовий компонент навчання («бажання навчатися», «мета навчання», «що це дасть мені у майбутньому»). Інші дії та операції стосувалися планування та контролю діяльності, переважали формальні характеристики навчання («планування часу», «відвідування занять», «підготовка до занять»). Так, виділивши дію «процес навчання», досліджувана не змогла конкретизувати що ж саме включає цей процес. Досліджувані не виділили логічних мислительних операцій та інших психологічних дій у структурі навчання. Таким чином, можна говорити про невисокий рівень рефлексії операційно-когнітивного компоненту здібностей.

Аналіз 2 типу завдань (бажаних характеристик) спрямований на їх порівняння з тими видами діяльності, що аналізується (стосуються вони їх чи входять до структури інших діяльностей), а також з тими діями, що вже виділені. У нашому дослідженні вищезазначені компоненти навчальної діяльності відображені серед дій та операцій, яких досліджуваний хотів би набути («усвідомлювати учбову діяльність як сенс життя», «виділяти головне в тексті», «розвинути систематичне повторення», «структурувати час», «розвивати пам'ять», «навчатися краще»). Наряду з власними характеристиками, студенти спеціальності «Менеджмент організацій» представляли також зовнішні характеристики («покращити відносини оточуючого середовища», «мати кращі умови»). Таким чином, можна робити припущення про нижчий рівень розвитку здатності до визначення завдань саморозвитку.

Аналіз III частини спрямований на визначення кола референтних осіб досліджуваного. Можна виділити такі типові групи референтних осіб, що визначаються досліджуваним: батьки, друзі, родичі (бабусь, дідуся, брат, сестра), викладачі, однокласники тощо. Спільними для всіх досліджуваних були такі категорії – батьки, родичі, друг (подруга). Разом з тим, у студентів психологічних спеціальностей

спостерігається більша конкретизація референтних осіб, тоді як студентименеджери виділяють лише категорії «друзі», «родичі», не зазначаючи конкретних осіб.

Характеризуючи коло референтних осіб студентів аналізувалося, чи входять сюди люди, пов'язані зі здійсненням студентом начальної діяльності та професійної підготовки (одногрупники викладачі).

Одержані дані показали таку особливість. Незалежно від курсу та спеціальності студенти, що вказували у першій частині навчальну діяльність, у колі референтних осіб зазначали друзів-одногрупників та інших одногрупників, частина називала викладачів та людей, що вплинули на їх рішення обрати саме цю професію (у нашому випадку – шкільний психолог). Основна ознака цих референтних осіб – це не лише спільна з досліджуваним діяльність, але й наявність успіхів у цій діяльності. Лише за умови, що референтні особи мають певні досягнення у діяльності, виділеній досліджуваним, вони виступають як чинник, що стимулює досліджуваного до досягнення успіхів у цій діяльності.

Студенти, що не визначали у першій частині навчальну діяльність, серед референтних осіб не називали людей, пов'язаних з навчанням. Таким чином, можна говорити про підтвердження наступного теоретичного припущення – якщо референтні особи не оцінюють діяльність, то ця діяльність перестає бути значимою.

Аналіз 2 типу завдань (бажаних характеристик) показує, чи змінює досліджуваний коло референтних осіб. Зазвичай, у юнацькому віці воно є достатньо визначеним. Досліджувані переважно називали осіб з попереднього списку, вказуючи характер змін у їх ставленні. Наприклад, змінити ставлення тата, бо «він не вважає, що це професія і не розуміє, чому я пішла сюди навчатися», або змінити ставлення одногрупниці «в позитивну сторону як людини, а не студентки оскільки між нами існує певне змагання».

Намагання досліджуваних проаналізувати, яку саме діяльність оцінюють референтні особи або як саме вони хочуть змінити думку референтних осіб, продемонструвало тенденцію, аналогічну до першої частини, - переважно називалися напрямки діяльності, а не конкретні уміння («оцінка самореалізації та самоствердження», «в плані науки, освіти», «плани на майбутнє», описуючи характер змін - «спілкування має бути більш серйозним», «оцінка характеру, поведінки», «краще ставилися»). Нерідко досліджувані намагаються продемонструвати оцінку певної соціальної ролі, а не діяльності з боку референтних осіб (оцінює «як доньку»).

Аналіз **IV частини** спрямований на виявлення розуміння досліджуваним власних позитивних та негативних характеристик. Студентипсихологи, характеризуючи себе переважно використовують

загальновідомі штампи, особливо називаючи позитивні характеристики, наприклад, «наполегливість», «комунікабельність», «цілеспрямованість» тощо. Студенти-менеджери більшою мірою описують індивідуальні характеристики («самовпевненість», «твердість характеру», «розуміння того, що життя прекрасне»). Більшу диференційованість та об'єктивність обидві категорії досліджуваних демонструють, називаючи негативні характеристики. В основному це якості, що описують вольові характеристики («лінощі», «непосидючість»).

Аналіз 2 типу завдань показує, що досліджувані переважно намагаються розвивати свої позитивні якості та позбавлятися негативних.

Аналізуючи завдання, що описують бажані для досліджуваного характеристики, варто звернути увагу на причини бажаних змін, які можуть описувати мотивацію діяльності досліджуваного. Можна виділити причини, що характеризують прагнення досліджуваного до досягнення успіху («щоб бути краще обізнаною», «щоб запам'ятати якомога більше матеріалу», «щоб більше знати, уміти») або до уникання невдачі («щоб не було негативних наслідків», «для тривалого захоплення окремими видами діяльності, що є нецікавими»).

Висновок:

Основними характеристиками юнацького віку є розвиток самосвідомості, рефлексія, пошук сенсу життя, побудова життєвих планів.

Студенти психологічних та непсихологічних спеціальностей демонструють низький рівень конкретизації рефлексії умінь та діяльностей, описуючи переважно напрямки діяльності.

Студенти психологічних спеціальностей рефлексують мотиваційно-цільовий компонент та загальні дії у структурі навчальної діяльності. Студенти-менеджери виділяють переважно мотиваційно-цільовий компонент та дії, пов'язані з організацією навчання. Обидві групи студентів не виділяють специфічні дії та операції, пов'язані з професійною підготовкою.

Коло референтних осіб у більшості досліджуваних включає батьків, друзів, родичів та одногрупників. Студенти-психологи демонструють вищий рівень конкретизації референтних осіб, порівняно зі студентами-менеджерами.

Обидві групи студентів демонструють успіхи у навчальній діяльності за умови її оцінки з боку тих референтних осіб, які мають досягнення у цій діяльності.

Опис особистісних характеристик студентів-психологів переважно носить стереотипний характер і слабо відображає

індивідуальність досліджуваного. Студенти-менеджери виділяють більш індивідуальні особистісні якості.

Ціннісна підтримка розвитку здібностей має бути спрямована на актуалізацію життєвих планів студентів

Література

1. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека. – М.: Институт психологии РАН 2002. – 256 с.
2. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо и др. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
3. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 225 с.
5. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2002. – 992 с.
6. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: «Наука», 1986. – 255 с.
7. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 288 с.

В статье анализируются особенности рефлексии способностей студентами психологических и непсихологических специальностей. Доказано, что описание личностных характеристик студентов-психологов в частности носит стереотипный характер и слабо отображает индивидуальность личности. Студенты-менеджеры выделяют более индивидуальные личностные качества.

Статтю подано до друку 21.03.2005.

©2005

А.В. Массанов (г. Одесса)

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 оп-

ределенных 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 приносить 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. Богоявленская, 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 испытуемым 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 испытым 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.

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. Выявлена статистически значимая обратно пропорциональная зависимость между степенью креативности как черты личности и выраженностью психологических барьеров профессионального самоопределения личности.

Статтю подано до друку 22.03.2005.

©2005

М.А. Мацейків (м. Київ)

ХАРКІВСЬКА ШКОЛА “ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ” ЯК ФЕНОМЕН В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Творчість, як одна з форм людської діяльності, здавна привертала увагу дослідників. Розгадати її секрети прагнули філософи й психологи, літературознавці й мовознавці, вчені різних галузей науки. В Україні психологія творчості започатковується в кінці XIX і розвивається на початку XX століття як відгалуження теорії мовознавства, історії літератури та мистецтва.

Однією з передумов зародження Харківської школи “психології творчості” стали дослідження О.Потебні та його учнів і послідовників: Д.Овсянико-Куликовського (літературознавець психолог, послідовник О.Потебні), А.Горнфельд, Л.Погодін, В.Харцієв (учні О.Потебні),

Б.Лезін (редактор журналу “Вопросы теории и психологии творчества” з 1907 по 1923 рр.), А.Білецький (учень В.Харцієва), І.Лапшін, П.Енгельмейер (близькі до розуміння проблем творчості Д.Овсянико-Куликовським) і Т.Райнов (прихильник феноменології знаходився в опозиції до Д.Овсянико-Куликовського).

Названі вчені на сторінках неперіодичного видання “Вопросы теории и психологии творчества” розвивали погляди О.Потебні, розробляючи питання мови та мислення, психології художньої і наукової творчості. Усі вони є представниками Харківської школи, де розроблялися питання психології творчості. Багато положень, висунутих ними, і досі не втратили свого значення. Це думки про природу евристичного акту в усіх видах людської діяльності, особливості художньої і наукової творчості, диференціацію типів художньомислення і творчості відповідно до різноманітних творчих методів, сутність мистецтва, образну основу мистецтва (співвідношення “поетичність – художність – образність”), стадіальність творчості, соціально-психологічну детермінацію творчих актів тощо.

Роль Харківської школи “психології творчості” у створенні наукової картини знань першої чверті ХХ ст. визначилася не одразу. Дехто вважав її відгалуженням психології «наукою емпіричною, що спирається на методи загальної психології», інші відносили до естетики, літературознавства та лінгвістики. Харківська школа формувалася в період повернення філософії в догегельянські системи, близькою їм була і філософія І.Канта. Представники цієї школи перебували під впливом емпіріокритицизму, перейнявши “принцип економії мислення”.

У вивченні проблем художньої і наукової творчості вони керувалися програмою побудови загальної теорії творчості, за допомогою якої передбачалося встановити загальні для всіх без винятку галузей людської діяльності закономірності перебігу творчих процесів. Треба зазначити, що до них ніхто настільки ґрунтовно не висловлював думку про необхідність спільного аналізу різноманітних аспектів творчої праці. Такий підхід відкривав можливості широкого використання найрізноманітніших проявів творчої діяльності.

Представники Харківської школи, захищали реалізм у творчості, вивчають творчість письменників-символістів, аналізували їхню теорію мистецтва. Сила мистецтва, на думку Д.Овсянико-Куликовського - в опорі на реалізм і наукове пізнання дійсності, пов’язуючи художність з індуктивним методом пізнання дійсності, що йшов від життя до образів та символів. Справжня творчість проявляється тоді, коли художник активно спостерігає дійсність. Зібраний ним матеріал має пройти “через горнило очищення” – душу поета. У цьому процесі виникнення художньої думки великого значення набуває образ, але лише в тому

разі, якщо він виникає з самого початку і бере участь у самому процесі становлення творчого задуму. Класифікуючи образи, Д.Овсянико-Куликовський виділяє три види: типові (художні), символічні, схематичні. Вершиною художньої думки є типовий образ, послаблення художності призводить до перетворення образу на символ, а потім у схему. Символічні образи служать лише знаком чи способом умовного вираження відомих думок, почуттів, настроїв.

У межах концепції психології творчості співіснували ідеалістична (емпіріокритицизм) та матеріалістична точки зору. Хоча часто ці два підходи дослідження проблем творчості не були взаємопов'язані (ця думка простежується в працях Д.Овсянико-Куликовського), оскільки покликані відповісти на різні запитання: “для чого”? (принцип економії творчої енергії) і “як”? (процесуальний підхід до творчості). Художня діяльність людини і навіть будь-який мимовільний художній порух нашої думки мотивується не ззовні, а зсередини, вважає Д.Овсянико-Куликовський і є породженням певної внутрішньої потреби, а саме – потреби вираження, яка знаходить задоволення в цьому її вираженні, незалежно від подальшої реалізації. Відкидаючи очевидну зовнішню мотивацію творчої діяльності, Д.Овсянико-Куликовський вводить термін “потреба вираження”, що ввібрав у себе зміст понять внутрішньої і зовнішньої мотивації. Заперечуючи уявлення про зовнішні мотивації, вказаний термін не піддається природничо-науковому визначенню. Д.Овсянико-Куликовський поглиблює психологізм своєї концепції творчості, “замикаючи творчість у рамки особистості”, в рамки індивідуальної свідомості, щоб в решті-решт звернутися до принципу “економії думки”.

Принцип “економії думки” в психологічному аспекті розроблений у працях Д.Овсянико-Куликовського “Психология художественного процесса”(1893), “Вопросы психологии творчества”(1902), “Лирика как особый вид творчества”(1910) та ін. У світі фізичних явищ значну роль відіграє закон збереження енергії. Чи застосовується він до “психічної” енергії? Д.Овсянико-Куликовський вбачав його застосування в тому, що мова зберігає психічну енергію більше, ніж витрачає, надлишок йде на художню і наукову творчість. Несвідоме розглядається ним як великий резервуар збереження і накопичення розумової сили, а логічна форма думки – як така, що виникає за рахунок сили, збереженої граматиною мови. Логічна думка є новою, вищою формою думки, що виникає за рахунок сили, збереженої граматичною думкою.

Внесок несвідомої сфери у сферу свідомості є тим більшим, чим більше він “ясніє апіорними категоріями і спільними ідеями, як формами думки, силою котрих зразу ж об'єднується, пояснюється,

впорядковується матеріал, даний у свідомості”. Такою є, на думку Д.Овсянико-Куликовського психологічна роль мови в економії думки. Психічна робота думки може бути поєднана або з витратою, або із збереженням розумової сили. Такими, що зберігають силу, мають бути визнані ті аспекти думки, перебіг яких відбувається у сфері несвідомого. Саме тут має місце робота думки – від найпростіших асоціацій до умовиводів, а у великих умах тут здійснюється наукова філософська і художня інтуїція, в геніїв – виробляються великі творчі ідеї. Водночас ця робота здійснюється несвідомо, без затрат розумової сили, самодовільно, автоматично, не привертаючи до себе уваги. Симптомом і мірилом витрат розумової сили є саме увага – психічний акт, що належить до сфери свідомості.

Творча діяльність для представників Харківської школи “психології творчості” пов’язана з принципом економії думки і - ширше - з “принципом доцільності”, з законами, що керують Всесвітом і є проявом космічного ритму. Творчість розглядається як така діяльність людини, за якої здобувається максимум знань при мінімальній затраті пізнавальних зусиль. Дати якомога більше, пише Б.Лезін, за найменшої затрати розумових зусиль – таким є від початку до кінця характер діяльності наукової і художньої творчості (2, 211). Цікавими також є його думки щодо якостей особистості творця і процесу творчості, судити про які можна лише спираючись на власні самоспостереження. Особливу цінність являють собою самоспостереження відомих письменників, поетів, учених зафіксованих в “самопризнаннях”, відповідях на ті чи інші запитання, у різних висловлюваннях, записниках, щоденниках тощо. На підставі таких підходів Б.Лезін робив свої узагальнення щодо творчої людини. Одним із перших наполягав він на необхідності детального вивчення таких самозвітів видатних діячів науки і мистецтва.

Психологічна спорідненість художнього наукового та інших видів творчості, що мали першочергове значення для розробки загальної теорії творчості, доводилась Харківською школою “психології творчості” не лише ідентичними внутрішніми мотивами, але й тим, що вони виражаються в мовних утвореннях. Найпростішими формами мови є художні образи і наукові поняття, котрі генетично тісно пов’язані. Прості поняття, як вважав Д.Овсянико-Куликовський - це та базова клітина, з якої в один бік розвиваються складні поняття і вищі ідеї науки та філософії, а в інший – художні образи. Простежити цю еволюцію думки - означало б пояснити походження науки, філософії та мистецтва (3,18). Отже, робить висновок учений розробка теорії творчості може бути успішною лише за умови глибокого знання механізмів утворення найпростіших мовних структур. На сучасному етапі, коли також робляться спроби створення загальної теорії творчості (В.Моляко,

М.Ярошевський та ін.), думки про зближення і комплексний аналіз різноманітних форм творчості є актуальними.

Відаючи данину часові, представники Харківської школи “психології творчості” багато уваги приділяють психологізації лінгвістичних категорій. Однак для нас інтерес становить процесуальне бачення генезису понять та образів. Саме це дозволило Д.Овсяннику-Куликовському висунути стадіальну інтерпретацію художнього процесу (“Психология художественного процесса”, 1893). Процес завжди є чимось, перебіг чого відбувається у часі, чому завжди притаманна послідовність. Графічно він є відрізком прямої з певною точкою відліку і заданим напрямом. Із загальної категоріальної структури поняття процесу і чітко підпорядкованих йому понять логічно випливає уявлення про стадії процесу, тобто про його послідовні частини. Аналогічну функцію відрізків часової послідовності і внутрішньої визначеності виконують такі терміни, як “етап”, “період” тощо.

Категорія процесу є центральною також у загальновідомій схемі творчого процесу Г.Уоллеса, що складається з чотирьох стадій: “підготовки”, “визрівання”, “осяння” і “перевірки” (“усвідомлення”). Перша фаза – “підготовки” – Д.Овсяннику-Куликовського відповідає “підготовці” у наведеній вище схемі: свідомою роботою думки ще на встигла в усіх своїх наслідках перейти до сфери несвідомого, що являє собою справжнє осереддя творчості. На цьому етапі переважають “судження”, тобто свідомо побудова майбутнього твору, розробка положень тощо. На другому етапі наслідки свідомої роботи над матеріалом “передаються” до сфери несвідомого де, за Д.Овсяннику-Куликовським розпочинається безпосередньо творчий процес, тобто ніщо інше, як “інкубація”. На третій стадії (“натхнення”) з’являється продукт творчих зусиль. Натхнення дає про себе знати, вважає Д.Овсяннику-Куликовський відчуттям інтелектуальної насолоди, радості думки. Про почуття задоволеності в момент “осяння” згадували всі автори самозвітів – видатні мислителі, художники вчені та ін. Неважко помітити, що дана стадія відповідає стадії “осяння”, а четверта стадія – це “перевірка” створеного з погляду його значимості.

Зауважимо, що з представників Харківської школи стадіальну концепцію творчості поділяли Б.Лезін (“Художественное творчество как особый вид экономии мысли”, 1911), А.Горнфельд («Пути творчества», 1921) та ін. Так, Б.Лезін на основі детального аналізу культурно-історичних даних розробляє також тристадійну схему творчості, котра нагадує схему Д.Овсяннику-Куликовського. Окремі стадії Б.Лезін позначає так: «праця», «несвідомою робота», «натхнення». На його думку, деякі видатні мислителі (Й.Гейне та ін.) надавали надто великого значення інтуїції. Але несвідомою роботу треба підготувати наповнивши сферу свідомого необхідним змістом. Копітка праця

необхідна - лише завдяки їй активізується несвідома сфера. Внаслідок “несвідомої роботи” відбирається найтипівіше. За стадією несвідомої роботи йде “натхнення”. Це є “переведення” з несвідомої сфери у свідомість вже готових результатів

Харківська школа “психології творчості” не є однозначно психологічною. Вона являє собою своєрідний сплав психологічного і лінгво-гносеологічного аспектів дослідження творчості. Психологічний метод передусім поширився у мовознавстві й літературознавстві, а через них - і на галузі дослідження інших видів творчої діяльності людини. Слово постає одночасно і як матеріал художньолінгвістичного твору і як інструмент пошуків і осмислення в технічній творчості. Філософсько-психологічні аспекти дослідження творчості були привнесені в Харківську школу науковою системою О.Потебні. Значною мірою звідти бере початок і психологічне пояснення творчості.

Продовження вивчення психології творчості як наукового напрямку, започаткованого О.Потебнею, Д.Овсянником-Куликовським та іншими дослідниками відбулося у створеній 1921 року Державній академії художніх наук (Москва). Вчені, що зібралися там, ставили своїм завданням вивчення процесів і законів творчості, виходячи з різноманітних точок зору, в тому числі і психоаналітичного емпірико-психологічного естетичного Г.Фехнера, функціоналізму К.Штумфлера тощо. У другій половині ХХ століття ідеї Харківської школи “психології творчості” привертала увагу В.Моляка, В.Роменця та ін. українських вчених.

Література

1. Моляко В.А. Концептуально-терминологические проблемы разработки общей теории творческой деятельности // Проблемы творчества: категории эвристики: Тезисы докладов к науч.-теор.конф. – Рига: Латвии, 1985.
2. Лезин Б.А. Художественно-творчество как особый вид экономии мысли // Вопросы теории и психологии творчества. – Т.1, 1907.
3. Овсянник-Куликовский Д.Н. Психология художественного процесса // Сев. Вестник. – 1893.
4. Овсянник-Куликовский Д.Н. Из лекций об основах художественного творчества // Вопр.теории и психологии творчества. – Харьков, 1911.
5. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. – М.: Искусство 1976.
6. Роменец В.А. История психологии XIX – началу XX ст.- К.: Либідь, 1995.
7. Энгельмеер П.К. Эволюция и всеобщая теория творчества // Вопр.теории и психологии творчества. – Харьков, 1914.
8. Ярошевский М.Г. На путях к всеобщей теории творчества // Художественное научное творчество. – М.: Наука, 1972.

В статье анализируется харьковская школа “Психологии творчества” как феномен в истории украинской психологии. Показывается, что творческая деятельность для представителей

Харьковской школы “психологии творчества” связана с принципом экономии мысли и – шире - с “принципом уместности”, с законами, которые управляют Вселенной и являются проявлением космического ритма. Творчество рассматривается как такая деятельность человека, с помощью которой можно получить максимум знаний при минимальной затрате познавательных усилий.

Статтю подано до друку 2.03.2005.

©2005

О.Л. Музика (м. Житомир)

СУБ'ЄКТНО-ЦІННІСНИЙ АНАЛІЗ ОСОБИСТІСНОГО РОСТУ

Популярність і розповсюдженість поняття „особистісний ріст”, які спостерігаються останнім часом, ще не привели до його усталеного визначення. Різноманітні тренінги „особистісного росту” часто базуються на несумісних теоретичних засадах, а то й зовсім не мають таких. Однак, поступово виділяються узагальноючі характеристики, які наповнюють цей невизначений конструкт психологічним змістом. У першу чергу, до цих характеристик можна віднести суб'єктність (А. Маслоу, К. Роджерс, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко) і ціннісність (В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалієва, І.Л. Кирилов, М.Й. Боришевський, З.С. Карпенко та ін.). Однією з найважливіших проблем досліджень особистісного росту є проблема операціоналізації його основних характеристик. Перспективним видається вчинковий підхід (В.А. Роменець, І.П. Маноха), однак він має обмеження, які задають методи дослідження і, до певної міри, вік досліджуваних. Що стосується цінностей, то все більше дослідників схилиються до розгляду їх як інтегральної характеристики психічного, однак тут є серйозні проблеми з методами і методиками дослідження саме в руслі психології особистості.

Ми пропонуємо своє бачення вирішення цієї проблеми через запровадження принципів суб'єктно-ціннісного аналізу і методичних процедур, які лягли в основу методики вивчення ціннісної свідомості (МВЦС). Дослідження проводиться в декілька етапів. Завдання першого етапу – актуалізувати у свідомості людини її основні життєві цінності. Зробити це не так просто, як здається на перший погляд. Ціннісна свідомість розвивається. З часом одні цінності стають значимішими, інші – відходять на задній план. Розвиваючись, людина робить переоцінку цінностей, формулює для себе нові життєві стратегії. Один з основних принципів суб'єктно-ціннісного аналізу – це **принцип збереження** цінностей. Ціннісні стратегії раніших періодів життя залишають слід назавжди. Вони не зникають навіть у тих випадках, коли виявляються неефективними в нових умовах. Залишаючись

неактуалізованими, вони все ж впливають на розвиток ціннісної свідомості і людина може знову повертатися до них, коли життєва ситуація зміниться. З огляду на це, ми маємо спочатку актуалізувати життєвий досвід людини, насамперед, через пригадування важливих подій і вчинків, які визначали життєвий шлях. В залежності від завдань конкретного дослідження, це можна зробити за допомогою спеціально сконструйованих опитувальників. Ефективними тут можуть бути різні варіанти біографічної бесіди (Н.А. Рибников, Н.А. Логінова, О.О. Кронік).

Завдання другого етапу – актуалізація у свідомості досліджуваного значимих людей, тих, які справили вплив (і не лише позитивний) на їх життя. Тут реалізується другий принцип суб'єктно-ціннісного аналізу – принцип людиноцентризму цінностей. Носіями цінностей є люди, а предметний світ є лише посередником стосунків між людьми.

Операціональною основою для реалізації цього принципу є інший принцип – втіленої суб'єктності, розроблений В.А. Петровським. На другому етапі дослідження за МВЦС пропонується порівнювати значимих людей і на основі цього порівняння та порівняння з собою виділяти якості та характеристики, які мають властивості життєвих цінностей. На цьому етапі реалізується принцип індивідуальної унікальності цінностей, оскільки досліджуваний продукує ціннісні конструкти шляхом порівняння осіб, референтних саме для нього, а для позначення цих конструктів використовує слова, словосполучення чи навіть речення зі свого власного активного словникового запасу. Це слова, якими він звик мислити і висловлювати найважливіші для себе думки. Цей етап дослідження ми, як правило, проводимо з допомогою процедури порівняння тріад, запропонованої Дж. Келлі, хоча можна використати й інші прийоми.

Третій етап дослідження за МВЦС реалізує принцип нерівнозначимості цінностей. Досліджуваному пропонується оцінити ступінь вираженості у кожній значимій для нього людини тих ціннісних конструктів, які він сам і згенерував на другому етапі.

В основі четвертого етапу дослідження – принцип цілісності ціннісної свідомості. Матрицю „значимі люди x ціннісні конструкти”, яку ми отримуємо на третьому етапі, піддаємо факторному аналізу і отримуємо факторну модель ціннісної свідомості.

П'ятий етап дослідження за МВЦС – інтерпретаційний. Основні принципи, які тут реалізуються, – це принцип конгруентності і принцип розвитку ціннісної свідомості. Аналіз факторної моделі, отриманої на попередньому етапі, дозволяє оцінити зміст і структуру ціннісної свідомості людини дискретно, тобто на певний момент її життя, пов'язаний з конкретною життєвою ситуацією. Для того, щоб виробити

мотиви поведінки саме в цій ситуації, людина актуалізує у свідомості цінності, з нею пов'язані. Іншими словами, має місце явище конгруентності свідомості і зовнішньої ситуації. Принцип розвитку ціннісної свідомості відображає той факт, що цінності особистості не залишаються незмінними. Життєвий досвід змушує людину відкидати одні ціннісні стратегії і формувати нові, продуктивніші

На рис.1. представлено модель ціннісної свідомості людини, отриману в результаті факторного аналізу методом головних компонент матриці ціннісних конструктів. Ціннісні конструкти – це утворення, які мають коефіцієнти кореляції з основними факторами не більші за 0,25. Іншими словами, їх внесок у ціннісну свідомість зовсім незначний. Це швидше потенційні, ніж актуальні цінності, тому ми й називаємо їх не цінностями, а ціннісними конструктами



Рис. 1. Факторна модель ціннісної свідомості

Діяльнісні цінності (ДЦ) – це конструкти ціннісної свідомості, які корелюють із фактором діяльнісних цінностей від 0,25 до 1. Аналогічне математичне вираження мають і моральнісні цінності. Ціннісні конструкти досить часто виявляються випадковими, декларованими утвореннями. Вони є скоріше показниками того, що людина знає суспільні цінності і норми та орієнтується в них, аніж реально керується ними в своїй діяльності. Діяльнісні і моральнісні цінності, на відміну від ціннісних конструктів, не випадкові, а потенційні ціннісні

утворення. Вони мають значимі зв'язки з основними факторами ціннісної свідомості, хоча і не завжди регулюють поведінку людини в окремій ситуації (наприклад, у громадській діяльності). В інших сферах діяльності людини ці цінності можуть актуалізуватися і набувати ознак суб'єктивних цінностей.

Суб'єктивні цінності (СЦ), з точки їх математичної інтерпретації – це ціннісні конструкти, які корелюють на рівні 0,25 і більше як із фактором, який об'єднує моральнісні, так із фактором, який об'єднує діяльнісні цінності. Звичайно, нечасто буває так, що вони розміщуються на бісектрисі і мають однакове факторне навантаження по обох провідних факторах. Майже завжди кореляція з одним фактором більша, ніж з іншим. Керуючись цими „математичними” міркуваннями, такі ціннісні конструкти можна віднести до одного класу цінностей – до моральнісних, або ж до діяльнісних. Однак, суб'єктивні цінності мають значимі кореляційні зв'язки між собою, вони, власне, є містком, який зв'яже моральнісні і діяльнісні цінності і робить ціннісну сферу людини цілісною. Таким чином, суб'єктивні цінності – це ціннісні утворення, які мають якісні відмінності від усіх інших. З одного боку, вони є результатом життєвого досвіду, а з іншого – відображають можливі напрямки руху людини. Суб'єктивні цінності регулюють поведінку людини, оскільки моральнісні цінності підкріплюються діяльнісними і надають ^{0,25} числу життєвим планам і життєвим виборам. Аналіз суб'єктивних цінностей особистості дозволяє не лише оцінити її ефективність, як суб'єкта певної діяльності, а й у деяких випадках є підставою для прогнозу її розвитку в цій діяльності.

Аналіз факторних моделей ціннісної свідомості досліджуваних, проведений з використанням повторних досліджень, дозволяє встановити тенденції змін і до певної міри *прогнозувати напрямки життєвої поведінки*. Що ж стосується мотивів окремих вчинків, то маючи ціннісні конструкти з допомогою яких відбувався процес мотивування, ми можемо шляхом опитування відтворити справжній мотив вчинку, однак, лише тоді, коли вчинок вже здійснено. У цьому наша методика не відрізняється від традиційних підходів до дослідження мотивації. Мотив виявляється ретроспективно, виявлені мотиви можна віднести до певних класів – просоціальних, мотивів пізнання, статусних тощо. Але, на відміну від традиційних підходів, достовірність виявлених мотивів може контролюватися з допомогою досліджених раніше цінностей. У випадку, коли мотиви, які називає досліджуваний, розходяться із його ціннісною свідомістю, ми, скоріше за все, маємо справу із відповіддю, що регламентується соціальною бажаністю. В іншому випадку, коли вдалося виявити реальний мотив, ми можемо простежити і його зв'язки у ціннісній свідомості, історію його розвитку, і навіть людей, які справили вплив на здійснений вибір.

Десятирічна робота над методикою вивчення ціннісної свідомості особистості дала ряд результатів, які, дозволили сформулювати вихідні положення суб'єктно-ціннісного аналізу. Відповідно до факторної моделі ціннісної свідомості суб'єктними цінностями можна назвати ціннісні конструкти, які відповідають таким умовам: 1) мають високу факторну вагу; 2) мають статистично значимі зв'язки між собою; 3) одні з них належать до моральнісних цінностей, інші – до діяльнісних.

До основних ознак суб'єктних цінностей відносяться такі: 1) вони є внутрішніми регуляторами поведінки і визначають вчинки людини; 2) вони є результатом життєвого досвіду і формуються впродовж життєвого шляху людини; 3) стійкість суб'єктних цінностей визначається їх змістовим наповненням; 4) адаптивність, релевантність різним життєвим ситуаціям забезпечується структурною перебудовою суб'єктних цінностей; 5) недекларативність, дієвість суб'єктних цінностей забезпечується взаємною підтримкою моральнісних і діяльнісних цінностей.

Ще раз наголошуємо, що вказані вище вимоги виділені не в результаті теоретичного аналізу, а були сформульовані на основі аналізу результатів отриманих з допомогою емпіричних досліджень. Отже, що стосується першої вимоги, то вона була сформульована після досліджень відмінностей у ціннісній свідомості обдарованих і пересічних людей, які проводилися автором у 1994-2000 рр. Виявилось, що при дослідженні з допомогою МВЦС пересічні досліджувані продукують конструкти, які відображають стосунки між людьми і мають виражену орієнтацію на соціальну бажаність (чесність, доброта, піклування про інших тощо). Як правило, це всього лише декларовані, а не реальні цінності, що непрямо підтверджує факторний аналіз. Матриці ціннісної свідомості цих людей або ж зовсім не факторизуються або виділяється один значимий фактор і декілька дуже незначимих. Графічно це виглядає як скупчення точок біля однієї осі системи координат. Коефіцієнти кореляції між всіма цими конструктами дуже високі, що можна інтерпретувати як неартикульованість ціннісної свідомості. Оцінки таких досліджуваних як правило дуже полярні, „чорно-білі”. Це відбувається не лише через недостатню диференціацію цінностей, а й через низьку когнітивну складність ціннісної свідомості пересічних досліджуваних. Для них є великою проблемою виокремити 10-15 ціннісних конструктів тоді, як обдаровані люди досить легко продукують 20-30 конструктів. Ці результати були підтверджені дослідженнями наших співробітників і аспірантів А.Ю. Вишиної, В.В. Горбунової, І.С. Загурської, В.О. Климчика, Т.М. Майстренко, Н.О. Никончук, Н.Ф. Портницька [4]. Факторні моделі ціннісної свідомості обдарованих людей відрізняються тим, що, як правило, виділяється два значимих фактори, які охоплюють

більшу частину виділених цінностей. Один фактор об'єднує вже згадувані моральнісні цінності, а інший – діяльнісні, пов'язані з професійними, вольовими та творчими якостями. Суб'єктні цінності утворюють ядро ціннісної свідомості, саме вони визначають мотиви поведінки обдарованої особистості.

Моральнісні цінності підтримуються діяльнісними – саме це забезпечує дієвість цінностей. Суб'єктні цінності можуть міняти своє змістове наповнення в залежності від зміни життєвої ситуації. На графіках, які відображають факторні моделі повторних досліджень ціннісної свідомості однієї і тієї ж людини, видно, що той самий ціннісний конструкт може набувати різної значимості і нових зв'язків з іншими конструктами. Іншими словами, в залежності від особливостей життєвої ситуації, цінність може міняти свою значимість, а отже, брати або не брати участь у мотивації конкретних вчинків. Це забезпечує адаптивність і гнучкість ціннісної свідомості, а те, що всі суб'єктні цінності ніколи не змінюються одночасно – стійкість особистості.

Функціональне визначення особистості як людини, яка вміє, може і знає щось таке, що потрібне, корисне чи, принаймні, цікаве іншим людям, дозволяє операціоналізувати, а значить, розвивати і контролювати розвиток складових особистісного росту. Ресурсами розвитку особистості, на наш погляд, є розвиток здібностей людини і кола референтних осіб, які особисто зацікавлені в розвитку цих здібностей і здатні його поцінувати. Ще одним ресурсом особистісного росту є розвиток рефлексії людини, її здатності об'єктивно і прогностично сприймати себе, оточення і майбутнє в динаміці. Власна творча, суб'єктна активність людини, спрямована на саморозвиток, на зміну себе і, в деяких випадках, на зміну контактного соціального оточення – ще один ресурс особистісного росту.

Під кутом зору суб'єктно-ціннісного аналізу особистісний ріст визначається розвитком ціннісної свідомості людини. Методика вивчення ціннісної свідомості дозволяє контролювати цілий ряд параметрів, які мають пряме відношення до особистісного росту, враховуючи і вікові, і індивідуально-психологічні особливості. Вона дозволяє виявляти і математично моделювати особливості соціальних зв'язків суб'єкта і стратегії його самореалізації.

З допомогою МВЦС було розроблено типологію життєвих криз [3], яка оснований на моделюванні ціннісної свідомості і містить у собі ресурси для розвивальних чи, при потребі, психотерапевтичних впливів. Запропонована нами методика дозволяє вивчати і деякі деструктивні зміни у свідомості, які відображають напрямки розвитку особистості, зокрема феномен втрати обдарованості.

На основі суб'єктно-ціннісного аналізу і застосування МВЦС ми пропонуємо програму ціннісної підтримки особистісного росту, суть

якої полягає у впливі на ціннісну свідомість людини з метою спрямування її активності на укріплення суб'єктних цінностей. Дослідження, проведені у цих напрямках нами і нашими співробітниками за підтримки фонду фундаментальних досліджень МОН України, показали, евристичність і наукову перспективність обраного шляху.

Література

1. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании. – М.: Институт дошкольного образования и семейного воспитания РАН, 2003.
2. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности //Вопр.психол. 1994. № 5. – С. 86-95.
3. Музика О.Л. Криза творчої особистості суб'єктно-ціннісний підхід до типології /Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2001. – С. 63-72.
4. Науковий звіт про виконання II етапу наукового проекту „Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків” (01.01.04-31.03.05) – Номер проекту 07.07.00092 (Державний фонд фундаментальних досліджень) – 98 с.
5. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности. Дисс. в виде научного докл. ... докт.психол.наук. – М., 1993.
6. Роменец В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття – К.: Либідь, 1998.
7. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. – К.: Просвіта, 1996.
8. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності – К.: Либідь, 2003.

В статье намечены основные принципы применения субъектно-ценностного подхода к исследованию личностного роста. Описывается методика изучения ценностного сознания. Ценностная поддержка личностного роста рассматривается как перспективное направление дальнейших исследований.

Статтю подано до друку 31.03.2005.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Вивчення здібностей особистості відноситься до кола тих проблем, актуальність яких з часом не тільки не зменшується, а навпаки — зростає. Хоча науковці тривалий час підтримували думку Б.М.Теплова про те, що зі здібностями людина не народжується, а самі здібності розвиваються в діяльності, більшість прикладних досліджень виконувалися в рамках вивчення константних характеристик останніх. Зусилля були спрямовані на розробку таких інструментів, які б дозволили діагностувати рівень розвитку тих чи інших здібностей у окремих людей. Динамічні ж характеристики здібностей, наприклад, вікові особливості розвитку, залишалися осторонь. На сьогодні ситуація дещо змінилася. З'явилися теоретичні розробки, присвячені проблемам розвитку особистісних компонентів здібностей (Музика О.Л.). Проводяться дослідження особливостей динаміки здібностей у окремі вікові періоди (І.С.Загурська, Н.Ф. Портницька). Разом з тим брак таких досліджень ще відчувається. І особливо гостро це питання постає у тому випадку, коли йдеться про оптимальну організацію навчально-виховного процесу у загальноосвітніх закладах, зокрема у початковій школі.

В межах наукового проекту „Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків” за підтримки Державного фонду фундаментальних досліджень Міністерства освіти і науки України було розроблено методiku вивчення динамічних механізмів розвитку творчих здібностей особистості та адаптовано її варіанти для різних вікових періодів.

Методики вивчення динамічних механізмів розвитку творчих здібностей у молодшогошкільного віку

Адаптація методики для молодшого шкільного віку вимагала врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей на двох рівнях – при побудові методики та при проведенні дослідження. Для вивчення рефлексії молодшими школярами діяльнісного, операційно-когнітивного, референтного та особистісно-ціннісного компонентів ми адаптували питання методики та провели пілотажне дослідження. Процедура дослідження передбачала індивідуальну нестандартизовану бесіду та фіксацію результатів у спеціальних бланках. Участь у дослідженні взяли 6 учнів початкових класів ЗОШ І-ІІІ ступенів № 35 м. Житомира (вік досліджуваних – 7–8 років; 4 хлопчики, 2 дівчинки; учні 2 та 3 класу). Методика передбачала 2 зрізи. Повторне дослідження проводилося з подвійною метою: виявити сталі та ситуативні складові рефлексії здібностей і соціальної рефлексії

молодших школярів та простежити динаміку розвитку рефлексії учнів початкових класів. (Особливості побудови методики та процедура дослідження для молодшого шкільного віку представлені у науковому звіті.)

Результати дослідження

Рефлексія здібностей. Діяльнісний компонент

Пілотажне дослідження показало, що особливих труднощів при визначенні умінь молодші школярі не мали. Кількість згаданих умінь коливається від 3 до 8. Усього досліджувані виділили 22 різні уміння. Зі сферою навчання у школі пов'язані такі уміння: „читати” (зустрічається 4 рази), „писати” (зустрічається 4 рази), „рахувати приклади”, „задачі вирішувати самостійно”, „квадрати робити”, „множення”, „креслити відрізки”, „уроки робити”. Цю групу умінь ми умовно назвали „шкільними” уміннями. Усі інші уміння об'єднали у групу „нешкільні”.

Сфери навчальної і позанавчальної діяльності представлені нерівномірно, але більшість досліджуваних згадують уміння з обох сфер. Пілотажне дослідження також показало, що „шкільні” уміння зазвичай мають вищу оцінку важливості, а „нешкільні” уміння – вищу оцінку рівня розвитку.

У Катерина	Усього виділила 4 уміння: „співати”, „малювати”, „займатися спортом”, уроки робити”. Рівень розвитку уміння „уроки робити” (7–8 сходинки) нижчий ніж рівень розвитку уміння „співати” (9) та „займатися спортом” (8), але саме це вміння визначається як найважливіше.
-------------------	--

У Євген	Усього виділив 8 умінь. 7 умінь пов'язані зі сферою навчання: „писати”, „читати”, „рахувати приклади”, „задачі вирішувати самостійно”, „множення”, „квадрати робити”, „креслити відрізки”. Єдине „нешкільне” уміння – „акробатика”. На думку хлопчика, рівень важливості згаданого уміння низький (6 балів), але саме це уміння він згадує з поміж інших найпершим і оцінює рівень його розвитку найвище (11 балів).
----------------	--

Серед „нешкільних” умінь можна виділити підгрупу „побутових”, які пов'язані з самообслуговуванням та уміння зі сфери дозвілля (але до останньої підгрупи ми не відносимо ті діяльності, якими школярі займаються професійно, наприклад, акробатику). Важливість умінь першої підгрупи говорить сама за себе. „Побутові” уміння, якими діти оволоділи, чи яких хотіли б набути, зустрічаються у 4 досліджуваних з 6.

Більшу увагу привертають уміння зі сфери дозвілля. Вони найчастіше згадуються серед тих, якими молодші школярі уже

володіють. Практична цінність таких умінь дуже низька, та й самі досліджувані говорять про те, що вони не важливі. Але це ті уміння, якими вони вирізняються з поміж найближчого соціального оточення і ті уміння, які чітко фіксують їхні досягнення.

У Володимир Виділив уміння „із снігу робити квіточки”. Хлопчик вважає, що це уміння не важливе. Спонтанно коментує „В мене в класі ніхто не вміє робити”.

У Олександр Вміє „грати в „тетріс”. Оцінка важливості уміння та оцінка рівня його розвитку високі (10 сходинка). Школяр зазначає: „Всі тури проходжу і добираюся до фіналу. Якщо я можу виграти якийсь тур, то це для мене буде приємно. Я знатиму, що я це можу”.

Кількість умінь, якими досліджувані бажають оволодіти, коливається від 2 до 6. Лише половина досліджуваних згадали „шкільні” уміння: „уроки робити”, „знати іноземну мову”, „ділення”, „задачі”. Інші діти надають перевагу „нешкільним” умінням, таким як „готувати їсти”, „танцювати”, „співати”, „дерева рости”, „квіточки вирощувати”, „малювати”, „малювати будинки”.

Уміння, які молодші школярі виділили під час повторного зрізу, перегукуються але не співпадають з уміннями, виділеними під час першого зрізу. Прослідковується тенденція збереження „шкільних” умінь, а також тих умінь, якими учні вирізняються з поміж інших дітей. Найбільших змін зазнали „побутові” уміння та уміння зі сфери дозвілля. На нашу думку, значну частку серед них складали ситуативні уміння, ті, які дозволили напередодні отримати схвалення з боку найближчого соціального оточення і спогади про яких ще насичені позитивними переживаннями.

Як і на попередньому етапі обґрунтування важливості уміння, мотивацію вибору досліджувані пов’язують з двома моментами – можливістю практичного застосування того чи іншого уміння та можливістю отримання визнання з боку найближчого референтного оточення.

Рефлексія здібностей. Операційно-когнітивний компонент

Рівень рефлексії операційно-когнітивного компоненту дещо нижчий. Молодші школярі значно краще виділяли складові тих умінь, які вони вже мають, ніж тих, які вони хотіли б набути. Кількість згаданих компонентів більша, аналіз ретельніший. Негативні відповіді не зустрічалися, у той час як робота з уміннями, яких досліджувані хотіли б набути, такі відповіді провокувала.

Досліджувані легше і частіше виділяли в уміннях практичні дії і операції. У окремих випадках такі дії і операції молодші школярі поєднували з перцептивними процесами і розумовими діями.

-
- У Олександр** В умінні „грати в наклейки” виділив 2 основні складові – ”вміти гарно бити” та „думати як виграти”. В останній складовій в свою чергу виокремив такі компоненти
- § „треба подумати, що ставити „ножиці”, „колодязь” чи „папір”;
 - § „треба ще знати, що ставить інша людина, її „чирик”, запам’ятовувати”;
 - § „треба, щоб він ще не змахлював...”
-

В цілому досліджувані краще виділяють дії і операції у тих вміннях, рівень розвитку яких оцінюють вище.

Молодші школярі легко виділяють і вербалізують складові „побутових” умінь, таких як „прибирати в хаті”, „підігрівати суп”, „готувати їсти”. В своїй основі ці уміння є „простими”. Вони передбачають невелику кількість відпрацьованих практичних операцій, послідовність цих операцій чітка і визначена, а ситуації, в яких вони здійснюються, є достатньо стандартні. „Прості” уміння не вимагають залучення значної кількості розумових операцій та складної аналітико-синтетичної діяльності.

Молодші школярі, які добре рефлексують складові того чи іншого уміння, найчастіше поєднують виділення окремих дій і операцій уміння з послідовністю їх виконання. Якщо дослідник щось „не розуміє”, учень намагається ретельно пояснити складний момент і зазвичай йому це вдається. Про поверхову рефлексію складових умінь свідчать протилежні характеристики. По-перше, як однорідні компоненти уміння молодші школярі виділяють окремі дії і операції, етапи діяльності, засоби, стратегії виконання і все це змішують до купи. По-друге, виділення складових є „рваним”, мозаїчним. Якщо досліджуваний згадує необхідні операції, то виділяє лише 1-2 найяскравіші і переходить до засобів чи стратегій і т.д. По-третє, додаткові запитання дослідника на зміну відповіді молодших школярів майже не впливають.

До складових умінь досліджувані відносять не тільки окремі дії і операції, засоби, етапи робота чи стратегії, а й вольові зусилля.

При повторному дослідженні у рефлексії операційно-когнітивного компоненту суттєві зміни не відбулися. Згадані тенденції збереглися. Молодші школярі краще виділяють складові тих умінь, якими вони вже оволоділи. Серед виділених компонентів домінують практичні дії та операції. До складу умінь діти обов’язково включають

докладання певних зусиль. Остання тенденція під час повторного дослідження дещо посилилась.

-
- | | |
|-------------------|---|
| У Катерина | Пояснює казковому герою як потрібно „читати”. Серед складових уміння згадує вивчення букв, знання алфавіту, читання по складах та цілими словами. На запитання дослідника, чи достатньо перерахованого для того, щоб Зайчик навчився читати, зазначає: „Треба ще старатися”. |
| У Дмитро | Вміє „читати” і „писати”. При виділенні складових умінь особливо наголошує на тому, що це необхідно робити постійно, не один раз: „Приходжу додому і читаю 10 разів, приходжу в школу і читаю 2 рази, на читанні читаю...”, „потрібно приходити додому писати... в школі писати”. |
-

Соціальна рефлексія. Референтний компонент

Серед найбільш референтних людей молодші школярі найчастіше згадують батьків, друзів та однокласників, рідше інших членів сім’ї (брат, сестра, бабуса, дідусь), родичів (двоюрідні брати і сестри, тьотя, хрещений) та знайомих (сусіди), і лише в окремих випадках вчителя.

Кількість референтних осіб, які згадують досліджувані при аналізі одного уміння коливається від 1 до 12. Простежується така тенденція, що „побутові” уміння найкраще оцінюють члени сім’ї, а уміння зі сфери дозвілля – друзі та однокласники. Увагу привертає те, що „шкільні” уміння найбільше цікаві також батькам – тату і мамі. Лише один досліджуваний у контексті „шкільних” умінь назвав учителя. Ще двоє дітей згадали вчителя і вихователя після додаткових запитань дослідника і зазначили, що оцінка цих людей є значимою.

Спонтанні коментарі молодших школярів свідчать про те, що референтні особи найчастіше пов’язані з двома видами ситуацій – визнанням досягнень дитини та підтримкою її у випадку неуспіху.

-
- | | |
|--------------------|--|
| У Володимир | Вміє „прибирати в хаті”. При аналізі уміння виділяє двох референтних осіб – маму і тата. Додає: „Мама веліла заслати ліжко, потім сказала, що я молодець”. |
| У Євген | Вміє займатися „акробатикою”. Найвищі оцінки отримали думки близьких людей – тата, мами, дідуса. Референтним визнає тата: „Тату найбільше похвалюся... 12 балів... коли в тебе не виходить, каже, що другий раз вийде ще краще”. |
-

Окремі досліджувані дуже чітко диференціюють референтних осіб, часом навіть перепитують дослідника, про кого він питає, про дорослих чи дітей. Аналіз відповідей свідчить про те, що група „дітей” також не однорідна і має свої складові. Найчастіше це однокласники та друзі, з якими досліджувані граються поза школою. Іноді виділяється ще одна підгрупа – друзі зі школи, але які навчаються у іншому класі.

Ми припускаємо, що найбільш референтними групами з найближчого соціального оточення для молодших школярів є сім’я та класний колектив. В межах цих груп діти формують уміння, мають можливість порівняти себе з іншими та отримати визнання.

У окремих випадках молодші школярі простежують взаємозв’язок між важливістю уміння та визнанням його з боку оточуючих

У Олександр	Вміє грати в „тетріс”. На запитання дослідника „Чи є люди, які бачать, що ти вмієш грати в тетріс, але не хвалять тебе?” відповідає: „Ні, бо це нікому не потрібно окрім мене”.
--------------------	---

При повторному дослідженні групи референтних осіб збереглися. Найбільш значимими для молодших школярів є батьки (тато і мама) та друзі. Часто діти називають і інших членів сім’ї та родичів. Але навіть при аналізі „шкільних” умінь школярі не згадують вчителя.

Соціальна рефлексія. Особистісно-ціннісний компонент

Найбільші труднощі молодші школярі мали при виділенні особистісних рис та якостей, тому дослідник змушений був проводити значну попередню роботу для того, щоб актуалізувати життєвий досвід та уявлення дітей про якості особистості.

При аналізі позитивних та негативних характеристик, які пропонував казковий герой, діти в першу чергу зверталися до сфери навчальної діяльності.

У Володимир	„Уважний” – „не розмовляє, дивиться на дошку уважно”. „Жадібний” – „це коли на уроці ручка зламалася, хлопчик просить ручку.. Не дам, а ти мені що давав?”.
--------------------	--

У Олександр	„Неслухняний” – „не уважний, не слухає вчительку, на уроках жує жувачки, йому ставлять двійки”.
--------------------	---

Кількість умінь, які молодші школярі виділили у себе, коливається від 1 до 6. Зазвичай переважають позитивні характеристики. Деякі досліджувані взагалі не згадали негативні якості. Усього школярі вказали 9 позитивних („уважний”, „лагідний”, „добрий”, „хороший”, „красивий”, „приємний”, „ввічливий”, „правду

кажу”, „не бігаю”) та 4 негативних якостей („до дівчат лізу і за кіски дьоргаю”, „б’ю”, „на них спираю”, „балуюсь”). Найпопулярніші позитивні якості, які молодші школярі виділили у себе – „добрий”, „хороший”, „красивий”. Увагу привертає те, що виділені негативні якості – це не стільки якості, скільки опис несхвалюваної поведінки, окремі дії.

Кількість бажаних якостей коливається від 1 до 8. Усього досліджувані бажають мати 17 позитивних (бути „красивою”, „доброю”, „старанною більше”, „хорошим”, „сміливим”, „сильним”, „вихованим”, „приємним”, „ласкавим”, „щоб я з усіма дружив”, „дружити з дівчатами”, „щоб я дівчат не чіпав”, „не бігати, не відволікатися, а тільки робити те, що тренер сказав”, „не бігати і не кашляти та не шморгати”, „щоб я був багатий”, „щоб мене дівчата любили”, „щоб я був відмінником”) і позбутися 6 негативних якостей („не хочу бути „негарною”, „сумною”, „щоб я не дуже вже обзивався”, „щоб я не був слабким”, „щоб мене не били”, „щоб на мене поганих слів не казали”). Як і у попередньому випадку негативні якості молодші школярі замінили описом несхвалюваної поведінки.

Після того, як учні виділяли ту чи іншу якість, дослідник звертався до них з проханням навести приклад, коли і як ця якість проявлялася. Цікаво, що до сфери навчальної діяльності досліджувані зверталися лише у половині випадків. Не зважаючи на те, що при визначенні якостей дослідник згадував ті уміння, які виділяли самі молодші школярі, зв’язок між якостями та уміннями більшість дітей не зазначали. Приклади, які наводили учні, найчастіше стосувалися ситуації міжособистісних стосунків і не перегукувалися з їхніми уміннями. Але разом з тим, якщо школяр виокремлював якість-стратегію, яка сприяла досягненню успіху, процедура дослідження цю якість дозволяла виявити. У таких випадках учень згадував ту чи іншу характеристику кілька раз на різних етапах роботи.

У Алла Компонент „треба старатися” згадує як складову умінь „писати” та „займатися акробатикою”. Неуспіхи однокласників у тій чи іншій діяльності також пов’язує зі „старанням”: „...Швидко пишуть і не стараються виводити цифри і букви... Не поспішаєш і стараєшся виводити”. При виділенні бажаних якостей досліджувана називає лише одну – бути „старанною більше”. Для того, щоб отримати визнання та похвалу з боку сім’ї знову ж таки потрібно використати згадану якість-стратегію: „Буду старатися і вони похвалять”.

Поряд з позитивними якостями-стратегіями ми простежили і негативну, яку школяр визнав як таку, що допомагає досягнути успіху.

Увагу привертає те, що ця стратегія пов'язана лише з одним умінням. Досліджуваний не згадує її у жодному іншому випадку.

У Олександр Вміє „грати в наклейки”. Однією і з складових виділяє компонент „треба, щоб він (партнер по грі) ще не змахлював... якщо ми ставимо по 10 наклейок, а він 7...”. Додатково хлопчик зазначає: „Я також іноді махлюю. Коли я махлюю, мені везе. Я сьогодні раз 20 змахлював”. Для підтвердження сказаного витягує з кишені кілька десятків наклейок і показує досліднику. Хлопчик зазначає, що „махлювати погано, але це допомагає... коли хтось махлює, мені це подобається”.

При повторному зрізі труднощі у рефлексії особистісно-ціннісного компоненту збереглися. Хоча дослідник провів значну попередню роботу, а сама процедура дослідження сприяла рефлексії згаданого компоненту, виконати завдання учням було достатньо складно. Якості, які діти попросили у казкових героїв, у більшості випадках співпали. Мали місце і деякі позитивні зміни – для позначення своїх негативних рис досліджувані використали не тільки опис несхвалюваної поведінки, а й відповідні слова-прикметники, що майже не спостерігалося на попередньому етапі роботи.

Дослідження дозволило ще раз переконатися, що потреба у визнанні є однією з найактуальніших у молодому шкільному віці. Для дітей дуже важливо бути першими у якійсь діяльності і отримувати визнання з боку найближчого соціального оточення. Свідченням цього є те, що у перелік умінь школярі включають саме ті, якими вирізняються з поміж інших, а також спонтанні коментарі, у яких вони згадують свої досягнення.

У Катерина Хочє „уроки дуже добре робити”. Зазначає, що й так їх робить гарно, але хоче ще краще. Пояснює: „Щоб бути відмінницею. Нам видавали грамоти. Я і місце зайняла по математиці”.

У Алла Вміє „читати”. Серед складових уміння вказує компонент „треба бути на І місці”.

У Олександр Спостерігає за тим, як дослідник фіксує у бланку результати дослідження. До столу підходить Катерина. Олександр звертається до дівчинки: “У мене все 10!”. Катерина відповідає: „Оце брешеш, ану покажи щоденника”. Хлопчик заперечує: „Ні, тут!” – показує пальчиком на записи дослідника”. (Олександр за усіма вміннями ставив себе на 9 та

10 сходинок). Катерина недовіжливо дивиться на дослідника і перепитує: „Правда?”.

Підсумки проведеної роботи

1. Адаптована методика дозволяє вивчити особливості рефлексії здібностей та соціальної рефлексії у молодшому шкільному віці.
2. Рівень розвитку рефлексії діяльнісного компоненту достатньо високий. Молодші школярі легко виділяють набуті уміння. Значну частку серед згаданих умінь складають уміння, пов'язані зі сферою навчання. Вони мають високу оцінку важливості та зберігаються при повторному зрізі. Діти також згадують ті уміння, якими вони вирізняються з-поміж найближчого соціального оточення
3. Рівень розвитку рефлексії операційно-когнітивного компоненту нижчий. До складових умінь молодші школярі відносять практичні дії і операції, розумові дії, перцептивні процеси, стратегії виконання діяльності та етапи роботи, але аналіз у багатьох випадках непослідовний та поверховий. Досліджувані значно легше і частіше виділяють в уміннях практичні дії і операції. Учні краще виокремлюють складові тих умінь, які вони вже мають, ніж тих, які вони хотіли б набути. Школярі також краще виділяють дії і операції у вміннях, рівень розвитку яких оцінюють вище.
4. Найбільш референтними особами для молодших школярів є батьки (тато і мама), однокласники та друзі. Діти часто називають і інших членів сім'ї, родичів та знайомих. А от вчителів серед значимих осіб школярі згадують лише в поодиноких випадках. Простежується така тенденція, що „шкільні” і „побутові” уміння найкраще оцінюють члени сім'ї, а уміння зі сфери дозвілля – друзі та однокласники
5. Найбільші труднощі молодші школярі мають при рефлексії особистісно-ціннісного компоненту. Якщо у оточуючих діти виділяють якості і можуть навести відповідні приклади поведінки, то виокремити якості у самих себе, особливо негативні, їм вдається погано. У більшості випадків негативні якості молодші школярі замінюють описом несхваленої поведінки.
6. Здібності розвиваються лише в умовах взаємодії особистості з найближчим соціальним оточенням. Оптимальна форма такої взаємодії у молодшому шкільному віці – співробітництво. В процесі пілотажного дослідження ми не виявили жодного випадку, коли б діти згадали про цю стратегію або навели приклади успішного застосування якихось інших стратегій.

Отже, основні труднощі у розвитку здібностей молодших школярів пов'язані з двома моментами: діти мають низький рівень рефлексії особистісних рис та їх зв'язку з досягненням успіху у різних діяльностях, а також низький рівень рефлексії оптимальних форм

взаємодії з найближчим соціальним оточенням. Тому ціннісну підтримку розвитку здібностей у згаданий віковий період варто надавати саме в цьому руслі. Сама ж ціннісна підтримка має здійснюватися в контексті провідної діяльності (учіння) та орієнтуватися на новоутворення віку, зокрема рефлексію. Подальшу роботу ми вбачаємо у пошуку оптимальних стратегій надання ціннісної підтримки розвитку здібностей у молодшому шкільному віці, зокрема залучення з цією метою усної народної творчості. Багатоманітність засобів психологічного впливу усної народної творчості та гнучкість цих впливів, на нашу думку, питання розвитку здібностей особистості дозволяють розглядати оптимістично.

Література

1. Загурська І.С. Антиномія “здібності-наполегливість” як атрибутивний механізм самооцінки. //Матеріали III Всеукраїнської студентської наукової конференції „Актуальні проблеми природничих та гуманітарних наук у дослідженнях студентської молоді”. – Черкаси, 2001. – С.123.
2. Загурська І.С. Учбова творчість як умова розвитку самооцінки у молодшому шкільному віці //Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції „Проблеми суспільних трансформацій України в умовах транзитивного розвитку”. – Житомир, 2004. – С. 156 –160.
3. Загурська І.С. Ціннісна підтримка формування самооцінки як компонента розвитку творчих здібностей у молодшому шкільному віці /Науковий звіт про виконання II етапу наукового проекту „Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків”. Номер проекту 07.07.00092. Договір № Ф7/524-2001. – С. 64 – 73.
4. Музика О.Л. Теоретичні засади розробки методики вивчення динамічних механізмів розвитку творчих здібностей та тренінгу ціннісної підтримки особистісного росту /Науковий звіт про виконання II етапу наукового проекту „Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків”. Номер проекту 07.07.00092. Договір № Ф7/524-2001. – С. 6 – 27.
5. Никончук Н.О. Використання усної народної творчості для ціннісної підтримки розвитку здібностей у молодшому шкільному віці /Науковий звіт про виконання II етапу наукового проекту „Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків”. Номер проекту 07.07.00092. Договір № Ф7/524-2001. – С. 42 – 64.
6. Никончук Н.О. Проблема впливу усної народної творчості на становлення особистості в умовах сучасної культури //Духовна культура особистості в контексті розвитку громадянського суспільства Науково-методичний збірник /За ред. М.М. Заброцького, І.І. Якухна. – Житомир – Київ, ЖОШПО, 2005. – С. 69 – 76.
7. Портницька Н.Ф. Особливості наслідування дошкільників у творчій діяльності //Проблеми суспільних трансформацій в Україні в умовах транзитивного розвитку: збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції ЖІ МА УП та ЖДУ імені Івана Франка. – Житомир, 2004. – С.161– 167.

8. Портницька Н.Ф. Вивчення динамічних механізмів розвитку творчих здібностей у дошкільному віці та їх ціннісна підтримка /Науковий звіт про виконання II етапу наукового проекту „Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків”. Номер проекту 07.07.00092. Договір № Ф7/524-2001. – С. 27 – 42.

В статье рассматриваются проблемы развития способностей младших школьников. Представлены результаты исследования рефлексии способностей и социальной рефлексии. Определяется круг вопросов, связанных с ценностной поддержкой развития в младшем школьном возрасте.

Статтю подано до друку 30.03.2005.

©2005

О.І. Пенькова (м. Київ)

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 розвиненій творчій 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, єдності 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.Й.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. Сприйняття 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 поділитись 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 висвітлив 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.

Література

1. Бодалев А.А. Психология 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.

В статтє аналізується моральність (історически сформированная совокупность принципов и норм, которые обуславливают отношения людей друг к другу, работе, обществу, государству) как фактор развития творческой личности. Исследуется связь между моральностью и сознанием, самосознанием, самооценкой и уровнем притязаний.

Статтю подано до друку 20.03.2005.

©2005

Л.І. Пилипенко(м. Київ)

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, саморуху 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 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 продукції 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 підрастаюча 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 нерéalні 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, визначення 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 волевільне 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.

Література

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 И.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.

В работе исследуется процесс становления гражданского самоопределения одаренной молодежи. Самоопределение рассматривается как выбор личностью пути формирования своих отношений с обществом. Важным элементом гражданского самоопределения выступает система ценностных ориентаций.

Статтю подано до друку 20.03.2005.

©2005

Н.І.Пов'якель (м. Київ)

ТВОРЧИЙ ПРАКТИКУМ У СИСТЕМІ РОЗВИВАЛЬНИХ ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Постановка проблеми. Розвиток і вдосконалення вищої освіти в сучасних умовах глобалізації, інформатизації та перетворень не видається можливим поза інтенсивного впровадження різноманітних психолого-педагогічних інновацій, перегляду ряду принципових позицій у відношенні того, чому і як вчити сучасного професіонала. Разом із тим підвищуються і сучасні вимоги до розвивальних інноваційних систем і технологій, що сприяють розвитку творчих здібностей студента, його творчого потенціалу, саморозвитку, творчого мислення та креативності.

Проблематика творчості й творчого мислення та її розгляд у контексті професіоналізму вже досить значний час привертає увагу психологів (А.В.Брушлинський, Б.М.Кедров, І.П.Калошина, Я.О.Пономарьов, А.В.Матюшкін, В.О. Моляко, О.К.Тихомиров, М.Г.Ярошевський; Д.Б. Богоявленська, Р.М.Грановська, О.О.Деркач, В.М.Дружинін, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, О.В.Морозов, Л.Е.Орбан та

ін.). Відмічається, що свідоме управління, а у подальшому - самоуправління процесом мислення містить, у першу чергу, підвищення рефлексивного і творчого потенціалу особистості як базових складових психологічної культури фахового мислення майбутніх психологів та зростання його професіоналізму.

Психологічна культура професійного мислення є насамперед результатом цілеспрямованого впливу на процес виконання суб'єктом мисленнєвих операцій з метою отримання найбільш ефективних рішень проблемних ситуацій. Такий вплив на суб'єкта в суспільстві повинна виконувати насамперед система освіти. Освіта повинна стати навчанням мистецтву використання знань, виробки продуктивного стилю життя, що дозволяє аналізувати проблеми у будь-якій галузі життя.

Формування основ професіоналізму мислення безпосередньо у процесі фахової підготовки студентів здійснюється насамперед тоді, коли навчальний матеріал надається не стільки як описувальний, скільки як проблемний. При цьому найважливішим є наuczіння студентів творчому вирішенню фахових проблем. Важливим моментом такого навчального процесу специфічно інтенсивної форми навчання стає перехід від переважно нерефлексивного й нетворчого до усвідомленого й творчого оволодіння професійно-важливими мисленнєвими прийомами та операціями.

Суттєву частину психологічної культури і професіоналізму мислення утворює рефлексивно-творча культура мислення, яка в останні роки привертає особливу увагу дослідників, по-перше в зв'язку з поширенням методології ігрових і рефлексивних технологій, а по-друге, в зв'язку з розгортанням досліджень в галузі акмеології та психології професіоналізму, і, нарешті, у зв'язку з оновленим інтересом науковців до проблеми творчих компонент професіоналізму та компетентності [1; 2; 3]. У визначених напрямках досліджень розвиток професіоналізму особистості та рівня розвитку мислення пов'язується з рефлексивною й творчою культурою суб'єкта праці.

Рефлексія у цьому контексті розглядається як сутнісна характеристика самопізнання та саморегуляції, а також як психологічний механізм регулювання мислення, поведінки й творчої діяльності. Рівень рефлексії та рефлексивної культури особистості зумовлює й відповідає сутності особистісно-ділових якостей, до яких найчастіше відносять саме регулятивні якості організованості й відповідальності, ініціативності та альтернативності, креативності у прийнятті рішень. Така система способів організації рефлексії утворюється особистістю на основі ціннісних, самовизначальних та інтелектуальних критеріїв.

Застосування творчих і рефлексивних ігрових методів та розвивальних психотехнік у процесі навчання привертає пристальну

увагу дослідників ще в 70-80 рр., як у вітчизняній методологічній теорії та практиці ділових й організаційно-діяльнісних ігрових технологій (Г.П.Щедровицький, М.Г.Алексєєв, О.С.Анісімов, С.В.Кузнєцов, І.М.Семенов та ін.), так і в організації різноспрямованих професійних і акмеологічних тренінгах (І.В.Вачков, О.О.Деркач, С.І.Макшанов, М.І.Найдьонов, Л.О.Найдьонова, І.О.Петухова, Г.Ф.Похмелкіна, О.П.Ситніков, С.Ю.Степанов та ін.). В дослідженнях визначено особливості та роль так званого “рефлексивного режиму” мислення для цілей ефективності навчання, активізації творчих ресурсів особистості у першу чергу, у студентський період становлення засад професіоналізму.

Метою даної статті є розгляд основних позицій авторської розробки та результатів застосування рефлексивно-творчого тренінг-практикуму (РЕТТ) як інноваційної розвивальної технології для розвитку творчо-рефлексивного потенціалу професійного мислення студентів-майбутніх психологів в процесі їх вузівської підготовки.

Методичний апарат та організація дослідження. Дослідження має констатуючу й формуючу частини. В констатуючій частині дослідження визначається рівень творчого й рефлексивного потенціалу професійного мислення студентів тестовими методами та шляхом розв’язання студентами комплексу типових фахово-професійних практичних завдань.

Застосовувалися такі тестові методики: особистісний орієнтувальний опитувальник Є.Шострома, рефлексивне оцінювання себе за Р.Бернсом, проєктивні малюнки й рефлексивні аналогії (інтерпретація за Г.Рідом), тест «Незавершені фігури» з батареї фігурних тестів творчого мислення Є.Торранса, опитувальник креативного потенціалу й тест «Ваш творчий потенціал» в адаптації Г.С.Никифорова.

У формуючій частині дослідження вивчалися психологічні зміни та особливості впливу авторського рефлексивно-творчого тренінг-практикуму (РЕТТ), орієнтованого та розвиток двох професійно-важливих складових психологічної культури професійного мислення практичного психолога: професійної рефлексії і креативності, і, насамперед, гнучкості мислення.

Програма РЕТТ містить та співвідноситься: з навчанням (процесом та результатом навчання і професійної підготовки), а саме формуванням знань та умінь саморегуляції мислення; з психокорекцією непродуктивних форм, систем і прийомів саморегуляції мислення; із психотерапією й самовдосконаленням регулятивних механізмів та чинників саморегуляції мислення. Суттєвим у розробленій програмі РЕТТ є, з одного боку, технологічність та орієнтація на професійно-важливі класи завдань з практичної психології (подібно так званим

“майстер-класам”), а, з іншого – становлення й розвиток конструктивної та гнучкої рефлексії як методичного психотехніки психологічної культури професійного мислення майбутнього фахівця.

Ми вважали, що провідною рушійною силою РЕТТ виступає процес саморозвитку та саморегуляції особистості, що розуміється нами як внутрішня активність майбутнього фахівця щодо якісного перетворення себе самого, саморозвитку власного мислення; механізми та прийоми рефлексивного усвідомлення та конструктивного подолання мисленнєвих труднощів

Програма складалася з п’яти взаємопов’язаних тематичних блоків: особистісно-орієнтований блок (усвідомлення особистісних відмінностей, оптимізація відношення до себе); мотиваційно-орієнтований блок (усвідомлення професійних мотивів саморегулювання мислення); емоційно-вольовий та стильовий блок (усвідомлення й прийняття себе та своєї системи саморегулювання); когнітивно-орієнтований блок (усвідомлення власних інтелектуальних можливостей); технологічно-орієнтований блок (усвідомлення технології та необхідних вимог саморегуляції мислення).

При організації тренінг-практикуму ми звертали особливу увагу на час і термін проведення семінарів, особливості просторової організації роботи, на сумісність та спеціальний відбір членів групи, наявність спів-тренера, розподіл груп та ін.

Важливим в організації занять РЕТТ ми вважали: введення учасників в ситуацію психологічного тренінгу; створення психотерапевтичної атмосфери доброзичливості, довіри та взаємного прийняття (а в разі необхідності – релаксаційної атмосфери зняття напруги та втомлення); виконання тренінгових практично-орієнтованих групових етюдів на рефлексію себе та іншого у формі рольових ігор; навчання умінням “мозкового штурму” в групі у вирішенні складних, неоднозначних завдань із глибинним запитом; формування робочих груп при рольовій грі на творчий пошук, рефлексію та вирішення конфліктних ситуацій в професійній роботі; введення членів групи у практику творчого моделювання професійних ситуацій та можливостей професійного інструментарію, набуття умінь і навичок участі в професійно-спрямованих рефлексивних іграх.

Формуючий експеримент ми базували на позиції системного впливу усього розробленого нами комплексу психолого-педагогічних умов. Показниками контрольного експерименту у формуючій частині дослідження було обрано: зміни в психологічних станах, конфліктах і переживаннях студентів особистісного характеру; зміни в успішності та загальній зацікавленості навчанням у Вузі, обраною професією; зміни в динаміці психологічних механізмів і підвищенні продуктивності саморегуляції мислення у процесі вирішення моделей завдань; зміни у

проявах рефлексивності та рівні її продуктивності зміни у характеристиках креативності та творчому потенціалі особистості.

В дослідженні, що проходив у НПУ імені М.П.Драгоманова у 1998 -2000 р., приймало участь 84 досліджуваних, серед яких 56 студентів старших курсів (експ. групи А1 та А2) та група працюючих психологів-практиків - 28 осіб. В контрольну змішану групу входили 28 осіб.

Результати їх обговорення. Застосування тренінг-практикуму та різноманітних супроводжувальних і додаткових методів індивідуальної роботи, а також рефлексивне управління процесом розвитку тренінгових груп, дозволило нам відмітити суттєві зміни в розвитку рефлексії як професійно-важливого механізму саморегуляції мислення практичного психолога та змінах у креативності студентів

РЕТТ активізує творчі ресурси студентів а інтегральні механізми, за нашими спостереженнями, структурували та спрямовували пошукову активність студентів яка підвищилася. Суттєвим у отриманих нами результатах після застосування тестів креативності у контрольному експерименті формувальної частини дослідження, виявилось зростання як окремих показників креативності (наприклад, гнучкості, розробленості), так і поява тенденції до підвищення системної (інтегральної) креативності, тобто підвищення показників креативності за тестом Торранса (табл. 1).

Таблиця 1

Динаміка показників креативності до і після застосування РЕТТ

Показники креативності	Експ. група психологів-практиків	Кількість досліджуваних (у відсотках)		
		Контр.г. (до РЕТТ)	Контр. (після РЕТТ)	Контрольна група
Індивідуальність	високий	61	66	56
	середній	23	27	26
	низький	16	7	18
Гнучкість	високий	21	33	18
	середній	34	12	38
	низький	45	23	44
Прийняття змін	високий	13	12	25
	середній	46	41	44
	низький	41	48	47
Розробленість	високий	41	41	44
	середній	27	47	24
	низький	32	22	42
Інтегральний (сумарний) показник креативності		30,8	39,3	36

Як можна побачити з наведених у таблиці даних, визначено суттєві відмінності у динаміці окремих (парціальних) показників

креативності та системної (інтегральної) креативності після застосування комплексу психотехнологій та РЕТТ, а саме: суттєві зміни практично в усіх показниках креативності у порівнянні з результатами констатуючої частини дослідження; підвищення високого та середнього рівня показників креативності, насамперед, показників побіжності, гнучкості та оригінальності; зниження процентної кількості досліджуваних із низьким рівнем показників креативності, особливо показників розробленості та оригінальності; суттєві зміни у підвищенні показника гнучкості мислення, що є одним з провідних проявів творчого мислення та професійно-важливою складовою мислення психолога-практика; зниження процентного співвідношення у показниках креативності, що відзначилися низьким рівнем розвитку (оригінальність, розробленість) у порівнянні більш високі показники у студентів після РЕТТ (контрольний етап формувальної частини дослідження) та у представників контрольної групи (працюючі практичні психологи); найбільш високі значення системного (інтегрального) показника креативності в групі студентів після РЕТТ (контрольний етап) у порівнянні зі значеннями контрольної групи.

Різноманітні форми усвідомлення поширили межі рефлексивних умінь майбутнього фахівця, активізували динаміку та гнучкість процесів рефлексії. Суттєвим результатом РЕТТ є розвиток деяких специфічних і професійно-важливих характеристик рефлексії майбутнього фахівця. До таких характеристик ми відносимо: підвищення рівня вербалізованості рефлексивних роздумів та формування умінь їх довільного й усвідомленого здійснення; поєднання «зчепленої» (когерентної) різноспрямованої рефлексії та, водночас, дотримання її цільової спрямованості; гнучкість «входження» та «виходу» із «рефлексивного режиму»; розвиток умінь кооперативності й відкритості рефлексивного аналізу та рефлексивних міркувань; відкритість до творчого пошуку та варіативності рефлексивних роздумів тощо.

Нам видавалося цікавим порівняти результати адаптивних здібностей студентів та їх адаптивного й творчого потенціалу з труднощами входження та виходу з «рефлексивного режиму». За результатами проведення тесту адаптивного й творчого потенціалу на контрольному етапі дослідження, визначилося, що продуктивність «рефлексивного режиму» у більшій мірі залежить від творчого потенціалу особистості, ніж від її адаптивних здібностей та адаптивного потенціалу. На рис. 1 презентовано результати порівняльного аналізу показників творчого потенціалу студентів до і після застосування РЕТТ, а також у порівнянні з результатами контрольної групи.

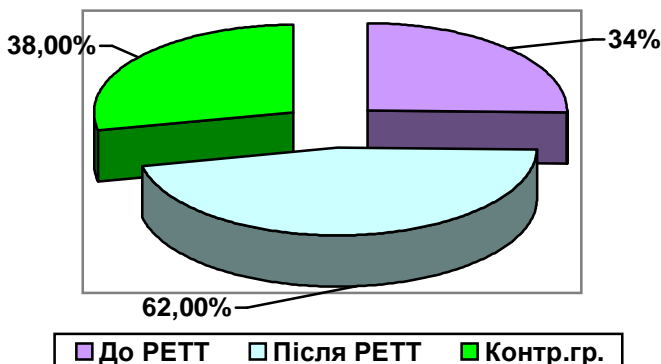


Рис. 1. Динаміка показників творчого потенціалу студентів до і після застосування РЕТТ

Необхідно відзначити, що процентні співвідношення на рисунку при їх порівняльному співвідношенні по групі, дещо порушують принципи загальної кількості значень у 100%. Так, скажімо, 38% по групі студентів у констатуючій частині дослідження, це відсоток від загальної кількості студентів визначеної групи, яка на контрольному етапі дослідження вже отримала 62% за тестом творчого або ж креативного потенціалу.

Визначення змін у творчому потенціалі особистості на контрольному етапі експерименту показує, що після впровадження комплексувальних психотехнологій та проведення РЕТТ, відбулася суттєва активізація творчих ресурсів та творчого потенціалу студентів

Застосування методики “Ваш креативний потенціал” показало підвищення загального творчого потенціалу в групі досліджуваних (38% – констатуючий етап, 62% – контрольний етап), що дозволяє відмітити активізацію творчих механізмів регулювання мислення у майбутніх практичних психологів після застосування програми РЕТТ. Необхідно також відзначити загальні зміни у рівнях професійного розвитку психологічної культури мислення студентів на контрольному етапі дослідження.

Висновки та перспективи досліджень. Таким чином, за умов цілеспрямованого навчання різним аспектам і прийомам творчого мислення й рефлексивності (пошуку проблем та зв’язків, альтернативності та оригінальності у продукуванні цілей, висновків, гіпотез, оцінці розробленості й конструктивності цілей, прогнозуванні реальності їх впровадження; рефлексивного програвання різних позицій і ролей тощо) стимулюється розвиток креативності й, відповідно,

створюються умови для активізації професійно-творчого потенціалу практичного психолога та більш успішної діяльності.

Особливо значущим результатом розробленого та впровадженого рефлексивно-творчого тренінг-практикуму у поєднанні зі спеціальним проектуванням змісту навчальних дисциплін із практичної психології є активізація творчих ресурсів особистості, підвищення продуктивності рефлексивних міркувань, зростання професійно спрямованої пізнавальної активності у процесі вирішення фахово-професійних завдань.

Література

1. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления: Дис... в виде научн. докл... д-ра психол. наук 19.00.13. – М., 1994. – 86 с.
2. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма – М.: РАУ, 1993. – 32 с.
3. Вачков И.В. Психологический тренинг как средство развития профессионального самосознания педагогов // Школа здоровья. – 1995. – № 3. – С. 73 – 84.
4. Гаджиева Н.М., Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. Основы самосовершенствования Тренинг самосознания. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 144 с.
5. Кузнецов С.В., Семенов И.Н. Рефлексивно-акмеологические аспекты развития профессионального мастерства // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. – Новосибирск, 1995. – С. 124 – 137.
6. Макшанов С.И. Профессиональный тренинг // Психология профессиональной подготовки / Под ред. Г.С.Никифорова. – СПб: Изд-во СПб ун-та, 1993. – С. 44 – 81.
7. Найденов М.И. Групповая рефлексия в решении творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01/ Институт психологии АПН Украины. – К., 1989. – 20 с.
8. Петухова И.А., Шишкина В.Ю. Формирование рефлексии у студента как субъекта учебной деятельности // Психология студента как субъекта учебной деятельности: Сб. науч. трудов / Под ред. И.А.Зимней. – М.: Просвещение, 1989. – С. 56 – 65.
9. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 294 с.
10. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6 – 7. – С. 3 – 6.
11. Похмелкина Г.Ф. Педагогический опыт как предмет переосмысления в рефлексивно-творческом практикуме // Рефлексивная психология и педагогика на рынке услуг: Материалы научно-практического семинара. – Винница, 1991. – С. 24 – 36.
12. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии // Вопросы психологии – 1983. – № 2. – С. 39 – 42.
13. Степанов С.Ю., Маслов С.Н., Яблокова Е.А. Управленческая инноватика рефлепрактические методы. – М.: РАУ, 1993. – 65 с.

14. Щедровицкий Г.П. Коммуникация деятельность, рефлексия // Исследования рече-мыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – С. 12 - 28.

Статья посвящена исследованию возможностей творческого практикума в системе развивающих психотехнологий профессионализма мышления будущего психолога. Анализируется эффективность использования РЕТТ как инновационной развивающей технологии.

Статтю подано до друку 31.03.2005

©2005

І.М. Поклад (м. Київ)

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.Ананьєв, А.В.Брушлінський, Г.О.Костюк, О.М.Леонтьєв, 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. Соболев, 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 потенціалу 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 поводить себе 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 даного 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 бажанні досягнути й перевірити свої

творчі можливості. „В найкоротшому варіанті ми можемо говорити про творчу особистість як про таку, що „володіє” стратегіями розв’язання нових 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 (нарощувати 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.

Зупинимося 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 нарощує. 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 використовуватитаку умовну формулу:

$$\text{ДТП} = \text{КТП} - \text{ВТП} = \text{З} - \text{М},$$

де ДТП – динаміка розвитку творчого потенціалу, КТП – кінцевий творчий потенціал, ВТП – вихідний творчий потенціал, З – 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 самореалізація

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 імажинативних 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 цілості, 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 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, інфантилізм 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 смисл 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 методом активізації творчого потенціалу, як мозковий штурм та синектика.

Література

1. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности – М.: Институт психологии РАН, 2002. – 256 с.
2. Васильева 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.

Анализируются возможности проявления творческого потенциала личности. Наиболее чувствительным к развитию творческого потенциалу рассматривается младший школьный возраст.

Статтю подано до друку 14.03.2005.

©2005

А.С. Полякова (г. Киев)

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 обработка по схеме организующей либо детализации (анализ), либо обобщенности (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 субъектам 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 таком 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 вышеназванных 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-сядъ» 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 действия 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

оптимістичного настрою в желательной зустрічі;

- уміє прийняти участь в загальній роботі з іншими відповідно до угоди, плану колективу, обов'язками.

На наш погляд, такий перелік умінь стає для учнів надійним придбанням, забезпечуючим їм не тільки безконфліктне життя в середовищі, але й творчий підхід до будь-яких змін у своєму житті з збереженням свого фізичного та психічного здоров'я і з більш конкретною власною концепцією здорового образу життя.

Література

1. Моляко В.А. Стратегія рішення нових завдань в процесі регуляції творчої діяльності / 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 Президенті України (за матеріалами виступів учасників конференції „Українська еліта та її роль в державотворенні”) – К., 2000. – С. 57-62.
4. Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку / Матеріали VI Костюківських читань. – 2003. – 222с.

В статті розглядається соціальне проектування як формування особистістю своєї продуктивної стратегії взаємодії з іншими людьми в конкретній соціальній ситуації. При цьому передбачається наявність у особистості здатності до високої відповідальності за свої проекти (плани) з високим рівнем самоконтролю, що в своєму загальному єднанні може мати організуючий вплив на інших людей в даній ситуації.

Статтю подано до друку 25.03.2005.

©2005

І.М. Сергієнко (м. Черкаси)

ТВОРЧИСТЬ У РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Сучасна реальність буття суб'єкта насичена стрімкими змінами в інформації, часі, просторі, способах спілкування, мислення, самореалізації тощо. Проблема 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. Ігнатів – 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, продукованого 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 вчувається 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 (герменевтичній 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, психологи 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, прийнятої 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.

Література

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.

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.

Статтю подано до друку 14.03.2005.

©2005

С.О. Ставицька (м. Київ)

ДОВІРА ДО СЕБЕ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. У психологічній науці в останні роки стали з'являтися теорії, автори яких (Д. А. Авдєєв, І. Д. Бех, О. Ф. Бондаренко, Б.С. Братусь, В. О. Данченко, Д. О. Леонтєв, В. К. Невярович, М.В.Савчин, Т.М. Титаренко та ін.) намагаються по-новому переосмислювати сутнісні характеристики особистісного в людині, ставлячи на перший план різні внутрішньо особистісні утворення, що ще недавно викликали увагу тільки в представників психотерапевтичного напрямку психології. В даний час, ці проблеми стають предметом теоретичного і практичного аналізу, а тому акцент досліджень зміщається у бік виявлення ролі і місця значущих переживань, які позитивно впливають на розвиток особистості, забезпечуючи реалізацію її творчого потенціалу.

Серед таких напрямків досліджень ми виділяємо християнську (православну) психотерапію основи якої лише закладаються в нашій країні, однак ми вбачаємо в її розвитку величезний потенціал, з точки зору ефективного впливу на позитивний особистісний ріст людини, зокрема розвиток її духовної та морально – ціннісної сфери. Це дає підставу, з одного боку, наблизити теоретично і практично орієнтовані

напрямки психології, зокрема релігійної, один до одного, а з іншого боку — по-новому осмислити, реінтерпретувати уже накопичений досвід вивчення особистості.

Важливим, у цьому плані, нам видається аналіз таких категорій як віра та довіра. **Метою** даної роботи є аналіз довіри до себе як психологічного механізму реалізації творчої особистості. (Категорія „віра” як духовний феномен особистості була проаналізована нами в іншій роботі).

Проблема довіри належить до числа екзистенційних проблем людини, тому що довіра собі, її рівень пов'язані з численними виборами, які людина постійно повинна здійснювати у житті: „Екзистенція, це те, що ти повинен зробити зараз, тут. Вона виключає відкладання на завтра або перекладання на плечі іншого — на плечі ближнього, на плечі нації, держави, суспільства. Ти повинен сам...” [6, 20]. Продовжуючи тему, М. Мамардашвілі писав: „Тому що, зрештою, усе вирішується там, у цій точці, де ми стоїмо — і рухаємося усередину себе. Ніяка сила зовнішніх подій не вирішить наших проблем, якщо ми самі не ангажовані на їхнє вирішення... Тому що, в остаточному підсумку, усе буде вирішуватися не космічним масштабом розвитку, а розміром того, що ти сам зробив і, на що ти здатний. З цього буде виведений інтеграл, і це буде твоя доля...” [6, 55]. Таким чином, рівень довіри людини до себе, в кінцевому рахунку, пов'язаний з індивідуальними можливостями самореалізації, тобто реалізації особистістю власного творчого потенціалу.

Необхідно відзначити, що у вітчизняній психології довіра не була предметом самостійного соціально-психологічного аналізу, окрім деяких робіт (В. С. Сафонов, Т. П. Скрипкіна та ін.). Однак поняття довіра досить широко використовувалося авторами в контексті інших проблем, зокрема присвячених проблемі навіювання як методові психологічного впливу (В. М. Бехтерев, В.С.Кравков, В. Н. Куликов Г. К. Лозанов, А. С. Новосолова, Г.А.Веселкова, К. К. Платонов, І. Е. Шварц та ін.); психологічного феномена, соціальна сутність якого детермінується культурно-етичними нормами (В.Вічев, І. С. Кон, А. В. Мудрик Б. Ф. Поршнев, Б. А. Рутковский Я. Янчев та ін.) та внутрішньо-мотиваційними, ціннісними нормами і відносинами авторитету (В.А. Лосенков, Л. А. Петровська, А. І. Донцов, А. У. Хараш, М.Ю.Кондратьев, В. А. Петровский та ін.).

Аналіз робіт перерахованих авторів не дозволяє повністю розкрити сутність досліджуваного явища, однак дає можливості скласти уявлення про його численні феноменальні прояви.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Більш ґрунтовний розгляд поставленої проблеми розпочнемо з аналізу декількох теоретичних положень гештальттерапії Ф. Перлза, які дають уявлення

про його погляди на особистість як істоту, що володіє свободою і відповідальністю за формування власного внутрішнього світу. Дослідники творчості Ф. Перлза виділяють п'ять основних теоретичних понять, ґрунтуючись на яких, вчений побудував свій метод. Це „відношення фігури і тла, усвідомлення і зосередженість на сьогоденні, протилежності, функції захисту, зрілість і відповідальність” [цит. за: 12, с. 140]. З погляду обговорюваної проблеми, найбільше значення в терапії Ф. Перлза має термін „зрілість”, що збігається з поняттям психічного здоров'я. Відповідно до уявлень ідеологів гештальттерапії, зрілість настає, коли індивід переборює своє прагнення шукати підтримку в навколишньому світі і знаходить джерела підтримки в самому собі: у власній свідомості (самосвідомості), творчій реалізації власних можливостей, потенціалу ін. Тобто, зрілою можна назвати людину, яка довіряє собі, розуміє себе, має достатньо розвинену силу волі, щоб діяти відповідно до самостійно визначених цілей і поставлених завдань, хоча й з урахуванням конкретної ситуації, однак відповідно до тих норм, принципів, що відповідають її ідеалам, переконанням, тощо

Іншими словами, зрілість є прийняття відповідальності за себе, що співвідноситься з рівнем розвитку творчого потенціалу та усвідомленням (самоусвідомленням) власних можливостей, здібностей, знань, умінь, ін. Якщо зрілість не настає, людина нездатна усвідомити власні потенції - потреби, бажання, здібності, або ж прийняти їх, і тому починає використовувати у своїй поведінці різні рольові позиції, що дозволяють їй маніпулювати іншими. Така людина схильна розглядати іншого не як суб'єкта, а як об'єкта і, навіть, не взаємодії, а власних впливів. Саме тут виникає проблема довіри до себе і довіри до інших. Аналізуючи виділені поняття, Ф. Перлз приходить до висновку, що інтеграція цих перемінних складає базис взаємозв'язку між рівнем довіри до себе і рівнем довіри до навколишніх, у яких людина шукає підтримки. Ф. Перлз також вважає, що людина, яка недостатньо довіряє собі може шукати підтримку в минулому або у фантастичному майбутньому замість того, щоб жити сьогоденням і спиратися на саму себе. Аналізу цієї проблеми присвячена і відома книга учениці Ф. Перлза - Е. Шостром „Анти-Карнегі, або людина-маніпулятор”, у передмові до якої Ф. Перлз написав: „...людина-маніпулятор це неблагополучна особистість, що прагне керувати собою і навколишніми, причому відноситься до людей як до речей і не усвідомлює свою фальшивість і нежиттєвість. Іншими словами не усвідомлює власне „Я” в усій багатогранності його проявів, а відповідно і „Я” інших людей. Саме тому, людина має потребу в такій психотерапевтичній допомозі, яка їй зрозуміла і користь від якої для неї очевидна” [17, 10].

На протипагу маніпуляторів авторка описує тип психічно здорової, здатної до самоактуалізації, до усвідомлення і реалізації

власного творчого потенціалу, потенцій власного „Я”, особистості, яку називає актуалізатором Е. Шостром виділяє й описує основні характеристики маніпулятора й актуалізатора першому властиві неправда, неусвідомленість, розмитість власного „Я” та „Я” інших людей, контроль і цинізм, а актуалізатору — чесність, усвідомленість власного „Я” та „Я” інших, відповідно, а також свобода і довіра.

Концептуалізуючи позиції маніпулятора й актуалізатора, авторка показує, що недовіра до себе: 1) веде і до недовіри до оточуючих 2) недовіра до себе пов'язана з підвищеним контролем за своєю і чужою поведінкою і ситуацією в цілому; 3) не тільки веде до невміння широко виражати почуття, але і блокує саме їхнє переживання, а тому й усвідомлення; 4) недовіра до себе пов'язана з тим, що в поведінці людина орієнтована не на свої потреби і переживання, а на обставини [13, 34].

Е. Шостром вважає, що людина знаходиться у вічному конфлікті із собою, тому що в повсякденному житті змушена спиратися як на себе, так і на зовнішнє середовище. Однак, актуалізатор здатний, довіряючи собі, усвідомлюючи власні переваги і недоліки, справитися з суперечностями і зробити їх взаємодоповнюючими, сприяючими його саморозвиткові, у той час як, не довіряючий собі й іншим маніпулятор живе з антагоністичними суперечностями в душі. Тому перша й основна причина маніпулювання — недовіра собі й іншим.

Отже, відповідно до уявлень Е. Шостром, розвиненою довірою до себе володіють актуалізатори, основні якості яких — цілісність і усвідомлення власної самоцінності (цінності власного Я). Такі особистісні якості людини дозволяють їй спиратися на себе, є фундаментом довіри до себе. Розглядаючи проблему релігійності людини, Е. Шостром відмічає: „Маніпулятивна релігія — це та, котра змушує людину повірити у власну недосконалість. Вона вселяє в неї недовіру до власної природи, після чого людина починає відчувати потребу в зовнішній релігійній системі” [17, 75]. На наш погляд саме такі маніпулятивні дії з свідомістю „неофітів” здійснюють лідери так званих неохорезматичних церков, встановлюючи цілковиту владу над думками, помислами і поведінкою людей, що позбавлені здатності самореалізуватися, шляхом віри у себе та довіри до оточуючих а відповідно і протистояти таким впливам. Вони потрапляють у цілковиту психологічну залежність і втрачають здатність раціонально мислити та тверезо оцінювати ситуацію, в якій перебувають. Далі авторка продовжує „...Актуалізована ж релігія дозволяє нам повірити, що Царство Боже усередині нас і, що довіра своєму естеству не що інше, як вища форма релігії... Актуалізована релігія націлена на те, щоб сприяти росту індивідуальності і спрямовувати її на гуманні цілі” [17, 75]. Саме такою (актуалізованою у свідомості та ментальності нашого народу)

релігією ми схильні вважати християнство (православ'я), яке підкреслює необхідність власного свідомого вибору своєї життєвої позиції та, відповідно, відповідальності за цей вибір. Хоча, разом з тим, не „відмовляє” людині, яка зробила помилковий вибір (гріх) у можливості покаятися та власними свідомими діями виправити помилку, або ж, у крайньому випадку, більше її не повторювати

Довіра до себе, як одна з найбільш важливих координат особистості, виділена й представниками екзистенційно-гуманістичного напрямку психології, починаючи з її засновників А. Маслоу і К. Роджерса. Аналіз робіт К. Роджерса дозволяє говорити, що в запропонованій ним теорії особистості виділяється феномен довіри особистості до себе, і з ним потрібно працювати, щоб знайти „хороше життя”. У центрі теорії особистості К. Роджерса лежать два поняття: організм і структура „Я” [15]. Довіру до себе К. Роджерс розуміє як довіру до свого життєвого досвіду: якщо внутрішнє чуття або інтуїція говорять людині про цінність чого-небудь то в це треба вірити. Цей тип довіри він називає „цілісним організмичним відчуттям ситуації”, на яке потрібно покладатися більше, ніж на її логічне осмислення. [11, 64].

Він пише: „Якщо ми можемо додати до сенсорного і вісцерального досвіду, характерного для всього живого царства, дар вільного неспотвореного усвідомлення, що у всій повноті властиво лише людині, то в нас вийде прекрасний, конструктивний відповідаючий реальності організм. У цьому випадку в нас буде організм, що усвідомлює як вимоги культури так і свої власні фізіологічні потреби в їжі або сексі, що усвідомлює як своє бажання мати дружні стосунки так і бажання звеличувати себе, що усвідомлює як свою чуттєву ніжність стосовно інших, так і ворожість до них” [11, с. 350-351].

Творець особистісно-центрованої терапії К. Роджерс у недавню переведеній і виданій російською мовою роботі багато разів повертається до проблеми довіри людини до свого організму, вважаючи, що це є „засіб досягнення найкращої поведінки в кожній ситуації сьогодення” [11, 240]. Він вважає, що людина повинна бути відкритою власному досвіду. Довіра людини до власної природи повинна бути основним фактором вільно і творчо функціонуючої людини: „Якщо ми здатні звільнити індивіда від захисних реакцій, відкрити його сприймання як для широкого кола своїх власних недоліків, так і для вимог оточення суспільства, можна вірити, що його наступні дії будуть позитивними, творчими такими, що просувають його вперед” [11, 245]. Рух людини до відкритості своєму досвіду, до довіри собі й означає, що вона усе більше стає сама собою, тобто реалізує свій творчий потенціал.

Стан суперечності, ворожості між організмичними потягами і досвідом „Я” К. Роджерс називає інконгруентністю або

неузгодженістю образно визначаючи його як стан „війни із самим собою”. На думку К. Роджерса, в організмічному несвідомому самою природою закладена актуалізуюча тенденція. Тому здорова, добре функціонуюча особистість знаходиться „у тісних довірливих відношеннях зі свідомими і несвідомими процесами, які відбуваються в її організмі. Така особистість довіряє спрямованості своїх внутрішніх організмичних процесів, що свідомо беруть участь у виборі поведінки людини, використовуючи шлях узгодження а не суперництва і тим самим, сприяють більш цілісній, інтегрованій і адаптованій взаємодії людини з навколишньою дійсністю” [10, 78-79].

На його думку, формування суперечності між свідомим і несвідомим, досвідом „Я” і досвідом почуттів, обміркованих цінностей і цінностей пережитих закладається ще в дитячому досвіді так званої умовної любові батьків і значущих інших, коли дитина одержує їх любов лише за умови засвоєння визначених паттернів поведінки і цінностей. Поступово це приводить до ігнорування власних переживань, що суперечать цим конструкціям, у результаті чого дитина стає розбалансованою. Вихід, який пропонує К. Роджерс, полягає в зміні типів науочіння, прийнятих у культурі

Отже, К. Роджерс виділяв довіру людини до себе як важливу умову її конструктивної самоактуалізованої поведінки. При цьому, довіра до себе розумілася ним як умова збереження цілісності особистості, яка полягає в успішній (С. 36) інтеграції організмичних потягів і потреб з досвідом „Я”, що, крім несвідомих потягів, також містить у собі засвоєні вимоги, пропоновані культурою [13, 36]. На його думку, тільки інтеграція цих двох тенденцій, двох протилежно спрямованих мотиваційних систем людини приводить до її успішної самореалізації. З нашої точки зору, довіра до себе, в цьому випадку, і виступає механізмом реалізації творчої особистості.

Довіру до себе виділяли як важливу якість особистості й дослідники, що працювали в рамках інших психотерапевтичних і психокоррекційних технік, зокрема так званих груп зустрічей, які були визначені У. Шутцем у 1971 р.: „Зустріч є спосіб установавлення відносин між людьми, заснований на відкритості і чесності, усвідомленні самих себе і свого фізичного „Я”, відповідальності, уваги до почуттів, орієнтації на принцип „тут і тепер” [цит. за: 12, с. 100]. Одним з основних понять, якими оперують представники цього напрямку, є „саморозкриття”, пред’явлення характеристик, властивостей власного Я іншим через їх самоусвідомлення та само прийняття. Ідеологи, що розробляють теоретичне обґрунтування цієї техніки, спираються на дослідження родоначальника теорії саморозкриття С. Джуларда, який показав, що розкриття свого „Я” є ознака сильної і здорової особистості. Не прагнуть до розкриття свого „Я” лише ті, хто переоцінює значущість

рольової поведінки, результатом чого стає відчуження особистості від самої себе, що, у свою чергу, поступово приводить до втрати самоідентичності [цит. за 12]. І незважаючи на наявний приємний образ „Я” і успішне задоволення своїх біологічних потреб, особистість, що втратила ідентичність, перестає усвідомлювати свої більш глибокі потреби. Розкривати себе, на думку” ідеологів груп зустрічей”, значить уміти виражати себе спонтанно, не вдаючись до психологічного захисту.

Другою ознакою груп зустрічей є усвідомлення самого себе (самоусвідомлення). Відповідно до уявлень У. Шутца, проговорюючи особистісно значущі почуття і переживання, людина починає краще розуміти себе, власні слабкі і сильні сторони. Одним зі значущих паттернів усвідомлення себе є усвідомлення свого фізичного „Я”. Наступна ознака — це відповідальність. Група заохочує своїх учасників у реалізації власних резервів і здібностей. Однак, за свою поведінку, як у групі, так і поза нею, учасники групи повинні нести відповідальність. Ще один важливий напрямок роботи груп зустрічей — увага до почуттів, що підвищує цінність емоційного потенціалу особистості [13, 37 - 38].

І останньою, виділеною ознакою груп зустрічей, є принцип „тут і тепер”, що припускає негайне здійснення вибору без врахування минулого досвіду, на відміну від психотерапевтичних груп К. Роджерса. К. Рудестам, описуючи теоретичні позиції цього методу, показує, що навички, які здобуваються в таких групах, можна використовувати не тільки в гуманних, але й у маніпулятивних цілях. Однак, головне в роботі таких груп — допомогти людині стати автентичною, більш відкритою світові, розширити межі довіри до себе. Отже, всі виділені ознаки груп зустрічей повинні сприяти розвитку довіри до себе, прагненню краще усвідомити себе, свої переживання і потреби, виявити додаткові резерви для більш сміливої, ризикованої, але відповідальної поведінки. Всі ознаки, в єдності їх прояву, формують високий рівень довіри особистості до себе і діють як механізм реалізації її творчих потенцій.

Одним з новітніх напрямків у закордонних психотерапевтичних практиках стала так звана психологія життя, онтопсихологія творцем якої вважається італійський психолог А. Менегетті [7].

Основні положення онтопсихології А. Менегетті, що стосуються людини, полягають у наступному: людина народжується зі своєю внутрішньою структурою або власною сутністю, яка називається Ін-се (чиста енергія, або розум, що виявляється тільки у своїх наслідках. У середині цього ядра знаходяться структури, які детермінують поведінку всього енергетичного утворення „постійна Н” Ін-се. У розпорядженні розуму знаходиться область проривів, те, що

називається людським потенціалом. Під людським потенціалом розуміється безмежність способів розвитку як у позитивному напрямку, так і в негативному.

У зоні людського потенціалу зароджуються структури психічних комплексів, що сформувалися в дитинстві і є незмінними протягом усього життя людини. Вони обумовлюють усю свідому поведінку, але людина про це нічого не знає. І на цій фазі народжується структура „Я”. Енергія структури „Я” і підструктури комплексів належать одній і тій же індивідуальності, однак комплекси не контролюються „Я”. Ціль психотерапії полягає в тому, щоб „Я” зайняло весь простір і, в міру свого росту, забиравало енергію в комплекси. Тільки в цьому випадку психічна енергія йде на благо людини [13, 38].

Таким чином, „Я” має історичне існування, а Ін-се — онтологічне. Але людина може максимально реалізуватися і стати повним „Я” тільки при розкритті Ін-се. Лише в цьому випадку здійсниться призначення людини. Відповідно до уявлень А. Менегетті, „Я — це структура, що служить тому, щоб пов'язувати зовнішню реальність з певною внутрішньою організмичною реальністю...” [7, 29].

З комплексами неможливо боротися, але їх треба зрозуміти і пристосувати для розвитку. Ін-се людини постійно посиляє сигнали свідомому логічному „Я”, однак людина сприймає тільки частину їх або в перекоханому виді. Лише Ін-се знає наші справжні природні прагнення. Однак особистість соціоцентрована, тобто спрямована винятково зовні, у той час як у собі людина, як правило, украй дезорієнтована, тому що будує свою життєву стратегію з врахуванням лише адаптації до соціальної системи. У результаті людина йде всупереч своїй власній природі і руйнує власне „Я”. З цієї причини в людини виникає стан, який онтопсихологи назвали „екзистенційна шизофренія”. Вона виникає як результат капітуляції людини перед вимогами, що висуває соціум на шкоду вимогам Ін-се. З погляду онтопсихологів людина не може самостійно відрізнити, що є її істинним „Я”, а що в цьому „Я” — лише результат далеких впливів, і тому людина ніколи не знаходить справжньої автентичності. Допомогти в цьому їй може лише психотерапія (онтотерапія).

Відповідно до уявлень онтопсихологів продуктивність, що розуміється як творчість, креативність, є автентичний прояв буття Ін-се.

Однак в продуктивності необхідне дотримання міри, так як продуктивність — це не лише творчість, а й співрозмірність (краса), яка проявляється як в інтра — так і в інтерперсональній сфері. При цьому, в інтраперсональній сфері вона повинна поєднуватися з моральним категоричним імперативом, а в інтерперсональній виступати як сам прояв суб'єкта в континуумі „довіра — недовіра”, що розуміється як „відкритість — закритість”.

Представники онтопсихології вважають, що продуктивність володіє позитивною жорсткістю, яка передбачає абсолютну внутрішню свободу людини і за своєю природою адаптивна незмінному Ін – се. Феномен протилежний продуктивності – це репродуктивність, пов'язана з порушенням міри, як внутрішнього закону Ін – се. Вона проявляється в невизначеності та багатозначності організації інтра – та інтерперсональних сфер суб'єкта, причому в першій сфері виступає як втрата себе через надмірно нав'язувану моральність, а в другій – як порушення міри відкритості (ідентифікованості) чи закритості (жертвовності). Продуктивності притаманна самодостатність і самоактуалізація. Продуктивна особистість здатна емпатійно взаємодіяти з іншою особистістю, зберігаючи чужу автономність. Репродуктивна психіка залежна, не самодостатня і проєктивна; вона зорієнтована на активне чи пасивне використання психіки іншого. Тому, основний зміст онтотерапії – вільне самодослідження внутрішнього світу клієнта. Онтопсихологи бачать в умінні довіряти „мудрості організму” джерело саморозвитку, творчої реалізації, самодостатності, автентичності особистості, її істинної автономності. Іншими словами, довіра до себе (як до мудрості свого організму) виступає механізмом реалізації творчої особистості.

Приблизно такі ж уявлення онтопсихологи мають і стосовно онтопедагогіки. Ефективним вони вважають педагога, який вільно поєднує в собі своє Ін – се (вроджену структуру, власну сутність) і свідоме (прижиттєво сформоване) „Я”. Виховання, жорстко орієнтоване на зовнішній вплив і вимогу, заводить особистість в тупик, оскільки дитина повинна бути відкрита своєму внутрішньому досвіду. З точки зору онтопедагогіки достатня умова для позитивних самозмін дитини, реалізації її творчого потенціалу – це безумовна любов вихователя [13, 39 - 40].

Така ж думка висвітлюється і в одній із проповідей Святійшого Патріарха Київського і всієї Руси – України Філарета, який вказує, що ніяка заборона і обмеження не можуть стати стержнем духовного життя молодшої людини. Рано чи пізно, дитина повстане проти тиску і, навпаки, втратить віру у те, що намагаються, під тиском, насадити їй батьки. Тому батьки не повинні обмежувати волю дитина, бо її життя – це її власний вибір. І лише їх безумовна любов до дітей, повага до їх особистості допоможе налагодити контакт та полегшити шлях до правильного вибору дітей. З іншого боку, і діти повинні знати та виконувати Божественну заповідь поважати своїх батьків, які ніколи не хочуть для дитини поганого: „Шануй свого батька та матір, щоб довгі були твої дні на землі, яку Господь, Бог твій, дає тобі!” (Вих.. 20:12). І як приклад він приводить притчу „Про блудного сина”, який зробив

неправильний життєвий вибір і розкаювся, а батько простив і прийняв його назад.

Продовжуючи аналіз проблеми довіри до себе як психологічного механізму реалізації творчої особистості, звернемо увагу на те, що в 1979 році Дж. Леонардом була запропонована так звана практика „вільного дихання”, заснована на пошуках людиною „власної сутності”, „вслуховування” в свої переживання і безумовна довіра до них. Одним з найважливіших моментів даної психотехніки є так звана „ активна довіра”. Аналізуючи даний метод Н. Коляну пише „ Необхідно довіряти самому процесу, своїм відчуттям, навіть, коли вони тобі не подобаються в повсякденному житті. Потрібно повірити, що в кожному процесі відбувається саме те, що необхідно в даний момент даній людині, і тому не буває невдалий, поганих, пустих... процесів. Раз процес пішов саме так, значить саме це в даний момент необхідно для „ Я” даної людини [3, 5]. Ідеологи цього напрямку вважають, що такий процес дозволяє сформувати істинну довіру до себе, яка є необхідною умовою для творчої самореалізації особистості.

Автор виділяє ознаки „активної довіри”, потрібні для набуття довіри до себе: по – перше довіра до себе базується на особистій відповідальності за все, що відбувається у житті людини, бо відповідальність завжди пов’язана із власним вибором. Він пише: „...окрім нас самих, ніхто ні за що у нас не відповідає” [3, 7]. По – друге, необхідна відкритість до змін, яка передбачає наявність бажання самому змінюватися.

Отже, явище довіри до себе, яке базується на почутті автентичності та відповідальності за власні дії, пов’язано з розширенням можливостей особистості, підвищенням її творчої активності, розкриттям її творчого потенціалу і, в кінцевому підсумку, спрямовано на більш успішний її саморозвиток і самореалізацію.

Під кінець, зауважимо, що окрім довіри до себе, в рамках різних напрямків психокорекційної роботи ставилася проблема соціальної довіри, як важлива практична проблема, яка впливає на психічне самопочуття людини, і виступає життєво важливою в таких сферах як „ державне управління, політика, міжнародні стосунки ” [9, 95]. Поведінка тих, кому не довіряють, сприймається як ворожа і небезпечна. Соціальна недовіра має негативні наслідки для особистості, які виражаються у вигляді страху, хвилювання, лицемірства тощо і в деяких людей може набувати хронічної форми паранойї та ставати стилем життя і змістом думок.

Ми вважаємо, що релігійний фанатизм, з цієї точки зору, теж можна віднести до своєрідної паранойї, коли люди, які не входять, наприклад, до секти, (навіть батьки, рідні, друзі) сприймаються як „ вороги”, якщо вони не сповідують принципів секти (особливо

агресивно – деструктивних культів). Про те, якими способами керівники цих культів досягають такого нівелювання особистості та індивідуальності – окрема розмова, а в даному випадку ми схильні вважати, що найлегше потрапляють до таких сект, і потім не можуть з них вийти, перш за все, люди не автентичні, залежні від своїх страхів, невпевненості та соціальної недовіри до офіційних суспільних інститутів, в тому числі й релігійних. Саме в таких ситуаціях найбільш ефективною буде „психокорекційна робота конфесійного психотерапевта”. В нашому випадку мова може йти про „християнсько (православно)-орієнтовану психотерапію”. (Ця проблема більш широко будедорозглянута у наступних наших роботах).

Висновок. Отже, як показує аналіз літературних джерел, представники більшості традиційних напрямків сучасної психологічної науки поступово прийшли до необхідності виділити явище довіри до себе як одну з основних умов успішної самоактуалізації особистості. При цьому, мали місце численні спроби як концептуалізації так і операціоналізації даного феномена в рамках різних шкіл. У цілому, незважаючи на розходження в підходах і концептуальних положеннях, феноменологія довіри до себе зводиться до успішності самоактуалізації і функціонування особистості в соціумі, а пошук сутнісної сторони феномена — до численних спроб виявлення шляхів, за допомогою яких особистість намагається вирішити суперечності, що виникають як у внутрішньо особистісному просторі, так і між власними усвідомлюваними потенціями та можливостями, з одного боку і вимогами, які пред'являє до людини середовище, з іншого. На думку багатьох авторів і на нашу думку, саме довіра до себе забезпечує цілісність особистості та є одним з механізмів реалізації її творчого потенціалу.

Література

1. Бубер М. Два образа веры. – М.:Республика 1995. – 431с.
2. Ключко Е.В. Саморегуляция мышления и ее формирование. – Караганда, 1987.- С. 69.
3. Коляну Н. Введение в психотехнику свободного дыхания: Теория, практика, наблюдения – СПб, 1992. -С. 5.
4. Куликов В.Н. Контрсуггестия и воспитание // Взаимосвязь убеждения и внушения в педагогическом процессе. – Пермь, 1976. - С. 56.
5. Куликов В.Н. Психология внушения. – Иваново, 1978.
6. Мамардашвили М. Лекции о Прусте. – М., 1995. - С.20, 55.
7. Менегетти А. Психология жизни. – СПб, 1992.
8. Петровский В. А. Феномен субъектности в психологии личности: Автореф. дис. (в форме науч. доклада)...д – ра психол. наук. – М., 1992.
9. Праворотова Т.А., Говир Т. Недоверие как практическая проблема // Социология. - 1994. - № 3
10. Роджерс К. Актуализирующаяся тенденция: „ мотивы и сознание//

Человеко – центрированный подход в образовании, психотерапии, психологии: Пер. с англ. Е.В. Барзданиса, Ю.А. Менжерицкой – Ростов на Дону, 1996. - С 75 – 79.

11. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.- С. -64, 240, 245, 350 – 351.
12. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. – М., 1990. -С. 100, 140.
13. Скрипкина Т. П Психология доверия. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с. – С. 136 – 140.
14. Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы пректирования образования): Автореф. дис....(в форме научного докл.) д – ра психол. наук. - М, 1994.
15. Форд Дж. Харти. Теория личности К. Роджерса: Обзор и перспективы: Пер Ю. А. Менжерицкой // Человеко – центрированный подход в образовании, психотерапии, психологии – Ростов на Дону, 1996.
16. Фромм Э. Человек для себя: Пер. с англ.- Минск, 1992. - С. 202.
17. Шостром Э. Анти – Карнеги, или человек – манипулятор – Минск, 1992. - С. 10, 75.

Робота посвящена аналізу процесу формування довіри к себе як одного з психологічних механізмів реалізації творчого потенціалу особистості, путем раскрытия и проявления всех индивидуально – личностных качеств « Я» человека; а также рассмотрению путей, форм и способов коррекционных воздействий на человека с целью адекватного развития и реализации потенциалов « Я» на основании доверия к себе.

Статтю подано до друку 11.03.2005.

©2005

Н.В. Шульдик (м. Умань)

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ НОВОГО ТИПУ

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.

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 зарозумілість 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.

Виділення не вирішених 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 будестворено умов для їх розвитку. Це й зумовило вибір нами теми дослідження

Формулювання цілей статті (постановка завдання).

Цілями нашого дослідження була

- 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.

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 значені 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 незовні, 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 в 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 напряду; 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 сприйматись 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. Допомагайте 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.

Література

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.

В статье исследуются возможности формирования творческого потенциала учеников в учреждениях нового типа (лицеях, гимназиях, школах-комплексах, воскресных школах, авторских школах). Формулируются рекомендации учителям относительно условий оптимального развития творчества учеников.

Статтю подано до друку 20.03.2005.

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 дії, 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, розміркувань, 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 пошукової 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, ліжка 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 незібраностями „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”, „Відгадай 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 робимо 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.

Література

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. ІІІ, 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. Поддяков 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.

В статье проанализировано проблему творческого потенциала, определено понятие «творческий потенциал», выявлены его составляющие. Исследовано проявления творческого потенциала в дошкольном возрасте.

Статтю подано до друку 17.03.2005.

©2005

Е.У. Гуцало(г. Кировоград)

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 рудии.

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 личности; включения обучающихся в разнообразные формы самостоятельного продуктивного творчества, обогащения их музыкального опыта и способов самовыражения в музыке.

Рассмотрим теоретические посылки 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, придавая 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 предполагает 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 ныне 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, эмоционально-волевая обеспеченность.

В опытной работе мы использовали методы педагогического и диагностического эксперимента.

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 попевки, 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 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,

самоініціювання, умелости, емоціонально-волевої забезпеченості б) постійна і ціленаправлена орієнтація на розвиток як кожного компонента креативності, так і на укріплення їх взаємозв'язків до рівня цілісного властивості особистості;

- пов'язані з організацією навчально-виховного процесу:

а) інтенсифікація процесу навчання за рахунок удосконалення змісту музичного навчання, його професійної спрямованості; б) опосередковане і перспективне управління процесом творчого розвитку особистості;

- визначені особливостями музично-творчої діяльності студентів а) розгляд музично-творчої діяльності як фактора професійної підготовки майбутніх учителів і в зв'язі з цим включення кожного студента в свідому художньо-творчу діяльність;

б) зближення шляхом творчості, всіх сфер життєдіяльності студентства в) орієнтація на постійне поповнення знань, удосконалення навичок і навичок, активне поглиблення музично-творчого досвіду і способів самовираження в музиці.

Аналізується проблема креативності в художній діяльності майбутніх учителів. Робляться висновки про те, що творчий розвиток майбутніх учителів в процесі музичного навчання супроводжується їх професійним становленням і формуванням творчих якостей, що відповідають вимогам учительської праці і образу сучасного педагога.

Стаття подана до друку 27.03.2005.

©2005

Т.В. Дуткевич (м. Кам'янець-Подільський)

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, взаємообумовлений 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 їй 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 цінності 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 неоднозначного 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 живив 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 ходюю та вивчення найближчого оточення

- два роки – розуміння мови та виконання дій за словесними вказівками;

- три роки – дитина діє за самонаказами, висловленими у зовнішньому мовленні, ставить запитання;

- п’ять років – вік “трації” – 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 Белової 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.Сеніна).

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) звужуються “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.Фройд 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 переобладнує 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 заміники 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 довольність 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 у 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 багатокomпонентність 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, холистичну 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.

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.

В статье анализируются отечественные и зарубежные исследования периодизации развития творчества личности. Делается вывод о том, что глубокое исследование этой проблематики позволит разработать общую периодизацию развития творчества и лучше понять механизмы творчества личности.

Статтю подано до друку 14.03.2005.

©2005

О.О. Музика (м. Житомир)

МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ У СТРУКТУРІ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ТЕХНІЧНО ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ

Дослідження обдарованої особистості передбачає вивчення провідних чинників у мотивації творчої активності, серед яких один із найзначніших – мотивація досягнення. На перший погляд може здатися, що зв'язок мотивації досягнень технічно обдарованої особистості можна без будь-якого ризику постулювати апіорі, однак, мотивація досягнення – це досить складне утворення, що має свою внутрішню структуру, співвідношення елементів якої дає додаткову інформацію про детермінанти творчої активності. Релевантною такої постановці проблеми є варіант тематичного аперцептивного тесту (ТАТ), спеціально розроблений для діагностики мотивації досягнення. Ця методика не лише фіксує наявність чи відсутність мотивації досягнень,

але й дозволяє з допомогою ретельно відібраних і верифікованих індикаторів зібрати великий обсяг інформації про її структуру

У нашому дослідженні було використано варіант ТАТ у модифікації М.Ш. Магомед-Емінова [2; 82-106].

Оскільки мотивація розглядається цим дослідником у руслі теорії очікуваної цінності, то методика побудована з урахуванням моделі, запропонованої Д. Мак-Клеландом, Дж. Аткинсоном, Е. Ловелом [3], що відображена на рис. 1.

Одним із найважливіших інтраіндивідуальних мотиваційних чинників, які визначають шлях індивіда до цілі є потреба в досягненні (П), мотиваційна сила якої значною мірою залежить від співвідношення таких чинників, як очікування успіху (О+) чи очікування невдачі (О-), позитивного емоційного стану (С+) чи негативного емоційного стану (С-). Для досягнення цілі людині потрібно проявити певну інструментальну активність, яка, зрештою, може бути успішною (І+) чи неуспішною (І-). Блокувати активність індивіда можуть зовнішні перешкоди (Прз) чи певні індивідуальні недоліки, тобто перешкоди внутрішні (Прв) і, навпаки, часто підсилює її підтримка іззовні (Пд).

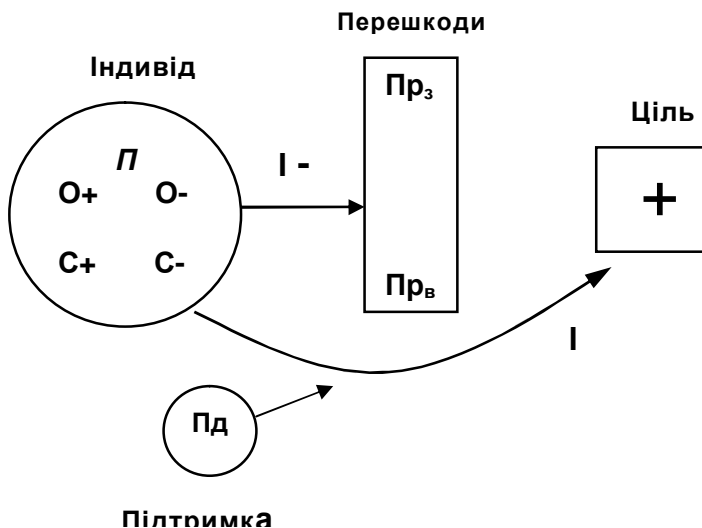


Рис. 1. Схематичне зображення категорій, що описують поведінку людини на шляху досягнення цілі.

На основі виділених категорій було розроблено спеціальний контент-аналіз описів картинок ТАТ. Насамперед при обробці слід визначити, чи носить опис характер орієнтації на досягнення. Категорія “образ досягнення” (ОД) приписується розповіді тільки тоді, коли в тексті є вказівка на змагання із стандартом майстерності чи вказується

на унікальне виконання роботи, або ж на довготривалий процес включення у діяльність, спрямовану на досягнення віддаленої цілі. Тема досягнення (ТД) може бути присутня в описах, а можуть бути серед них і такі, які містять неявний образ досягнення (НОД), або й такі, в яких немає жодних вказівок на досягнення цілі, тобто не зв'язані з досягненням (НД).

При підрахунку підсумкового індексу, що характеризує силу мотиву досягнення і який прийнято позначати nAch, категорії ОД приписується +1 бал, категорії НОД – 0 балів, категорії НД – -1бал. Виділення категорії ОД є підставою для детального аналізу тексту опису і виділення в ньому ряду підкатегорій (П, І, О+, О-, ПРз, ПРв, С+, С-, ТД, Пд), кожній з яких приписується +1 бал. Кожна категорія підраховується один раз, тому максимальний бал в одному описі не перевищує +11. Підсумковий індекс (nAch) знаходиться сумуванням балів, приписаних всім описам картинок ТАТ.

Стимульний матеріал демонструється досліджуваному протягом 20 с. Для написання опису по кожній з 6 картинок відводиться 4 хвилини. При складанні описів досліджувані керуються такими питаннями, що записані на окремих бланках для відповіді:

1. Що тут відбувається? Хто ці люди?
2. Що призвело до цієї ситуації? Що відбулося перед цим?
3. Про що думають ці люди? Чого вони хочуть?
4. Що станеться потім? Чим все закінчиться?

Досліджуваним дається інструкція: “Вам пропонується тест на творчу уяву і фантазію. Вам зараз послідовно буде показано ряд картинок. Кожна картинка демонструватиметься 20 секунд, а потім протягом 4 хвилин ви описуватимете її. Для кожної картинки вам видано бланк з чотирма питаннями, які допоможуть вам скласти зв'язну розповідь. Старайтеся витратити на кожне питання близько хвилини. Я буду відмічати час і вказувати, коли переходити до наступного питання. Перш, ніж буде показана чергова картинка, у вас буде ще трохи часу, щоб завершити розповідь.

У цьому тесті немає правильних чи неправильних відповідей. Вам дається повна свобода при складанні розповідей. Пишіть будь-яку історію, що приходить в голову. Не треба просто описувати те, що ви бачите на картинці. Старайтеся скласти цікаві розповіді. Дайте волю своїй фантазії та уяві. Пишіть швидко, щоб вкластися у відведений час. Не звертайте уваги на особливості стилю, помилки чи помарки. Якщо не вистачить місця, пишіть на зворотному боці. Чи є у вас якісь питання?”

Зауважимо, що в черговість індикаторів аналізу мотивації досягнення нами були внесені деякі зміни. З міркувань поліпшення якості графічної і табличної презентації отриманих даних, категорія

“Тема досягнення” перенесена з десятого місця на перше, категорія “Підтримка іззовні” – з одинадцятого на шосте. Окрім цього, в таблицях і діаграмах не відображено категорію “Образ досягнення” як загальну, в рамках якої лише відбувається підрахунок виділених індикаторів. Кількість описів, що містять ОД, і аналіз даних по цій категорії представлено в тексті.

Аналіз отриманих результатів свідчить про досить високі показники рівня мотивації досягнення у обдарованих підлітків – середнє значення складає 22,85 бала.

Оскільки мотивація досягнення – це складний психологічний феномен, що поєднує в собі і диспозиційні компоненти, які визначають зміст і характер активності особистості, і ситуаційні, пов’язані із спрямованістю та інструментальною предметною орієнтацією активності, очевидним є завдання детального аналізу її структурних складових. Внесок кожного із індикаторів у загальну оцінку мотивації досягнення представлено на діаграмі.

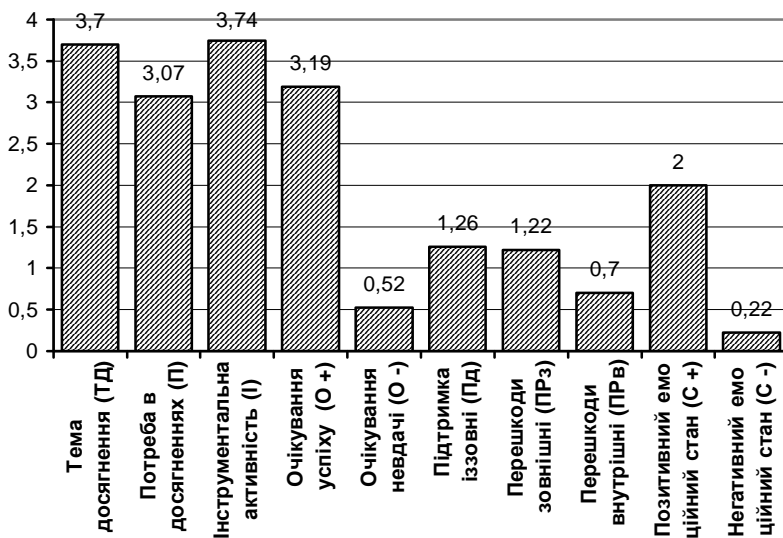


Рис. 2. Усереднені значення категорій, що складають мотивацію досягнення технічно обдарованих підлітків

З темою досягнення пов’язано 100 із 162 описів. Тому внесок цієї категорії в загальну оцінку мотивації досягнення є досить значимим ($\bar{X}=3,7$).

Потреба в досягненнях у обдарованих підлітків теж дуже

виражена. Вона проявляється у 76% описів, що містять образ досягнення. Її узагальнений середній показник – 3,07. Найзначнішим мотивуючим чинником постає інструментальна активність ($\bar{X} = 3,74$). Ця категорія була представлена в 93% аналізованих розповідей. Очевидно, коли йдеться про технічну творчість, інструментальну активність більшою мірою відносять до зовнішніх атрибутів активності. Заняття в технічних гуртках дають змогу підліткам працювати з багатьма інструментами, верстатами. Це є досить привабливим для них, оскільки пов'язується з атрибутами дорослості. Але інструментальна активність – це узагальнюючий термін для позначення зовнішньої і внутрішньої активності, що відображає не лише поведінкові акти, спрямовані на досягнення мети, а й обдумування способів їх реалізації.

До четвірки найбільш вагомих складових мотивації досягнення технічно обдарованих підлітків можна віднести і очікування успіху ($\bar{X}=3,19$). Очікування невдачі має значно менше значення ($\bar{X}=0,52$) і зустрічається лише в 13% описів. Співвідношення цих двох індикаторів є дуже важливим для мотивації досягнення. Хоча вони обоє стимулюють активність, творча активність більшою мірою пов'язана з орієнтацією на успіх, а не з боязню невдач.

Всупереч очікуванням, невисоку оцінку в структурі мотивації досягнення має зовнішня підтримка ($\bar{X}=1,26$), яка проглядається у 31% описів. Чимало досліджуваних взагалі мають нульові показники по цьому індикатору. Одним із вірогідних пояснень цього факту може бути падіння престижу технічної творчості та професій, пов'язаних із технікою, яке спостерігається останнім часом.

У 30% описів згадуються зовнішні перешкоди ($\bar{X} = 1,22$). Отже, допомога з боку оточення у свідомості підлітків приблизно дорівнює тим перешкодам, які це оточення чинить.

Тема внутрішніх перешкод проходить у 17% описів ($\bar{X}=0,70$). Це й зрозуміло, оскільки обдаровані підлітки самостійно вибрали поле діяльності, досягли значних успіхів у ній, тому й внутрішні бар'єри незначні.

Досить сильним мотиваційним чинником є позитивний емоційний стан ($\bar{X}=2$). Згадки про нього містяться у 49% оповідань. Негативний емоційний стан ($\bar{X}=0,22$) згадується лише у 5% оповідань.

Загалом можна відзначити переважання тих складових мотивації досягнення, які характеризують її з боку активності: ТД, П, І, О+, С+. Ті ж, які можуть за певних умов блокувати активність, мають нижчі показники.

Інформативними є дані, які показують динаміку мотивації

досягнення обдарованих підлітків. У старших підлітків у порівнянні з молодшими дещо зменшується сила мотивів, пов'язаних з інструментальною активністю (в основному, із зовнішніми атрибутами технічної творчості), очікуванням успіху, підтримкою із-зовні. Одночасно значно зростає потреба в досягненнях, мотиви пов'язані з долаттям зовнішніх перешкод і стрімко підвищується позитивна емоційна підтримка процесу творчої діяльності.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що технічно обдаровані підлітки вирізняються високими показниками мотивації досягнення, а мотиви досягнення є одними із провідних у становленні обдарованості в цьому віці.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні ролі мотивації досягнення у становленні обдарованості на різних вікових етапах.

Література

1. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы. – М., 1987. – 343 с.
2. Практикум по психодиагностике: Психодиагностика мотивации и саморегуляции – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 159 с.
3. McClelland D.C., Atkinson J.W., Clark R.A., Lowell E.L. The Achievement Motive. – N.Y., 1953.

В статье анализируются особенности мотивации достижения как одного из ведущих факторов творческой активности технически одаренных подростков.

Статтю подано до друку 31.03.2005.

©2005

Н.Ф. Портницька (м. Житомир)

ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСІЇ ЗДІБНОСТЕЙ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Постановка проблеми. Дошкільний вік у психології традиційно розглядається як первинний етап розвитку здібностей та обдарованості особистості [1; 2; 3; 4]. Розвиток творчих здібностей та обдарованості відбувається в процесі творчої діяльності [5]. Основним механізмом засвоєння нового досвіду у дошкільному віці є наслідування зразків діяльності, які демонструються значимими особами. Продуктивна діяльність дошкільників набуває ознак творчості за умови її усвідомлення (рефлексії діяльнісного, соціального та особистісного компонентів) (О.Л. Музика, 2005). Необхідною передумовою розвитку творчості дошкільників є усвідомлюване наслідування відповідних компонентів здібностей. Ознакою обдарованості дошкільників є рефлексія власних здібностей, усвідомлення розмежування власних дій та таких, що є результатом наслідування, усвідомлення переносу

прийомів виконання діяльності та наслідування, які і виступають стратегіями творчої діяльності дошкільників.

Короткий аналіз сучасних досліджень У сучасних вітчизняних дослідженнях детально розглянуті проблеми структури, механізмів, функцій наслідування у дошкільному віці [6; 7], з одного боку, з іншого визначені особливості прояву та розвитку творчих здібностей у різні вікові періоди [1; 2; 3; 4]. Визначено особливості рефлексії здібностей в умовах творчої у молодшому шкільному віці (І.С. Загурська, Н.О. Никончук 2005). Однак недостатньо з'ясованим залишається питання особливостей усвідомлення дошкільниками власних здібностей та ролі такого усвідомлення в розвитку обдарованості.

Формулювання завдань дослідження Попередньо ми ставили завдання вивчення особливостей рефлексії здібностей дошкільниками. Дослідження проводилось за методикою вивчення динамічних механізмів розвитку творчих здібностей, розробленої в рамках теми „Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків” за підтримки Державного фонду фундаментальних досліджень Міністерства освіти і науки України. Адаптація методики по вивченню особливостей рефлексії здібностей дошкільниками проводилась за такими напрямками:

- Модифікація формулювання питань та тверджень, доступних для дітей старшого дошкільного віку.

- Модифікація формулювання питань та тверджень для вивчення рівня усвідомлення дошкільниками впливу наслідування на розвиток здібностей.

- Апробація варіантів опитувальника з метою виділення компонентів здібностей, які рефлексуються старшими дошкільниками, і компонентів які потребують ціннісної підтримки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до завдань на першому етапі дослідження було здійснено адаптацію питань, зрозумілих дітям дошкільного віку.

При виділенні діяльнісного компоненту здібностей питання формулювалися „що ти вмієш?”, „чого б ти хотів навчитися?” оскільки формулювання питань із словом „робити” викликало у дошкільників асоціації тільки із практичними видами діяльності (дошкільники розуміють поняття „вміти робити” як „вміти робити руками” – клеїти, ліпити, малювати, робити аплікації). Вилучення з питання поняття „робити” розширювало діапазон відповідей безвідносно до навичок ручної діяльності („кататися на лижах”, „бути, як розвідники”, „читати”).

Низький рівень усвідомлення дошкільниками операційно-когнітивної сторони власних вмінь та неможливість абстрактного виділення конкретних дій та операцій обумовили введення у ситуацію

дослідження ігрового компоненту із необхідністю пояснити зміст тієї чи іншої дії людині, що не володіє інформацією з цього приводу: „Уяви собі, що ти маєш пояснити дитині (або іншій особі, яка раніше згадувалась у дослідженні, напр., розвіднику, казковому герою) що це означає робити... (назва вміння). Поясни, як це потрібно робити?“. Така постановка питання, запропонована І. Загурською (2005), змушує дитину здійснити спробу аналізу власних дій, а відповідно і їх усвідомлення з одного боку, з іншого – ігрова ситуація позбавляє дитину можливості давати формальні відповіді, спираючись на досвід дорослого („Ви же знаєте, як це робити“).

Поняття „оцінювання” для дітей-дошкільників не має значення „визнання” та „схвалення”, що зумовило необхідність переформулювання тверджень референтного компоненту із наголошенням на зацікавленні та схваленні діяльності дошкільника з боку значимих осіб: „Кому цікаво знати, що ти вмієш? Хто тебе хвалить?”. Крім того, ситуативність та практичний характер мислення дошкільників не дозволяє їм виділяти референтних осіб безвідносно до конкретних прикладів здійснення діяльності, що зумовило додаткове введення питання „За що тебе хвалять?”

Виділення особистісного компоненту здібностей передбачає усвідомлення та виокремлення особистісних рис на основі порівняння себе із референтними особами. Тому дошкільникам було запропоновано декілька варіантів формулювання твердження та введення ігрового компоненту „В чому ти схожий на... (названих референтних осіб)? Які якості у вас однакові?”.

Оскільки діти дошкільного віку ще не знайомі із системами диференційованої оцінки та зважаючи на домінування наочно-дійового та наочно-образного типів мислення у дошкільному віці, оцінювання досліджуваними рівня значимості окремих вмінь та їх компонентів проводилось у формі „заповнення квадратиків”, аналогічно до побудови „сходинок” (За Дембо - Рубінштейн) [8]. Виконання діяльності у реальному плані дозволяє дошкільникам наочно продемонструвати а отже й усвідомити відповідність між довжиною лінії та „важливістю” окремих умінь та дій: чим довша лінія, тим важливішим є певне вміння. При цьому досліджувані можуть проводити лінії самостійно або керувати діями дорослого.

Додатково проводилось вивчення рівня усвідомлення впливу наслідування на розвиток умінь дошкільників. Для цього в одному із варіантів дослідження у перелік тверджень кожного блоку було додатково введено питання, які відображали вплив наслідування на розвиток кожного з компонентів здібностей. Термін „наслідування” було замінено на зрозуміле для дітей „повторювати” стосовно референтного компоненту („За ким ти повторюєш, коли щось робиш?”).

В рамках діяльнісного та операційно-когнітивного компонентів питання про усвідомлення наслідування включалися у зміст основного питання („Що ти вмів + від кого ти цього навчився?“). введення поняття „навчання” здійснено з метою запобігання негативного ставлення до необхідності „повторювати за кимось”.

Виділення конкретних дій та операцій проводилось у відповідності із тими уміннями, які було виділено досліджуванам в рамках діяльнісного компоненту як найважливіші. Оскільки діти дошкільного віку не володіють достатніми прогностичними здібностями, вивчення сфери бажаних дій та операцій спрямовувалось дослідником відповідно до тих умінь, які є бажаними для дитини (Чого б ти хотів навчитися для того, щоб гарно... (бажане уміння)?)

Дослідження проводилось у формі індивідуальної бесіди з дошкільниками. *Інструкція* до методики містила опис змісту діяльності та обґрунтування необхідності ведення записів: „У мене для тебе є цікава пропозиція. Давай ти допоможеш мені заповнити і таблиці. Ми з тобою будемо говорити, а ти слідкуй, щоб я все встигала записувати і підказуй. Говорити ми будемо про те що ти вмів... (після заповнення першої граfi) Давай спробуємо визначити, хто (або що) з того, що ти перерахував для тебе найважливіше? Що тобі найбільш потрібне? Для цього будемо протягувати лінії: чим важливіше для тебе уміння, тим довшою буде лінія. Якщо уміння дуже важливе, ми протягнемо лінію на весь рядок, а якщо зовсім неважливе, то тільки на одну клітинку, або на жодну”

Аналіз отриманих результатів дозволяє виділити особливості **рефлексії діяльнісного компоненту здібностей** старшими дошкільниками.

Уміння, виділені досліджуваними відображають основний зміст соціальної ситуації розвитку старших дошкільників – перехідний період між дошкільним та молодшим шкільним віком: уміння здійснювати продуктивну діяльність, ігрові та навчальні уміння.

Основні уміння, які виділяються старшими дошкільниками, реалізуються у доступних видах діяльності, за які дошкільники можуть отримати схвалення дорослих: продуктивна творча та трудова діяльність, дії по самообслуговуванню. Переважна більшість виділених умінь пов’язана із досвідом оволодіння діяльністю на заняттях з художньої праці у дошкільному закладі, що обумовлено практичним характером мислення дошкільників: усвідомлюються ті уміння, які мають матеріальний результат і є підставою для отримання похвали з боку дорослих (можна зробити руками – зробити квіточку, годівничку, зайчика, лисичку, вазу, Попелюшку...).

Оскільки ігрові мотиви у старших дошкільників вже втрачають актуальність, кількість виділених ігрових умінь є мінімальною і

обмежується загальним поняттям „грати в іграшки”, яке детально не розшифровується.

Основна частина навчальної діяльності старших дошкільників зосереджена на підготовці до вступу до школи, що зумовлює рефлексію деяких навчальних умінь. Однак, оскільки навчальна діяльність ще не сформована та внаслідок практичної орієнтації мислення дошкільників, усвідомлюються тільки ті уміння, які мають матеріальну реалізацію („писати”, жоден із досліджуваних не виділив умінь „читати”). Загальною тенденцією старших дошкільників стало визначення шкільних умінь (предметних та навчально-розумових) як бажаних.

Найважливішими дошкільники усвідомлюють уміння виконувати продуктивну діяльність із досягненням конкретного матеріального результату („робити квіточку (іграшку, прикраси”), а також ті уміння, які забезпечують можливість отримання визнання з боку соціального оточення („уміти робити окремі рухи на танцях, бо не всі діти так можуть”).

Прагнення оволодіти певними уміннями стимулюється потребою у визнанні: дошкільники хочуть навчитися чогось, щоб „вчити інших”, „щоб бути вчителькою”, „щоб читати, показувати, вчити дітей, коли буду вихователькою”, яка однак орієнтована на далеке майбутнє і не пов’язана із найближчими зоною розвитку. Про недостатній рівень усвідомлення змісту та значимості бажаних умінь свідчить загальний стереотипний характер мотивації їх бажаності („щоб було гарно”, „щоб ходити до школи”).

Найбільш значимими для дошкільників є ті уміння, які є новими в їхньому практичному досвіді: ті якими оволоділи нещодавно (при першому опитуванні уміння „робити аплікацію з квітів” визначено одним із найважливіших (10 балів), при повторному опитуванні це ж уміння оцінене у 8 балів, в той час, як нове уміння „робити крашанки” та „робити платтячко для ляльки” оцінені відповідно у 10 та 9 балів), що підтверджується іншими дослідженнями (І. Загурська, 2005, Н. Никончук 2005). Таке „визнання” нових умінь пояснюється ситуативністю мислення дошкільників, а відповідно і домінування ситуативного компоненту у рефлексії здібностей.

Однак у свідомості дошкільників існує розрив між актуальними можливостями та далекими бажаними уміннями. Відсутність усвідомлення найближчих можливостей розвитку спричинює втрату сфер діяльності, які б забезпечували задоволення потреби у визнанні у сфері навчальної діяльності, а відповідно і втрату на саму навчальну діяльність. Пошук визнання, а отже і рефлексія умінь відноситься до тих сфер діяльності, які забезпечують реальні можливості отримати визнання та схвалення (такою є продуктивна творча діяльність).

Особливості рефлексії операційно-когнітивного компоненту здібностей старшими дошкільниками

Виділення системи дій та операцій у структурі здібностей проводилась у відповідності із тими умінями, які були виділені досліджуваним у межах діяльнісного компоненту. Аналіз був спрямований на визначення усвідомлення дошкільниками структури дій та операцій в рамках конкретних умінь, наявності розумових компонентів умінь, ступеня значимості окремих дій та операцій для виконання уміння в цілому. Крім того, в ході дослідження здійснювалась спроба визначення ступеня відповідності „бажаних” дій та операцій „бажаним” умінням та структурним елементам актуальних умінь з метою визначення міри реальної перспективності отримання зазначених умінь та дій.

Специфічною ознакою виділення дошкільниками дій та операцій виступає не виділення конкретних компонентів умінь, а орієнтація на послідовність (алгоритм) виконання дій, що зумовлено особливостями виконання продуктивної діяльності на заняттях: вихователь основну увагу звертає на послідовність виконання дій, а не на їх зміст. При цьому дошкільники здатні чітко виділяти ті дії та операції, які акцентувалися дорослими (при виробленні паперової квітки „рівненько скласти аркуш, акуратно вирізати, розгорнути”) і зовсім не виділяти такі операції, як „намалювати”, „підібрати папір певного кольору”, оскільки ці дії, як правило, виконуються вихователем. Таким чином, дошкільники здатні до рефлексії тих дій та операцій відносно яких мають досвід практичного застосування.

Найбільш чітко та структуровано відображено дії та операції, що забезпечують виконання продуктивних видів діяльності (виготовлення виробу), що спричинено достатнім досвідом виконання такої діяльності, а відповідно і більшими можливостями усвідомлення її структурних компонентів (дій та операцій), які піддаються зовнішньому контролю (легше контролювати та регулювати процес виконання).

Практичний характер мислення реалізується у змісті виділених операцій: в процесі дослідження не виділено жодної мислительної операції, (що свідчить про недостатність їх усвідомлення). Основна увага звертається на зовнішні атрибути виконання дій: „взяти ручку”, „розрізати”, „розгорнути”, „взяти щітку”, „покласти пасту”. Опис дій та операцій супроводжується їх демонстрацією або принаймні імітацією, що також свідчить про домінування наочно-дійового типу мислення дошкільників.

Найбільш значимими виявляються ті дії та операції, які призводять до отримання кінцевого результату (здебільшого „декоративні” дії), ця ж тенденція прослідковується і при описі структури певного уміння: дошкільники вдаються до деталізації та акцентування при описі завершальних дій та операцій або тих, що

яскраво проявляються у зовнішньому плані (загортання паперу, прикрашення, розфарбовування).

Характерними є труднощі пов'язані із виділенням бажаних дій та операцій, оскільки визначення складових елементів зовнішнього неінтеріоризованого досвіду вимагає від досліджуваних абстрактно-логічного аналізу прогнозованої діяльності, яка є недоступною дошкільникам внаслідок домінування наочно-дійового та наочно-образного типів мислення. В процесі дослідження дошкільники змогли виділити окремі етапи та операції тих умінь, які вони виконують на початковому рівні (для того, щоб зробити сонечко, треба навчитись „робити промінці, щоб воно сяяло”, для того, щоб читати, „треба добре вивчити букви”).

Таким чином, виділення в структурі умінь окремих дій та операцій залежить від практичного досвіду виконання певних видів діяльності дошкільниками і в більшій мірі орієнтоване на визначення зовнішньої сторони виконання діяльності. Відсутність рефлексії мислительних дій та операцій може бути пояснене специфікою мислення дошкільників та умовами організації навчально-виховного процесу, в рамках якого дошкільники отримують схвалення за зовнішній матеріальний результат діяльності, а не за спосіб його отримання.

Специфічні риси **референтного та особистісного компоненту здібностей** визначалися за такими напрямами:

- визначення кола референтних осіб, які здатні оцінити уміння дошкільників з одночасним визначення сфери поцінування для кожної референтної особи та ступінь значимості їхньої оцінки;

- визначення здатності дошкільниками виділяти ті особистісні риси, які є передумовою успішного виконання певної діяльності.

За результатами дослідження можна стверджувати, що у свідомості дошкільників наявне відносно стабільне коло референтних осіб, до якого входять дорослі (батьки та вихователі) та в меншій мірі однолітки (ступінь значимості оцінок яких значно нижчий порівняно із оцінками дорослих). Старші дошкільники чітко усвідомлюють підстави, що забезпечують задоволення потреби у визнанні, однак уміння, за які дитина отримує схвалення часто не рефлексуються як здібності. Поступово розвивається потреба у визнанні серед однолітків, яка реалізується у доступних соціально схвалюваних видах діяльності (ігровій та продуктивній).

Ситуативність мислення дошкільників зумовлює нерозривний зв'язок у їхній свідомості між образом конкретної особистості та її діями та оцінкам, що спричинює неможливість виокремлення якостей особистості як її стійких характеристик.

У свідомлення факту наслідування стосується тільки діяльнісного компоненту здібностей (на рівні умінь). При загальному негативному ставленні до факту наслідування визнається імітація зовнішніх форм поведінки референтних осіб (одягаюсь, як мама; ходжу, як вихователька).

Про недостатній рівень усвідомлення наслідування свідчить факт нездатності дитини самостійно виділити уміння, якими вона оволоділа в результаті наслідування дій інших людей, однак при прямому формулюванні питання „Від кого ти навчився.. (назва уміння)?”, дошкільники чітко визначають об’єкт та спосіб відтворення дій зразка діяльності (за ким повторював, що саме і як).

Основним способом засвоєння нової діяльності при цьому виступає спостереження за зразком діяльності із наступним його відтворенням (післядіючим чи відстроченим). Як результат наслідування усвідомлюються дії, на виконанні яких в процесі оволодіння зверталась увага за допомогою вербальних засобів („К.М. говорила нам, щоб ми робили як вона”). При цьому відсутнє усвідомлення наслідування конкретних дій та операцій, що забезпечують успішне виконання діяльності.

Дошкільники здатні до розмежування умінь, що виникли в результаті наслідування дій дорослих, та умінь, які є самостійним надбанням дитини („робити крашанки навчила К.М., а точити олівці я сама навчилась”), що є передумовою для розвитку рефлексії здібностей як позаситуативного феномену.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дошкільники здатні до рефлексії умінь, які засвоєні на рівні виконання, але відрізняють відносно новизною (знаходяться у зоні ближчого розвитку): уміння, які засвоєні давно видають надто легкими і не виявляють значимими, уміння, які відносяться до зовнішнього досвіду (якими дошкільник не оволодів у достатній мірі і має про них лиш загальне уявлення) усвідомлюються як бажані, однак не піддаються структуруванню (неможливо виділити окремі дії та операції).

Залежно від того, на яку сферу активності дошкільників спрямовується схвалення дорослих, розвивається і рефлексія здібностей дошкільників: протягом дошкільного віку дитина отримує схвалення за матеріальний результат діяльності, а не за особистісні прояви та якості, які дозволили досягти результату. Відповідно, дошкільники спрямовують рефлексію на практичні результативні уміння, а не на особистісні якості, які забезпечують можливість досягнення матеріального результату.

У свідомості дошкільників вже сформоване відносно стає коло референтних осіб, ситуативність зберігається на рівні значимості оцінки певної особи в залежності від безпосереднього досвіду спілкування у

ближчому минулому. Дошкільники чітко усвідомлюють необхідність підстав для отримання визнання та схвалення з боку соціального оточення. Співпадання визнання певного уміння в колі дорослих та однолітків із рефлексією цього уміння створює умови для розвитку здібностей дитини у дошкільному віці.

Ситуативність та наочно-дійовий характер мислення дошкільників не дозволяє виділяти значимі риси особистості, розумові уміння, дії та операції, що призводить до неможливості їх систематичного застосування, а відповідно і впливу на розвиток здібностей дошкільника.

Недостатньо вивченими залишаються проблеми динаміки рефлексії здібностей дошкільниками та можливості цілеспрямованого впливу з метою розвитку рефлексії операційно-когнітивного компоненту здібностей та розмежування у свідомості дитини наслідувальних та власних дій, які складають перспективи подальших досліджень.

Література

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
3. Одаренность и ее выявление у детей дошкольного возраста: Метод. рекомендации / О-во „Знание” Украины: подгот. В.А.Моляко и др. – К., 1993. – 104 с.
4. Музика О.Л. Ціннісна свідомість і розвиток обдарованості. – К.: Міжнародна фінансова агенція, 1997. – 24 с.
5. Музика О.Л. „Три кроки” – програма розвитку здібностей та обдарованості // 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, ЖОШПО, 2004. – С.88-92
6. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. – М., 1998.
7. Субботский Е.В. Некоторые особенности отношения ребенка к партнеру при выполнении программ поведения // Вопросы психологии, 1974. – №5. – С. 156 – 162.
8. Худик В.А. Психологическая диагностика детского развития: Методы исследования – К.: Освіта, 1992. – 220 с.

В статье рассматриваются особенности изучения рефлексии способностей старшими дошкольниками. Представлены результаты эмпирического исследования рефлексии деятельности и когнитивно-операционального компонентов способностей. Одним из условий развития способностей является сознательное разграничение подражательных действий и собственных, которое впервые проявляется в старшем дошкольном возрасте.

Статтю подано до друку 18.03.2005.

ВПЛИВ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ТВОРЧОСТІ НА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКА

На сучасному етапі розвитку суспільства актуальною є проблема реформування освіти, яка знайшла своє відображення в державних законах, постановах, в методичних розробках та теоретичних працях освітян, наукових працівників.

Організатори навчально-виховного процесу в своїй роботі перш за все повинні керуватися положеннями державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ ст.), де чітко визначено пріоритетні напрями реформування освіти: формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури історії рідного народу та ін. Стрижнем цієї системи є національна ідея виховання. Головна мета національного виховання, яке органічно пов'язане з процесом навчання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу. Результатом введення програми в дію є нові предмети, модифіковані шкільні програми, поява нових підручників, методичних посібників у яких робиться акцент на національне виховання, вивчення мови, літератури, історії рідного народу.

Не може в стороні від цього залишитися народна музика. Адже в народній музиці, в народній пісні відображені історія, традиції, обряди, свята і побут, життя нашого народу, його духовність і етнічна ментальність. Історичні події досить яскраво представлені в історичних піснях, в календарних і обрядових – повно і послідовно показані традиції та обряди наших предків. В створених народом мелодіях – втілена багатогранність української душі – ліризм, любов до природи, до рідної землі, патріотизм, силу і впевненість, сміх і веселощі, туга і сльози. Тому доцільними є програми з музики, що побудовані на матеріалі народних музичних надбань з різних регіонів України: Київщини, Черкащини, Слобожанщини, Поділля тощо. Це дасть змогу урізноманітнити і разом з тим систематизувати еталонні музичні знання, вміння, навички.

В законі України Про дошкільну освіту (ст.4.1.) відмічено, що дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні. Дошкільна освіта – цілісний процес, спрямований на забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей. І саме для цього віку, в період стрімкого психічного розвитку дитини, суттєвою має бути роль пісні, народної музики в цілому.

Загальновідомо, що музика безпосередньо впливає на емоційну сферу дитини. Що стосується співу, то виховний вплив пісні дуже великий, завдяки єдності музики і слова і в силу самої природи співацького звучання, яке викликає найсильніші емоції і впливає як на морально-емоційну, так і на інтелектуальну сферу особистості. Недаремно вокально-виконавська творчість – один з найулюбленіших видів музичної діяльності дітей. Саме виконання твору, його творча інтерпретація, спів від душі, коли не відволікають вказівки дорослого дає можливість повністю абстрагуватися в творі і приносить найбільше емоційне задоволення.

Вплив музики на особистість прямо залежить від її стилю і якості, вона може як заспокоювати, викликати приємні, радісні емоції, так і пригнічувати, стимулювати апатію, депресію, пасивність чи нервові збудження. Крім цього, згідно результатів досліджень нейропсихологів класична музика, особливо Моцарт, Чайковський, позитивно впливає на інтелектуальний розвиток людини, а “важкий” рок пригнічує його. Дослідження психолога Г.Шоу свідчать, що музика живить також ділянки мозку, які не мають прямого відношення до відтворення звуків, а відповідають за абстрактно-логічне мислення [5, 5].

В сучасній науковій літературі багато робіт присвячено дослідженню інтелектуального розвитку дітей з перших днів життя. В них звертається увага, що діти ясельного віку особливо легко сприймають і засвоюють музичні вокальні навички. Пояснюється це тим, що в них дуже рано розвиваються наслідувальні інстинкти, що пов'язане з функціональними особливостями дитячого організму, такими як рухливість перебігу нервових процесів, швидкість утворення тимчасових зв'язків, особливості сприймання. В одній з робіт болгарської дослідниці С.Атанасової встановлюється, що співацька діяльність може бути сформована в ранньому дитинстві: підспівування виникає в дітей у віці 20-22 місяці, відтворення мелодії можливе в 1 рік 10 місяців – 2 роки [2]. А спів, як відомо, позитивно впливає на розвиток мовлення, мислення, сприяє розширенню словникового запасу, засвоєнню мовленнєвих зворотів, що є дуже важливим в дошкільному віці.

Але в процесі навчання співу слід бути дуже обережними.

З однієї сторони, вокалізація є своєрідною гімнастикою для голосоутворюючого апарату, для дихальної, кровоносної системи, а з іншої – “вокальні зв'язки ... дозрівають значно пізніше, а ... органи дихання не можуть у цьому віці забезпечити співу без шкоди для здоров'я дитини” [7,46].

З цього приводу доцільно звернутись до досліджень лікарів-фоніатрів.

Дійсно, згідно досліджень Є.І.Алмазова, до 7-8 років спів відбувається за рахунок натягу голосових зв'язок, а не їх напруженості, що відповідає головному, фальцетному регістру. Звук виходить слабкий, але вільний, невимушений. Сила його починається збільшуватися за рахунок росту (після 8 років) вокальних м'язів, коли до натягу голосових зв'язок додається їх напруженість [3, 84-87]. Далі дослідник зазначає, що позитивні емоції ніби заряджають організм енергією. Лікар, спостерігаючи репетицію, бачить радісні очі, лице, міміку, позу, які свідчать про готовність до атаки звуку, яку в сучасній фізіології називають оперативністю. Активна робота артикуляційного апарату, а також розкриття глотки розвантажують гортань від надмірної напруженості. У фізіології праці давно відмічено, що чим більша кількість органів бере участь в роботі, тим легше вона проходить. В цьому аспекті поняття опори слід розглядати як допомогу зовнішніх органів звукоутворення (рот, губи, язик, зовнішні органи дихання) тим органам, які доступні огляду лише з допомогою спеціальних методів: ларинго-стобоскопія і рентгеноскопія [3, 84-87].

Отже, дослідження Є.І.Алмазова підтверджують, що до 7-8 років, коли ще не сформовані вокальні м'язи, надмірне напруження голосових зв'язок не є бажаним, але його можна зменшити за рахунок підтримання позитивного емоційного ставлення до співу та виховання в дітей культури звуку, тобто правильної роботи дихальної системи, вокально-артикуляційного апарату.

Вартим уваги, на нашу думку, є дослідження Н.Ф.Лебедевої з вивчення кисневого балансу у дітей в процесі співу. Проведена нею оксигеметрія, тобто безкровний метод визначення ступеня насиченості киснем артеріальної крові у людини показала, що насичення становить близько 95-96% і ці показники досить стабільні навіть при невеликих навантаженнях. В процесі співу умови дихання змінюються – вкорочується вдих і, при затримці повітря, значно подовжується видих. Зміна ритму дихання, необхідна для плавності фрази, може викликати недостачу кисню в організмі і призвести до гіпоксії [4, 90-93].

Дані досліджень підтверджують, що після 20 хвилин співу рівень кисню знижується до 89%, і за 20 хвилин спокою не відновлюється до норми приблизно на 3-4% [4, 90-93]. Вищесказане дає наукове обґрунтування рекомендаціям з метою охорони голосу щодо проведення музичних занять. А саме:

1. Не використовувати в роботі твори з довгими фразами;
2. Зменшити тривалість заняття співом для дітей молодшого віку, поєднуючи його з легкою фіззарядкою.

Класичним твором, де простежується становлення вокальних навичок дітей та їх вікові особливості й обмеження є робота

В.Г.Єрмолаєва, Н.Ф.Лебедева та В.П.Морозова “Керівництво з фоніатрії”. Дослідженнями фізіологів встановлено, що примітивна вокальна функція встановлюється у дітей з першим криком, який базується на безперервному звучанні голосної. При цьому до роботи залучаються не тільки голосові зв’язки, але і резонатори і дихання. Вже в перші місяці дитина може змінювати спосіб голосоутворення і атакувати звук залежно від настрою (м’яко в спокійному чи задоволеному стані, в присутності мами, твердо – виражаючи голод чи страх) [6].

З віком, у зв’язку з розвитком мовлення і мислення змінюється і вокальність дітей. Ступінь вокальності мови залежить від наявності в них “чистих” голосних звуків, а також стійкої означеності фонем і незначної кількості глухих приголосних. Важливим фактором є також національна манера говорити нарозспів, пов’язана з протяжністю голосних і короткою вимовою приголосних та наближеністю написання й вимови слів (орфографія та орфоепія). Так, у національностей у мовленні яких багато приголосних (англійці, німці), здібність до навчання співу зустрічається рідше, а коли у мовлення багато голосних і воно є більш вокальним, звучним – частіше (українці, італійці). В останньому випадку можна говорити про “природну” постановку голосу – нею володіє більшість людей, що дозволяє співати без шкоди для здоров’я, звичайно ж без великих навантажень, на побутовому рівні. [1, 134].

Але ми отримали від наших пращурів не тільки особливий складоритм мови, а й своєрідну систему підготовки “природного” звучання голосу, його природної постановки. Долучаючись до сфери народнопісенної творчості, де орфоодія і орфоепія тісно сполучені, ми знаходимо найбільш природні генетичні ресурси вірних способів постановки голосу.

Результати досліджень фоніатрів свідчать, що шкідливим для дітей може бути тільки надмірне напруження м’язів голосового апарату, зловживання тривалістю, силою та діапазоном співу. При дотриманні правил охорони голосу, спів здійснює благотворний вплив на організм людини, являється своєрідною гімнастикою, яка сприяє регуляції функцій серцево-судинної дихальної системи, правильному розвитку грудної клітки, артикуляційного апарату, мовлення, розвиває художньо-естетичні навички.

Отже, лікарі-фоніатри звертають увагу, що при вокальному вихованні необхідно зберігати і розвивати лише природні якості голосу дитини; поступово, обережно настроювати голосовий апарат, щоб звук був легким, ніжним, дзвінким, сріблястим, щоб діти співали без зусиль і не відчували втоми. Звісно, треба уникати причин функціональних і органічних розладів голосового апарату:

1. Занадто голосний і форсований спів;

2. Недотримання вікового діапазону і сили;
3. Складність вокального репертуару;
4. Використання важких прийомів;
5. Прискорені строки вивчення нових творів;
6. Зловживання часом занять;
7. Сольні виступи на естраді дітей молодшого віку.

Виходячи з вищесказаного робимо висновок: співати дітям дошкільного віку не тільки можна, але і потрібно, формуючи культуру співу і дотримуючись основних вимог:

- Співати тільки і відповідній віку теситурі;
- Не використовувати крайні ноти;
- Співати на коротких фразах;
- Використовувати неголосний спів, рідко голосний, дуже голосний – ніколи.

Література

1. Антонюк В. Г. Українська вокальна школа: етнокультурогічний аспект. Монографія. – К., 1999. – 166с.
2. Атанасова- Вукова Сия. Възможност за песне при деца от 1 до 3 години. Научни трудове, т. VII. София.
3. Алмазов Е. И. Роль врача-фониатра при воспитании детского голоса// Развитие детского голоса/ под ред. Шацкой В. Н. – М., 1971, - с.84-87.
4. Лебедева Н.Ф. изучение кислородного баланса у вокалистов детей в процессе пения // Развитие детского голоса/ под ред. Шацкой В. Н. – М., 1971. – с.90-93.
5. Любан-Плоцца, Борис. Музыка и психика. – К.: Изддом “АДЕФ - Украина”, 2002. – 200с.
6. Морозов В.П. Ермолаев В.Г. Руководство по фониатрии. – Л.: Медицина, ЛО, 1970, - 271с.
7. Науменко С.І. Музично-естетичне виховання дошкільнят: Програма та методичні рекомендації / творча спілка вчителів України. К.: Магістр – S, 1996. – 96с.
8. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті // Шкільний світ. – липень 2001. – с.16.

В статье анализируется влияние вокально- исполнительного творчества на психо- физиологическое развитие дошкольника. Доказано, что петь детям дошкольного возраста не только можно, но и нужно, формируя культуру пения и придерживаясь основных требований.

Статтю подано до друку 10.03.2005.

АНАЛІЗ ЦІННІСНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕРЕОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ІЗ РІЗНИМ ДОСВІДОМ РОБОТИ

Постановка проблеми. Аналіз останніх досліджень і публікацій

Проблема професійного розвитку людини достатньо широко розкрита у психологічній літературі. На думку багатьох авторів професійна діяльність посідає одне з провідних місць у дорослому віці. Ананьєв Б.Г. розглядає самостійну професійну діяльність людини як основний етап її життєвого шляху, першочергового значення надаючи вибору професії [1].

Проблемами професійної орієнтації у старшому шкільному віці займалися Климов Є.А., Федоришин Б.О., Смірнов А.І., Кондаков І.М., Кулагин Б.В. Професійний розвиток у дорослому віці вивчали Реан А.А., Фонарев А.Р., Пиняєва С.Є. Однак недостатньо вивченим залишається психологічний зміст повторних виборів професії у дорослому віці, процес здобуття дорослими іншого фаху.

Завдання дослідження

Ми поставили за мету дослідити критерії ціннісного вибору нової професії дорослими людьми із різним досвідом трудової діяльності. Здобуття нового фаху дорослою людиною може відбуватись за різних обставин: одразу після завершення першої освіти; після того, як людина деякий час пропрацювала, але за умов вимушеного безробіття змушена здобувати нову спеціальність; в ситуації хронічного безробіття, коли людина вже має спеціальність, але за якихось причин ніколи не працювала тощо. Не зважаючи на всю різноманітність унікальних життєвих ситуацій кожен окремих випадок можна характеризувати за критерієм наявності чи відсутності у людини досвіду виконання професійної діяльності. Ми припускаємо, що досвід роботи чи його відсутність суттєво впливає на вибір нової професії.

Рішення оволодіти іншою спеціальністю в дорослому віці змінює не лише основну діяльність людини, а й її соціальний статус, характер стосунків з людьми, визначає новий напрямок її життєвого шляху. Таким чином професійна переорієнтація є життєвим вибором людини, тобто її “довільним та свобідним актом, що на певний час, на певному етапі життєвого шляху формує напрям подальшого розвитку”[3; 323].

Опис методики дослідження

Виявлення ціннісних детермінант рішення здобути другу вищу освіту проводилось за методикою дослідження особливостей ціннісної свідомості особистості, запропонованою Музикою О.Л. і адаптованою нами відповідно до завдань дослідження. Якщо класичний варіант цієї методики дозволяє дослідити роль цінностей у регуляції

життєдіяльності людини, то ми намагались створити компактну методичку для вивчення локального аспекту ціннісної свідомості, а саме, вивчення особливості ціннісного вибору у професійній діяльності. При цьому ми виходили з того, що змістове наповнення ціннісної свідомості особистості детермінує особливості професійних виборів людини і відповідно визначає унікальність її професійного шляху. На нашу думку категорія цінностей розкриває критерії ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності, які лежать в основі професійних виборів людини.

Ми зробили спробу виділити за допомогою психосемантичних методів критерії життєвих виборів людей із різним досвідом роботи, які перебувають у процесі професійної переорієнтації. На кожному етапі дослідження акцентувалась увага досліджуваних на проблемах професійної діяльності, передбачалось що це дозволить актуалізувати у свідомості цінності, пов'язані із ситуацією перенавчання.

Дослідження проводилось в декілька етапів:

1. Підготовчий етап – біографічна бесіда. Мета такої роботи полягала у актуалізації професійного досвіду людини. Досліджуваній пропонувалося подумати про власну професійну діяльність і поміркувати над питаннями:

- Коли вперше Ви замислились, яку професію обрати?
- Чому це був саме такий вибір?
- Як часто Ви для себе змінювали свій вибір?
- Чи важко було це робити?
- Подумайте, чи були Ви вільні у виборах професії?
- Що чи хто впливав на Ваші вибори?

2. Заповнення репертуарного списку, з метою актуалізації у свідомості досліджуваної значимих людей, які мають вплив на її професійну діяльність. Для досліджуваної це завдання конкретизувалося через прохання записати до списку тих людей, які мали вплив на її рішення отримати другу вищу освіту.

3. Побудова репертуарної решітки, шляхом порівняння значимих людей між собою та з опитаною. Метою цього етапу було виявлення системи конструктів які мають властивості цінностей і усвідомлюються досліджуваною як професійні якості. Конструкт характеризували як цінність лише у випадку, коли його факторне навантаження перевищувало 0,25 [2].

4. Побудова оцінювальної решітки, з метою виділення цінностей, які описують професійні якості. Спочатку досліджуваній пропонувалось із всієї сукупності виділених конструктів обрати лише ті, які важливі для опису успішної у професії людини. Кількість таких конструктів не була наперед визначеною. Студентка могла переписати усі виділені нею конструкції а могла зменшити їх кількість, обираючи найважливіші.

Далі відбулось оцінювання елементів за обраними студенткою конструктами за 10 – бальною шкалою.

5. Використання факторного аналізу з метою узагальнення та систематизації отриманих даних.

6. Інтерпретація отриманих даних. Мета полягала в оцінці змісту і структури ціннісної свідомості людини в умовах її професійної переорієнтації.

Результати дослідження

Інтерпретація отриманих результатів здійснювалась за схемою:

- аналіз репертуарної решітки, виділення конструктивів які характеризують спрямованість на діяльність або на стосунки з іншими людьми;

- аналіз оцінювальної решітки, виділення тих професійних якостей, з якими ідентифікує себе досліджувана;

- аналіз факторної моделі ціннісної свідомості досліджуваної, виділення ціннісних конструктивів моральнісних та діяльнісних цінностей, суб'єктивних цінностей.

Суб'єктивні цінності, з точки зору математичної інтерпретації – ціннісні конструкти які корелюють на рівні 0,25 і більше з фактором моральнісних і з фактором діяльнісних цінностей. Суб'єктивні цінності регулюють поведінку людини в тій життєвій ситуації, в ході якої здійснювалось дослідження, і надають смислу її життєвим виборам. Діяльнісні та моральнісні цінності корелюють відповідно з факторами діяльнісних та моральнісних цінностей від 0, 25 і більше і є потенційними цінностями людини, які в деяких ситуаціях можуть відігравати роль суб'єктивних цінностей і відповідно мотивувати поведінку людини. Ціннісними конструктами вважаємо утворення, які мають коефіцієнти кореляції з основними факторами не більше за 0, 25. Ціннісні конструкти впливають на поведінку людини [3].

Порівняємо результати двох студенток які здобувають другу вищу світу за спеціальністю “Психологія”. Одна з них має вищу філологічну освіту, але ніколи не працювала за спеціальністю, загалом має дуже незначний досвід трудової діяльності, інша має вищу технічну освіту, і працювала в різних організаціях.

Репертуарна решітка першої студентки (майже відсутній досвід трудової діяльності) містить 56 конструктивів свідомості, які мають різну значимість у регуляції поведінки. За умовами дослідження ці конструкти розглядаємо як професійні якості, якими досліджувана наділяє значимих для неї у професійному плані людей.

Серед 56 виділених професійних якостей лише 3 характеризують ставлення до діяльності. Це „професійний фанатизм”, „непрофесійність”, „працелюбність”. Оскільки конструкти „професійний фанатизм” і „непрофесійність” є негативними за

значенням, можна припустити, що вони усвідомлюються досліджуваною як антиційності, які відповідно протиставляються „лояльності” та „упевненості”. На етапі відбору найважливіших професійних якостей, серед трьох вище описаних було обрано „працелюбність”, яка сприймається як позитивна якість особистості і протиставляється конструкту „вдячність”. Таким чином досліджувана поділяє людей на працелюбних і вдячних, сприймаючи себе скоріше вдячною (8 балів за 10-ти бальною шкалою), ніж працелюбною (5 балів). Цікаво, що досліджувана обрала слово „працелюбність”, а не „працьовитість”, останнє більш наближене до реального виконання діяльності. Зважаючи на це можна припустити, що „працелюбність” сприймається скоріше як позитивна характеристика людини безвідносно до реального виконання діяльності цією людиною.

З 56 виділених конструктів в оціночну решітку було відібрано лише 15. На думку досліджуваної такої кількості якостей достатньо, щоб описати успішну у професійній діяльності людину. Всі ці якості характеризують стосунки між людьми, тому можна припустити, що професійну діяльність досліджувана не пов’язує з виконанням конкретних дій, а обмежує процесом спілкування з іншими людьми. У будь-які професійні ситуації (професійний вибір, професійне навчання, професійна адаптація) професійне завдання для досліджуваної буде конкретизуватися у необхідності встановлення гарних стосунків з людьми. Можна припустити, що таке сприймання професійної діяльності впливає із загальної життєвої орієнтації досліджуваної на взаємодію з іншими людьми, оскільки репертуарна решітка також містила обмаль діяльнісних конструктів (3 з 56). Характеризуючи людей, порівнюючи їх між собою, досліджувана розглядає їх як партнерів по спілкуванню, не беручи до уваги те, яку діяльність вони виконують якими знаннями, уміннями чи здібностями вони володіють.

Аналіз оціночної решітки дозволяє зробити висновок, що досліджувана приписує собі такі якості: почуття гумору (10 балів), оптимізм (10 балів), відданість (8 балів), вдячність (8 балів), совість (8 балів), терплячість (8 балів), гідність (7 балів), вірність (7 балів), сила волі (7 балів). На думку досліджуваної саме перераховані якості дозволяють їй досягти успіху у налагодженні стосунків з іншими людьми. В меншій мірі досліджувана сприймає себе як людину щирю (5 балів), працелюбну (5 балів), егоїстичну (5 балів), везучу (5 балів), стриману (3 балів). Таким чином, основним мотивом здобуття спеціальності ”Психологія” є прагнення допомагати людям.

Факторна модель ціннісної свідомості дозволяє нам зрозуміти внесок виділених конструктів свідомості у регуляцію поведінки людини в ситуації професійної переорієнтації. Усі виділені конструкти описують моральні – вольові якості особистості, але деякі з них є

декларованими, а інші реальними. Аналіз факторної моделі ціннісної свідомості досліджуваної дозволить нам визначити, які з виділених конструктив свідомості є ціннісними конструктами, а які моральнісними цінностями. Відсутність конструктив які б характеризували спрямованість людини на діяльність у репертуарній та оцінювальній решітках унеможливило виділення діяльнісних та суб'єктивних цінностей.

Перший біполярний фактор пояснює 54,2 % дисперсії і охоплює більшу частину виділених конструктив які мають високу факторну вагу. На позитивному полюсі цього фактору знаходяться такі конструкти “вірність”(0,70), “відданість”(0,85), “вдячність”(0,66), “терплячість”(0,57), “совість”(0,90), “щирість”(0,91), “уважність”(0,93), “працелюбність”(0,71), “гідність”(0,94), “стриманість”(0,64), “сила волі”(0,67). Усі конструкти які навантажують позитивний полюс є моральнісними цінностями, оскільки мають факторне навантаження більше за 0,25.

На негативному полюсі аналізованого фактору представлено лише два конструкти які описують егоїстичну спрямованість (-0,79) і везіння у житті (-0,72). Названі конструкти значимо корелюють між собою. Таким чином, досліджувана сприймає егоїстичних людей, як таких, яким щастить у житті. Конструкти які описують альтруїстичну спрямованість, у свідомості досліджуваної протиставляються егоїзму і везінню. Якщо “альтруїзм” – “егоїзм” – типові протилежні за значенням поняття, то протиставлення конструктив “щастить” – “альтруїзм” видається унікальним.

Другий уніполярний фактор (14, 69 %) дисперсії навантажений лише двома конструктами “почуття гумору” (0, 93) і “оптимізм” (0, 82), які з точки зору їх математичної інтерпретації є моральнісними цінностями. Вони значимо корелюють між собою. Виділені конструкти не мають статистично значимих зв'язків з рештою конструктив що вказує на відсутність їх підтримки з боку інших виділених якостей.

Другою студенткою (є досвід трудової діяльності) було реконструйовано 72 конструкти свідомості, які характеризують досліджувану і значимих для неї людей з професійного боку. Серед виділеної сукупності якостей можемо виділити ті, що відображають ставлення до діяльності та спрямованість на стосунки з іншими людьми. Конструктами які відображають спрямованість на діяльність є “зібраність”, “професіоналізм”, “дослідницькі здібності”, “інтерес до економіки”, “комерційні здібності”, “талант письменника”, “організаторські здібності”, “інтерес до пізнання людей”, “інтерес до аналізу психіки людини”, “вміння аналізувати характер”, “інтерес до техніки”, “вміння наукового обґрунтування”. Названі конструкти умовно можна поділити на 4 групи. Виділяються конструкти які

характеризують інтерес, бажання оволодіти діяльністю (інтерес до економіки, інтерес до пізнання людей, інтерес до аналізу психіки людини, інтерес до техніки, намагання зрозуміти людей), і конструкти які вказують не лише на зацікавленість у певній діяльності, а на деякі вміння і навички (“дослідницькі здібності”, “комерційні здібності”, “талант письменника”, “організаційні здібності”, “вміння аналізувати характер”, “вміння наукового обґрунтування”) Можна припустити, що на думку досліджуваної, для успіху у професії деякими діяльностями достатньо цікавитись і опановувати на рівні знань, а деякими необхідно володіти на рівні вмінь, навичок, здібностей, таланту.

Виділені конструкти можуть характеризувати спрямованість на діяльність взагалі або на виконання конкретної трудової діяльності. До першої групи можемо віднести “зібраність”, “професіоналізм”, “організаційні здібності”, “інтерес до нової інформації”. До другої – “комерційні здібності”, “вміння аналізувати характер”, “інтерес до техніки”, “талант письменника”, “інтерес до економіки”, “інтерес до пізнання людей”, “гуманітарний склад розуму”. Можемо виділити конструкти які характеризують роботу психолога, це – “вміння аналізувати характер”, “інтерес до пізнання людей”, “пізнання психічних явищ”.

Частина конструктів репертуарної решітки характеризують сферу стосунків з іншими людьми. Усі вони описують морально-вольові якості людини (“доброзичливість”, “сприймання людей такими, які вони є”, “бажання допомогти”, “чесність”, “комунікативність”, “цікавий співрозмовник”, “наполегливість”).

Такі конструкти як “компромісність”, “справедливість в оцінках”, “прагнення до лідерства”, “інтерес до нової інформації” можуть характеризувати людину як в ситуації спілкування, так і в ситуації виконання трудової діяльності. Тому вони можуть набувати статусу і моральнісних і діяльнісних цінностей залежно від ситуації і їх ролі у регуляції поведінки людини.

З 72 конструктів в оціночну решітку було відібрано 27, серед яких 10 характеризують спрямованість на діяльність, решта конструктів описують спрямованість на стосунки з іншими людьми. Таким чином, на думку досліджуваної, успішний професіонал включає характеристики суб'єкта трудової діяльності і суб'єкта спілкування з іншими людьми в процесі цієї діяльності.

Досліджувана приписує собі такі якості: інтерес до психіки людини (8), компромісність (8), чесність до людей (9), намагання зрозуміти людей (8), цікавість у спілкуванні (8), інтерес до нової інформації (9), доброзичливість (7), комунікабельність (7), творчі здібності (7), справедливість в оцінках (7). На думку досліджуваної вона майже позбавлена таких рис як вміння аналізувати характер (4),

амбіційність(3), професіоналізм(4), вимогливість до людей(3), організаційні здібності(2), наукове пізнання(2). Можна припустити, що досліджувана сприймає себе як людину зацікавлену, відкриту для нового досвіду як в площині діяльності так і в площині стосунків з людьми, але таку що займає споглядацьку, бездіяльну позицію.

Проаналізуємо внесок виділених конструктів свідомості у регуляцію поведінки досліджуваної в ситуації професійної переорієнтації. Перший фактор пояснює 42, 8 % дисперсії і охоплює такі конструкти “прямота”(0,56), “інтерес до психіки людини”(0,87), “бажання допомогти”(0,74), “талант письменника”(0,77), “інтерес до нової інформації”(0,88), “вміння зацікавити співрозмовника”(0,88), “гуманітарний склад розуму”(0,92), “комунікативність”(0,92), “творчі здібності”(0,88), “компромісність”(0,82), “справедливість в оцінках”(0,7), “наукове пізнання”(0,65), “чесність”(0,74), “намагання зрозуміти людей”(0,94).

Другий фактор пояснює 28 % дисперсії і описується такими конструктами “цікавість у спілкуванні”(0,89), “прагнення допомогти”(0,89), “наполегливість”(0,92), “амбіційність”(0,93), “зібраність”(0,97), “справедливість в оцінках”(0,52), “вимогливість до людей”(0,91), “організаційні здібності”(0,78), “науковепізнання”(0,62).

Обидва фактори описуються конструктами, які характеризують спрямованість на діяльність і на стосунки з іншими людьми. В теперішній ситуації професійної переорієнтації ми можемо визначити ці конструкти свідомості як особистісні цінності. Ці конструкти можуть бути моральнісними або діяльнісними цінностями відповідно до їх змісту і до життєвої ситуації. В умовах професійної переорієнтації у ціннісній свідомості досліджуваної відсутні суб'єктні цінності.

Висновки

За отриманими результатами можна зробити такі висновки:

1.Ціннісна свідомість досліджуваних представлена цінностями, які описують морально-вольові якості особистості. У ціннісній свідомості досліджуваної із досвідом роботи є цінності, які описують професійні якості.

2.Досліджувана із більшим досвідом виконання професійної діяльності послуговується більшою кількістю характеристик при описі успішного професіонала. Включає в цей опис властивості людини як суб'єкта різних діяльностей і суб'єкта спілкування.

3.У досліджуваної із незначним досвідом роботи критерії ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності, представлені у вигляді моральнісних цінностей. У ставленні досліджуваної до себе як до суб'єкта професійної діяльності простежуються критерії ставлення до себе як до суб'єкта спілкування. У досліджуваної із досвідом виконання професійної діяльності критеріями ставлення до себе як до

суб'єкта професійної діяльності виступають особистісні цінності, які можуть набувати статусу моральнісних або діяльнісних цінностей.

4. Відсутність суб'єктних цінностей у ціннісній свідомості обох досліджуваних вказує на відсутність ціннісних критеріїв вибору нової професії. Скоріше за все життєвий вибір на користь здобуття другої вищої освіти за спеціальністю „Психолог” зроблено під впливом ситуативних або зовнішніх чинників.

5. Відсутність суб'єктних цінностей дозволяє спрогнозувати труднощі професійного росту досліджуваних у різноманітних професійних ситуаціях.

6. Підвищення ефективності досліджуваних у різних професійних ситуаціях можливе через розвиток ціннісної свідомості за допомогою включення у діяльність, тобто через зміну критеріїв ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Така зміна відбувається в результаті безпосередньої участі в навчально-професійній і професійній діяльності, коли новий життєвий досвід сприяє виробленню і конструюванню нових цінностей.

При інтерпретації отриманих результатів передбачалося, що спрямований на професійну діяльність варіант методики сприятиме актуалізації цінностей, пов'язаних із ситуацією перенавчання. Виявлену відсутність суб'єктних цінностей у ціннісній свідомості досліджуваних можна пояснити недостатньою диференційованістю цінностей досліджуваних, коли у різних життєвих ситуаціях вони послугуються близькими за змістом цінностями, які однак не беруть реальної участі у регуляції поведінки людини. Тобто суб'єктні цінності взагалі не представлені у ціннісній свідомості за будь-яких життєвих умов. З іншого боку, можливо, ситуація професійної переорієнтації не сприяє актуалізації суб'єктних цінностей, оскільки вона є зовнішньо мотивованою, спричиненою життєвими обставинами. Жодна з досліджуваних не прагнула опинитись у подібній ситуації, не планувала здобути другу освіту, а опинилась в умовах перенавчання через збіг життєвих обставин.

Не зважаючи на те, що у ціннісній свідомості обох досліджуваних відсутні суб'єктні цінності, що робить їх схожими, між ними є суттєві відмінності. У ціннісній свідомості досліджуваної із досвідом роботи виділяються конструкти, які за змістом можуть бути представлені як діяльнісні цінності. Це дозволяє припустити, що у іншій життєвій ситуації (професійна адаптація) ці конструкти свідомості можуть змінити свій внесок у регуляцію поведінки особистості, можлива актуалізація моральнісних, діяльнісних та суб'єктних цінностей. Ціннісна свідомість досліджуваної без досвіду роботи представлена виключно конструктами, які характеризують спрямованість на стосунки з іншими людьми. Таким чином у всіх

життєвих ситуаціях її поведінка є випадковою, залежною від зовнішніх чинників.

Очевидно ситуація професійної переорієнтації пов'язана із життєвими виборами людини, що зумовлює її регуляцію ціннісною свідомістю взагалі. За таких умов продуктивніше застосовувати базовий варіант методики дослідження ціннісної свідомості людини. Наш, акцентований на професійній діяльності варіант вивчення змісту і структури свідомості особистості можна застосовувати при дослідженні локальних проблем професійного розвитку людини у ситуаціях, які не вимагають здійснення життєвого вибору, наприклад у ситуації професійної адаптації.

Література

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2002. – 288с.
2. Музика О.Л. Методологічні засади дослідження проблеми лідерства у громадських організаціях.//
3. Музика О.Л. Теоретичні та методологічні проблеми дослідження ціннісної свідомості.// Проблеми суспільних трансформацій в Україні в умовах транзитивного розвитку: збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції ЖІ МА УП та ЖДУ імені Івана Франка. – Житомир, 2004.
4. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності – К.: Либідь, 2003. – 376с.

В статье представлен анализ ценностных детерминант профессиональной переориентации студентов с разным опытом работы. Доказано, что ситуация профессиональной переориентации связана с жизненными выборами человека, что приводит к регуляции ценностного сознания.

Статтю подано до друку 30.03.2005.

Розділ III. ЦІННІСНА РЕГУЛЯЦІЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

©2005

В.М. Галузяк (м. Вінниця)

СУТНІСНІ ОЗНАКИ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Протягом останніх десятиліть у психології оформився окремий напрям досліджень, спрямованих на вивчення суб'єктності як інтегральної якості особистості (Д.А.Леонтьєв, А.В.Петровський, В.А.Петровський, В.І.Слободчиков, В.О. Татенко, В.Е.Чудновський, Г.А. Цукерман та ін.). Проблема людини як суб'єкта життєдіяльності має давню традицію у вітчизняній психології. Вона розглядалась у філософсько-психологічній концепції С.Л.Рубінштейна, теорії людини як системи індивідних, індивідуальних, особистісних і суб'єктних властивостей Б.Г.Ананьєва, концепції ставлень В.М.Мясищева. У вітчизняній психології інтерес до проблеми суб'єктності посилювався протягом останніх 15 років. Передусім це пов'язано зі зміною ідеологічних установок суспільства, його переорієнтацією на розвиток особистості, здатної до самовизначення та самоорганізації. Суб'єкт – це насамперед людина вільна, яка самостійно й відповідально ставиться до свого життя. Сучасні психологічні дослідження феномену суб'єктності пов'язані з іменами О.Г.Асмолова, К.О.Абульханової-Славської, А.В.Брушлинського, В.А.Петровського, В.В.Рубцова, В.І.Слободчикової та ін. Аналіз літератури свідчить, що суб'єктний підхід до дослідження психологічної реальності сьогодні стає пріоритетним. Суб'єктність набуває статусу методологічного принципу й одночасно виступає предметом активних досліджень. Вивчаються прояви суб'єктності в активності особистості (В.А. Петровський), компоненти суб'єктного досвіду (А.К. Осницький), механізми суб'єктності (В.О. Татенко), закономірності розвитку суб'єктності в онтогенезі (А.В.Захарова, Д.І.Фельдштейн, В.І.Слободчиков, Г.А.Цукерман), внутрішні передумови й зовнішні прояви суб'єктності (О.М. Волкова), принципи організації освітніх систем, спрямованих на розвиток суб'єктності (В.В.Давидов), закономірності розвитку суб'єктності в онтогенезі (Д.І. Фельдштейн, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман). Не зважаючи на значну кількість досліджень, присвячених різним аспектам суб'єктності особистості, серед психологів поки що немає єдності у розумінні змісту цього поняття. Основною причиною його недостатньої визначеності є різноплановість змістових аспектів, якікладаються у поняття "суб'єкт".

Мета даної статті полягає в тому, щоб на основі аналізу різних підходів до розуміння сутності суб'єктності визначити її психологічний зміст і виділити сутнісні ознаки.

Поняття суб'єктності не нове для вітчизняної психологічної науки. У явній або неявній формі воно присутнє в основних концепціях

вітчизняної психології, що розглядають людину як суб'єкт діяльності. Б.Г.Ананьєв не оперував терміном "суб'єктність", але його роботи дають змогу розглядати суб'єктність як рівневу характеристику розвитку: суб'єктні властивості людини виникають лише на певному рівні розвитку – особистісному – і визначаються балансом процесів екстеріоризації й інтеріоризації; функції суб'єкта нерозривно пов'язані із продуктивністю діяльності людини; не будь-яке, а тільки творче ставлення до діяльності розкриває суб'єктні властивості людини.

У роботах В.А. Петровського досліджуються феномени надситуативної активності як прояву суб'єктності, а суб'єктність розглядається як «властивість самодетермінації буття людини у світі». До проявів суб'єктності людини як цілепокладаючої, вільної, відповідальної особистості В.А.Петровський відносить діяльність (у широкому значенні цього слова – як об'єднуючу в собі вітальні й предметні прояви активності), спілкування, самосвідомість. «Бути особистістю», стверджує він, означає «бути суб'єктом діяльності, спілкування, самосвідомості».

Л.І. Анциферова вважає, що суб'єктність проявляється, коли особистість утверджує, захищає, реалізує у вчинках, у міжособистісних відносинах, у справах свою духовність, моральність, цінності справедливості та добра. Саме "ці функції, що включають реальне перетворення світу, подолання труднощів самотворення, рефлексивні "операції", і виконує суб'єкт (у психологічному розумінні)" [1, с. 42-43].

І.С. Якиманська, досліджуючи розвиток учнів як суб'єктів пізнавальної діяльності, виділяє такі прояви суб'єктності:

- самостійне набуття нових і творче використання наявних знань на основі широкого залучення досвіду власної життєдіяльності;
- свідомий вибір і активне використання способів навчальної роботи, що характеризують процес оволодіння знаннями, а не тільки досягнутий результат;
- прийняття самостійних і відповідальних рішень під час вибору доступних засобів навчання;
- планування, аналіз, прогнозування й оцінювання результатів власної навчальної діяльності;
- прийняття відповідальності за себе й своє оточення
- налагодження з іншими людьми відносин співробітництва на основі врахування індивідуальних інтересів, потреб, устремлінь інших, поваги до їх національних, духовних, культурних традицій;
- координація своїх зусиль (власної точки зору) з думками інших у процесі спільної роботи (у діалозі, полеміці, різних формах групової, колективної роботи) [8].

В.О.Татенко суб'єктом життєдіяльності вважає індивіда, який свідомо, творчо й відповідально, беручи себе самого за точку відліку й

водночас керуючись моральними принципами людського співжиття: 1) визначає свою мету життя; 2) знаходить чи створює засоби, потрібні для досягнення цієї мети, підпорядковує вибір засобів меті; 3) приймає рішення про перехід від задуму до його здійснення, співвідносячи свої «хочу» й «можу» з актуальною ситуацією; 4) виконує те, що вирішив, долаючи опір зовнішніх і внутрішніх перешкод; 5) оцінює результати виконаного, створеного, досягнутого; 6) інтегрує в індивідуальному досвіді результати й способи діяльності [6, с. 15-16]. Як бачимо, В.О.Татенко трактує суб'єктність як здатність особистості до свідомої саморегуляції поведінки. Аналогічної позиції дотримується А.К.Осницький, на думку якого, поняття суб'єктності дає змогу «представити людину в психологічному дослідженні не як безпристрасного діяча-виконавця ..., а як пристрасного сценариста своїх дій (на вищих рівнях розвитку навіть режисера), якому властиві й певні уподобання, і світоглядні позиції, і цілеспрямованість перетворювача» [4, с. 6].

О.М.Волкова розглядає суб'єктність як «особистісну властивість людини, що розкриває сутність людського способу буття і полягає в усвідомленому й діяльному ставленні до світу й себе у ньому, здатності здійснювати взаємозумовлені зміни у світі й у людині». У структурі суб'єктності педагога дослідниця виділяє такі компоненти активності – перетворююче, усвідомлене, ініціативне, цілеспрямоване ставлення до дійсності; здатність до рефлексії як усвідомлення того, що відбувається із собою; свобода вибору й відповідальність за нього; розуміння й прийняття іншого; саморозвиток, самовдосконалення[3].

Г.О. Балл розглядає суб'єктність у контексті особистісної свободи і пов'язує її з такими рівнями активності, в детермінації яких провідну роль відіграють внутрішні фактори особистості:

- ініціативна активність, що виявляється в ініціації і розгортанні тієї чи іншої діяльності без скільки-небудь відчутного зовнішнього спонукання;
- воляова активність, що забезпечує мобілізацію ресурсів вихованця на подолання усвідомлюваних ним об'єктивних і суб'єктивних перешкод на шляху діяльності;
- творча активність, що виявляється у вирішенні завдань, для яких ні спосіб розв'язання, ні можливі результати заздалегідь не відомі;
- надситуативна активність, тобто вихід за рамки ситуації діяльності, що задається соціокультурною нормою чи відповідає колишньому досвіду вихованця;
- активність самоуправління, що виявляється в свідомому керуванні вихованцем своїми можливостями, побудові та реалізації життєвих стратегій, організації свого життєвого

шляху [2].

У зарубіжній психології поняття суб'єктності, як правило, вживається в контексті досліджень проблематики автономії або самодетермінації особистості. Однією з найбільш розроблених і визнаних у західній психології є теорія суб'єктності, розроблена Р. Харре [10]. Дослідник оперував поняттям "ейдженси" (agency), який можна перекласти як "суб'єктність", здатність виступати діючою особою, рушійною силою поведінки. У центрі теорії Р.Харре знаходиться модель суб'єкта. "Найбільш загальною вимогою до будь-якої істоти, щоб її можна було вважати суб'єктом, є те, щоб вона мала певний ступінь автономії» [10, с. 246]. Іншими словами, поведінка суб'єкта не де термінується цілком умовами його безпосереднього оточення. Автономія, згідно з Харре, передбачає можливість дистанціюватися як від впливів оточення, так і від тих принципів, на яких ґрунтувалася поведінка до останнього моменту. Повноправний суб'єкт (agent) здатний переключатися з одних детермінант поведінки на інші, робити вибір між однаково привабливими альтернативами, протистояти спокусам і відволікаючим факторам, змінювати керівні принципи поведінки. «Людина є справжнім суб'єктом стосовно певної категорії дій, якщо і тенденція діяти, і тенденція утримуватися від дії перебуває під її контролем» [8, с. 190]. Найбільш глибоким проявом суб'єктності Р.Харре вважав два види «самоінтервенції»: 1) контроль над впливами (у тому числі над мотивами і почуттями, що зазвичай керують нашими діями, обминаючи свідомий контроль), і 2) зміна свого способу життя, своєї ідентичності. Як передумови суб'єктності Р.Харре виділяв дві умови: 1) здатність репрезентувати ширший спектр можливих дій, ніж тих, що можуть бути реалізовані, 2) здатність здійснити будь-яку підмножину дій, а також перервати будь-яку почату дію.

Проблема суб'єктної причинності розглядається також у теорії самодетермінації Е. Десі і Р. Райана [11]. Самодетермінація в контексті даного підходу означає відчуття свободи по відношенню як до сил зовнішнього оточення, так і до внутрішніх сил особистості. На думку авторів, гіпотеза про існування внутрішньої потреби в самодетермінації "допомагає прогнозувати і пояснювати розвиток поведінки від простої реактивності до інтегрованих цінностей; від гетерономії до автономії стосовно тих видів поведінки, які спочатку позбавлені внутрішньої мотивації" [11, с. 188]. В останніх роботах цих авторів на передній план виходить поняття автономії. Людину називають автономною, коли вона діє як суб'єкт, виходячи з глибинного відчуття себе. Бути автономним тим самим означає бути самоініційованим і саморегульованим, на відміну від ситуацій примусу і спокуси, коли дії не впливають із глибинного Я. Кількісною мірою автономії є те, в якій мірі людина живе

у згоді зі своїм справжнім Я. Поняття автономії стосується як процесу особистісного розвитку, так і його результатів перше відображається в ефекті організмичної інтеграції, друге – в інтеграції Я і самодетермінації поведінки. У свою чергу, автономна поведінка веде до більшої асиміляції досвіду і підвищення єдності та структурованості Я і т.д.

У. Тайджсон розглядає суб'єктність як переживання самодетермінації, пов'язане із самоусвідомленням [13]. На його погляд, "сила самодетермінації нерозривно зв'язана зі ступенем і масштабами самоусвідомлення (self-awareness) і тим самим тісно корелює з психологічним здоров'ям чи автентичністю" [13, с. 142]. Аналогічну думку висловлює Дж. Ричлак [12], який також ставить на перший план проблему самодетермінації особистості. Він вбачає основу самодетермінації в здатності суб'єкта, виходячи зі своїх бажань і сформульованих на їхній основі осмислених цілей, детермінувати власні дії, включатися в систему детермінації своєї активності і перебудовувати її, доповнюючи каузальну детермінацію поведінки цільовою. Основою того, що зазвичай називають "свободою волі", є, за Ричлаком, діалектична здатність саморефлексії і трансценденції, що дозволяє суб'єкту ставити під сумнів і змінювати ті передумови, на яких будується його поведінка.

Отже, аналіз різних підходів до розуміння психологічного змісту суб'єктності дає підстави визначити її як інтегральну якість особистості, що проявляється у прагненні та здатності до самовизначення, самодетермінації та саморегуляції поведінки. Гіпотетично у структурі цієї складної особистісної якості можна визначити такі складові:

активність – схильність виступати ініціатором власної поведінки, а не виконавцем зовнішніх вимог;

рефлексивність – здатність до усвідомлення і критичного аналізу власних дій;

автентичність – здатність бути самим собою, а не ховатися за масками соціальних ролей;

психологічна свобода – здатність до вільного і відповідального самовизначення;

унікальність – схильність шукати «власні» способи виконання соціальної ролі, а не дотримуватися нормативних шляхів;

асимілятивність – схильність пристосовувати середовище до власних потреб, а не себе до вимог середовища;

здатність до саморегуляції – свідомого керування своєю поведінкою, вибору та реалізації життєвої стратегії;

інтернальність – схильність приписувати відповідальність за наслідки поведінки власним здібностям і зусиллям, а не зовнішнім чинникам.

Література

1. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке /Отв. ред. Брушлинский А.В., Воловикова М.И., Дружинин В.Н. – М.: Изд-во «Академический Проект», 2000. – С. 40-52.
2. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Психол. журн. – 1997. – Т.18. – № 5. – С. 7-19.
3. Волкова Е.Н. Психологические аспекты субъектности педагога. – Н.Новгород: НГЦ, 1997. – 180 с.
4. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии – 1996. – №1. – С.5-19.
5. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности – Ростов н/Д., 1993. – 185 с.
6. Татенко В. О. Суб'єктна парадигма у психології освіти // Педагогіка і психологія. – 2004. – №2. – С. 11-23.
7. Цукерман Г.А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 18-28.
8. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 2000. – 258 с.
9. Harre R. Personal being. – Oxford: Blackwell, 1983. – 287 p.
10. Harre R. Social being. – Oxford: Blackwell, 1979. – 356 p.
11. Ryan R., Deci E., Grolnick W. Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psycho-pathology // Developmental psychopathology / Eds. D. Cicchetti, D. Cohen. N. Y.: Wiley, 1995. V. 1. P.618-655.
12. Rychlak J. The nature and challenge of teleological psychological theory // Annals of theoretical psychology / Eds. J.R. Royce, L.P. Mos. – N. Y.: Plenum Press, 1984. V.2. – P. 115-150.
13. Tateson W. Humanistic psychology: a synthesis. – Home-wood (Ill.): The Dorsey Press, 1982. – 484 p.

В статье анализируется проблема сущностных признаков субъектности личности. Рассматривается проблема человека как субъекта жизнедеятельности в концепциях отечественных и зарубежных психологов. Анализ разных подходов к пониманию психологического смысла субъективности дает возможность определить ее как интегральное качество личности, которое проявляется в стремлении и способности к самоопределению, самодетерминации и саморегуляции поведения.

Статтю подано до друку 20.03.2005.

©2005

І.С. Загурська (м. Житомир)

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЙ ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Постановка проблеми. Молодший шкільний вік вирізняється з-поміж інших вікових періодів надзвичайно складними адаптаційними

механізмами, які, зокрема, обумовлюються рівнем рефлексії та процесами розвитку самооцінки в провідній діяльності цього віку – навчальній діяльності. Оскільки навчальна діяльність часто провокує виникнення ситуації конкуренції між учнями, то однією із багатьох причин дезадаптації є неможливість отримати визнання та першість серед ровесників. Значну роль у цьому випадку відіграють саме референтні ровесники, оскільки ситуація співробітництва з ними є ефективною для сприймання зовнішньої оцінки здібностей, яка у сукупності із власною оцінкою здібностей визначає певний рівень рефлексії здібностей та соціальної рефлексії. Рефлексія здібностей та соціальна рефлексія є підґрунтям розвитку адекватної самооцінки здібностей [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що у вітчизняній психології проблемі взаємозв'язку рівнів рефлексії та самооцінки відведено чільне місце (М.Е. Боцманова, Т.В. Галкіна, В.В. Давидов, А.В. Захарова, А.З. Зак, А.З. Рахімов, Г.А. Цукерман та інші [5, 1, 2, 6, 7]).

Цілі та постановка завдання

Ми зробили спробу виділити 2 основні компоненти у **рефлексії здібностей** і 2 компоненти у **соціальній рефлексії**. З цією метою у рамках теми „Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків” за підтримки Державного фонду фундаментальних досліджень Міністерства освіти і науки України було розроблено і апробовано методику вивчення динамічних механізмів розвитку творчих здібностей. Рефлексія здібностей включає діяльнісний і операційно-когнітивний компонент, а соціальна рефлексія – референтний і особистісно-ціннісний компонент. Проаналізуємо результати дослідження на прикладі роботи з двома успішними у навчанні учнями другого класу. Дослідження проходило в два етапи: перший етап – первинний зріз, другий етап – повторне дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження

Рефлексія здібностей. Діяльнісний компонент. Діяльнісний компонент включає два блоки: **актуальні вміння** та оцінка їх важливості для себе і **перспективні (бажані) вміння** та виділення дітьми причин прагнення оволодіти цими діяльностями. З метою виділення актуальних вмінь обом досліджуваним під час первинного зрізу була запропонована ігрова форма запитання: *„Уяви, що ти знайомишся з учнем другого класу, який навчається в іншій країні. Цей учень просить тебе розповісти про себе: що ти вімієш? Чим ти найбільше любиш займатися і що у тебе найкраще виходить?”* Труднощів розумінні таке формулювання запитання не викликало. Всі виділені вміння досліджуваною А. можна поділити на дві групи: актуальні вміння із сфери навчальної діяльності („малювати”, „ліпити”,

„читати”, „писати”, „вивчати англійську”, „вивчати математику”) та актуальні вміння із сфери дозвілля („годувати рибку і грати з ними”). Виділяючи вміння „годувати рибку і грати з ними”, досліджувана додала: „ніхто так не вміє, як я” – **усвідомлення першості у цьому виді діяльності**. Досліджуваний Є. виділив такі групи актуальних вмінь: вміння у сфері навчальної діяльності („читати”, „писати”, „скласти таблицю множення”), вміння у сфері дозвілля („малювати на комп’ютері”, „клацати (працювати) на комп’ютері”, „писати казку”, „пультом користуватися”). Найважливішими для себе були названі вміння „скласти таблицю множення” (*„цього у класі ще ніхто не вміє робити”*), „писати казку на комп’ютері” (*„це потрібно для того, щоб знати багато, розумним бути та не схожим на інших”*), „пультом користуватися” (*„я вмію це робити найкраще за інших. Я встигаю одночасно нажимати дві кнопки, а поки що цьому не навчилися ні тато, ні мама”*). Пояснення учня свідчать про **пошук оригінальної діяльності, у якій можна бути першим та вирізнитися з-поміж інших**, зокрема, виділене вміння „користуватися пультом” вказує на **розвиток рефлексії оригінальних вмінь**.

Аналіз актуальних вмінь обох досліджуваних показав, що загалом учні виділяють дві групи вмінь: перша група описує вміння у сфері навчальної діяльності, друга група – вміння у сфері дозвілля. Чільне місце у групах виділених вмінь посідають вміння, які учні вважають найбільш важливими для себе. **Особливо цінним для розвитку рефлексії творчих здібностей є усвідомлення учнями першості у певних видах як навчальної** („читати”, „малювати”, „писати казку”, „таблицю множення скласти” тощо), **так і позанавчальної діяльності** („пультом користуватися”, „годувати рибку і грати з ними”).

Результати повторного дослідження показали збереження актуальних вмінь, які були виділені учнями під час первинного зрізу. Крім цього, було виокремлено вміння, про які досліджувані не згадували раніше (наприклад, досліджувана А. в процесі ретесту виділила вміння „танцювати”, „робити шпагат і колесо”, а досліджуваний Є. – вміння „грати в спайдермен” та „займатися акробатикою”, про які першого разу молодші школярі не хотіли говорити навіть після навідного запитання експериментатора). Причину такої поведінки можна побачити у спонтанному висловлюванні учениці стосовно цих вмінь: *„У мене сьогодні гарно вдалося танцювати.....Якщо танцювати, то лише гарно. Мені дуже важливо, щоб всі вправи виходили гарно”* – тенденція до виділення тих видів діяльності, у яких напередодні був досягнутий успіх. Подібне пояснення причин виділених вмінь навів і досліджуваний Є.

Рефлексія здібностей. Діяльнісний компонент. Бажані (перспективні) вміння. З метою виділення цієї групи вмінь учням були

запропоновані запитання, які не викликали труднощів у розумінні „Чому (Що) б ти хотів (хотіла) навчитися? Чи м би ти ще хотів займатися? Чому?”

Аналіз бажаних вмінь обох досліджуваних дозволив виділити загальні тенденції у розвитку рефлексії бажаних здібностей: **усвідомлення перспектив розвитку здібностей за умови наполегливості** як у сфері навчальної діяльності („я вже вмію читати, але хочу постаратися і читати краще – на 12”, „хочу бути вчителем, щоб мати розум”), так і у сфері дозвілля („я вже вмію ліпити, але хочу краще – на 12”). Крім цього, рефлексія бажаних здібностей описує розумові якості та кмітливість („грати в шахи”), вольові зусилля та фізичну силу („працювати руками в карате”, „будувати будинки”). Обидва учні, виділивши бажані вміння, вказали на можливість появи додаткових бажаних вмінь: „Можливо, ще не все назвав (назвала). Я подумаю і скажу ще”.

Результати **повторного дослідження** показали певну ситуативність процесу виділення бажаних вмінь: **виділяються вміння, необхідні у тій діяльності, якою учні останнім часом пробували займатися, у якій почали досягати успіхів і якою займаються референтні реальні люди або казкові персонажі**. Крім цього, згадуються вміння, які на перший погляд є безглуздими, але яких, на думку досліджуваних, немає у їх ровесників („лазити як чоловік-павук”, „хочу навчитися проколювати вуха”) – **пошук діяльностей, у яких можна отримати першість**.

Рефлексії здібностей. Операційно-когнітивний компонент. Виділення операційно-когнітивного компоненту у рефлексії здібностей передбачає виокремлення **актуальних і перспективних (бажаних) дій і операцій**, оцінку ступеня їх розвитку учнем у себе та виділення суб'єктивних причин прагнення їх набути. З метою вирішення першої частини цього завдання, учням були запропоновані такі варіанти запитань: „*Що для тебе значить (далі, залежно від рівня значимості, по чергово називалися виділені досліджуваним актуальні вміння з діяльнісного компоненту)?*”, „*Уяви, що ти маєш пояснити учневі з іншої країни, що значить...*”.

Проаналізуємо прийоми виділення дій та операцій досліджуваною А. Оскільки із сфери навчальної діяльності були названі такі найважливіші вміння як „читати”, „вивчати мову”, а із сфери дозвілля – „малювати”, „годувати рибок”, то наведене вище запитання спочатку стосувалося саме цих виділених ученицею вмінь. У вмінні „читати” виокремлено таку по черговість дій та операцій: „*по-перше, треба знати букви, по-друге, треба вміти їх поєднувати у склади, далі склади – у слова і слова – у речення. А вже тоді – береже книгу і читаєте*”. Описуючи вміння із сфери дозвілля, досліджувана виділила такі дії та

операції: „малювати – це значить: взяти папір, фарбу, пензлик і воду, вмочити пензлик спочатку у воду, а потім – у фарбу. Далі малювати, що задумав”, „годувати рибку – це значить: взяти корм, подрібнити його, покласти на годівничку, постукати пальцями по склу акваріуму для того, щоб припливли рибки”. У наведених поясненнях дитини **вирізняються розумові і практичні дії.**

Процес виділення дій та операцій у інших актуальних вміннях („ліпити”, „писати”, „вивчати математику”), які названі досліджуваною як дещо менш значимі порівняно із вище вказаними, показав закономірність у плані поверхового опису цих вмінь („ліпити – це значить: взяти пластилін потрібного кольору і ліпити”, „вивчати математику – вчитель задає приклад, я рахую і піднімаю руку”, „писати – взяти ручку, зошит і виводити літери”).

Отже, ми бачимо певні закономірності у процесі виділення актуальних дій та операцій: **схильність детально описувати найбільш значимі вміння і відносно формально – вміння менш значимі.** Крім цього, серед найбільш значимих вмінь вирізняється вміння „малювати” із детальним описом зовнішніх практичних дій. Це вміння характеризується ученицею як таке, що майже досконало розвинуте (сформоване вміння). На противагу цьому вмінню, вміння „читати” включає детальний опис не лише зовнішніх практичних дій, а й опис розумових операцій. Це вміння сприймається досліджуваною як ще не зовсім розвинуте. Наведені приклади свідчать **про залежність змісту виділених дій та операцій від рівня значимості та рівня оволодіння конкретними вміннями.**

Аналіз процесу виділення досліджуваним Є. дій та операцій у актуальних вміннях також показав **тенденцію до детального опису найважливіших для себе вмінь у сфері навчальної та позанавчальної діяльності. Важливим моментом для розвитку рефлексії здібностей є взаємодоповнюючий характер вмінь із різних сфер.** Отже, **розвиток нових здібностей можливий за умови використання попередньо набутих дій і операцій** як у сфері навчальної діяльності, так і у сфері дозвілля.

З метою виявлення дій та операцій, яких дитина хоче набути, досліджуваним були поставлені такі запитання: „Що і як для цього треба робити, щоб (далі по чергово називалися бажані вміння із діяльнісного компоненту). Чому?”, „Що саме у вмінні „....” є для тебе важливим і що б ти хотів поліпшити? Чому?” Труднощів у розумінні запитань не було

Аналіз відповідей досліджуваних показав **залежність детальності виділених дій та операцій від рівня оволодіння заявленими вміннями.**

Аналіз результатів повторного дослідження показав подібну тенденцію в описі вмінь, яка була виявлена під час первинного зрізу: **скхильність детально описувати найбільш значимі вміння і відносно формально – вміння менш значимі та ті, які є більшою мірою соціально бажані для учня.**

Соціальна рефлексія. Референтний компонент. Референтний компонент розбитий на два блоки: у першому блоці ми виявляємо людей, думка яких є значимою для учня, а у другому блоці – людей, думку яких учень хотів би змінити. З метою виявлення референтних людей, досліджуваним задавалися запитання: *„Назви людей, яким цікаво те, що ти робиш і те, що ти вмієш. Чи важливо тобі те, що вони думають про тебе? Наскільки тобі це важливо?”*, *„Хто знає про те, що ти вмієш....., що ти знаєш.....? Чому ти так думаєш, що вони про це знають?”* Жоден із варіантів запитання не викликав труднощів у розумінні.

Досліджувана А. до групи референтних осіб віднесла рідних – маму, тата, бабусю, дідуся та хрещену, наголосивши на тому, що вони цікавляться її успіхами у навчанні (читанням, письмом, математикою). Можна припустити, що **виділення вказаних вмінь у діяльнісному компоненті як актуальних та бажаних, пов'язане саме із інтересом до розвитку цих вмінь у дитини референтних для неї осіб.** За 12-бальною системою рівень важливості думки вказаних людей для себе досліджувана позначила на 12.

Другою групою референтних осіб є друзі, чільне місце серед яких зайняла подруга Даринка („яка цікавиться тим, як я малюю”) та друг Рустам („він уважно слухає, як я читаю, бо сам ще не дуже добре читає і пише”). У цьому випадку також найважливіші вміння для досліджуваної „малювати” і „читати” пов'язуються із інтересом до цих вмінь референтних людей. Аналіз першого блоку референтного компоненту вказав на залежність виокремлення найважливіших вмінь дитиною від рівня інтересу референтних осіб до цих видів діяльності.

Аналогічні тенденції у процесі виділення референтних осіб спостерігаємо і у досліджуваного Є. До референтних осіб відносяться рідні – мама, тато, дідусь, бабуся, тітка, які цікавляться його досягненнями у навчальній та позанавчальній діяльності. **Значимість думки цих осіб для досліджуваного і є, певною мірою, джерелом виділення актуальних та бажаних вмінь у діяльнісному компоненті рефлексії здібностей.** Парадоксальним є той факт, що *жоден із досліджуваних не згадав серед осіб, які цікавляться його досягненнями, свого вчителя.*

У процесі **повторного дослідження** коло згадуваних референтних осіб та рівень важливості їх думки для себе не змінився ні у досліджуваної А., ні у досліджуваного Є. **Виявлено аналогічну до**

першого зрізу залежність виділених вмінь від рівня інтересу до них зазначених референтних осіб. Подібні результати показали також дослідження наслідування дошкільників у творчій діяльності [4].

З метою виявлення людей, думку яких хотіла б змінити дитина, було поставлено ряд запитань, які не викликали труднощів у їх розумінні: *„Чи є такі люди, які бачать, що ти щось гарно робиш, але тебе не хвалять? Як ти думаєш, чому вони це роблять? А чи хотів (хотіла) б ти, щоб вони тебе якось оцінили? Як саме? Що ти для цього можеш зробити?“*

Серед таких людей досліджувана А. назвала вчительку (*„Бо вона мене не любить. Я хочу, щоб вона мене по-інакшому оцінила: щоб не мовчки ставила 12, а щось про це сказала. Якщо я буду краще вчитися і старатися, то вона саме так мене буде оцінювати“*). У наведеному поясненні бачимо два важливі моменти: **прагнення диференційованої якісної оцінки і усвідомлення можливості її отримати за умови наполегливості**

До цієї групи людей досліджувана також віднесла друга Рустама (*„Він цікавиться тим, як я читаю і пишу, але мені здається, що цікавиться мало. Хочу щоб більше цікавився. Я думаю, що якщо буду хвалити його, то він похвалить мене“ – ціннісний обмін*). У процесі ретесту у групі людей, думку яких би хотіла змінити досліджувана, залишилася вчителька (пояснення аналогічні до отриманих під час первинного зрізу) і приєдналися знайомі учениці, як, на її думку, не звертають уваги на її успіхи у навчанні (*„Ім байдуже, як я вчусь, але коли я запрошу їх у свою школу, візьму у свою команду, то вони по-інакшому почнуть до мене ставитися“ – ціннісний обмін*).

Досліджуваний Є. у групу людей, як ніяк не реагують на його успіхи, відніс знайомого ровесника, який *„мені заздрить, тому ніби не помічає, що я багато чого вмію“*, *„якщо я буду йому говорити гарні слова, хвалити його, то він обов'язково мене оцінить“ – прагнення визнання серед ровесників і усвідомлення можливості його досягнення засобом ціннісного обміну*. У процесі ретесту досліджуваний зазначив, що більше немає таких людей, які не помічають, що він щось гарно робить.

Соціальна рефлексія. Особистісно-ціннісний компонент. З метою виявлення особистісних якостей, які, на думку дитини, можуть допомогти їй досягти успіху, та якостей, яких би досліджувана хотіла набути, була запропонована ігрова форма запитання: *„Уяви, що ти із мамою (почергово називалися виділені учнями референтні особи) у чарівній країні і ви можете робити чарівні подарунки. Яку особистісну рису (якість) ти хотів (хотіла) б їй подарувати? А яку рису (якість) ти хотіла (хотів) би взяти собі?“* Описаний варіант запитання виявився неефективним, оскільки поняття „особистісна риса“, „особистісна

якість” ототожнилися досліджуваними з видами діяльності та вміннями („Хочу подарувати вміння в’язати, малювати.”, „Хочу подарувати вміння займатися карате та писати книжку” тощо), а прохання зробити подарунок у вигляді особистісної якості сприйнялося предметно („Хочу подарувати блокнот, сонячного зайчика” тощо). Другий варіант запитання: „Уяви, що у тебе вийшло зробити певне завдання і ти від цього залишився (залишилась) задоволеною (задоволеним). Як ти думаєш, завдяки чому (якій особистісній якості) ти можеш будь-що гарно робити?” теж не дав бажаного результату, оскільки аналогічно до першого варіанту запитання поняття „якість” описувалося у контексті вмінь та видів діяльності.

Під час ретесту був запропонований інший варіант запитання: „Перед цим ти називав людей (почергово називалися референтні особи для учнів), яким цікаво те, що ти вмієш і знаєш. А чим ти схожий з цими людьми? Чи схожий ти з ними особистісними якостями, характеристиками Чим не схожий?” У цьому випадку використовувався прийом порівняння в діадах, який спочатку викликав порівняння за зовнішністю: „очима схожі, волоссям...”. Після запитання експериментатора „А крім зовнішності, ви чимось схожі? Наприклад, особистісними якостями, особистісними характеристиками?”, досліджувані також спочатку наводили ознаки схожості та відмінності за наявністю чи відсутністю певних вмінь „казки складаємо, конструктори складаємо”, „я англійську гірше знаю за Олю”, „я не відмінниця, а мама – відмінниця”, „Даринка швидше за мене читає” тощо. Після акцентування уваги експериментатора на запитанні „А особистісними якостями схожі?”, досліджувані вже робили спробу використовувати термін „особистісна якість” у своєму мовленні і називати деякі якості, наприклад, „лінь”, „старанність”.

Аналіз особистісно-ціннісного компоненту у соціальній рефлексії показав потребу у ціннісній підтримці рефлексії особистісних якостей, оскільки були виявлені труднощі у їх виділенні.

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Аналіз актуальних вмінь обох досліджуваних показав, що загалом учні виділяють дві групи вмінь: перша група описує вміння у сфері навчальної діяльності, друга група – вміння у сфері дозвілля. Чільне місце у групах виділених вмінь посідають вміння, які учні вважали найбільш важливими для себе. **Особливо цінним для розвитку рефлексії творчих здібностей є усвідомлення учнями першості у певних видах як навчальної („читати”, „малювати”, „писати казку”, „таблицю множення складати” тощо), так і поза навчальної діяльності („пультом користуватися”, „годувати рибку і**

грати з ними”). Виділяючи ці вміння, учні додавали: „Ніхто так не вміє, як я”.

2. Спонтанні висловлювання досліджуваних свідчать про **пошук оригінальної діяльності, у якій можна бути першим та вирізнитися з-поміж інших**, зокрема, виділені вміння „користуватися пультом” та „годувати рибку і гратися з ними” вказують на **розвиток рефлексії оригінальних вмінь** („Я вмію це робити краще за інших. Я встигаю одночасно натискати дві кнопки, а поки що цьому не навчилися ні тато, ні мама”).

3. Аналіз бажаних вмінь обох досліджуваних дозволив виділити загальні тенденції у розвитку рефлексії бажаних здібностей: **усвідомлення перспектив розвитку здібностей за умови наполегливості** як у сфері навчальної діяльності („я вже вмію читати, але хочу постаратися і читати краще – на 12”, „хочу бути вчителем, щоб мати розум”), так і у сфері дозвілля („я вже вмію ліпити, але хочу краще – на 12”).

4. Результати **повторного дослідження** показали певну ситуативність процесу виділення бажаних вмінь: **виділяються вміння, необхідні у тій діяльності, якою учні останнім часом пробували займатися, у якій почали досягати успіхів і якою займаються референтні реальні люди або казкові персонажі**. Крім цього, згадуються вміння, які на перший погляд є безглуздими, але яких, на думку досліджуваних, немає у їх ровесників („лазити як чоловік-павук”, „хочу навчитися проколювати вуха”) – **пошук поза навчальних діяльностей, у яких можна отримати першість**.

5. Виявлено закономірність у процесі виділення актуальних дій та операцій: **схильність детально описувати найбільш значимі вміння і відносно формально – вміння менш значимі**. Крім цього, серед найбільш значимих вмінь вирізняється вміння „малювати” із детальним описом зовнішніх практичних дій. Це вміння характеризується ученицею як таке, що майже досконало розвинуте (сформоване вміння). На противагу цьому вмінню, вміння „читати” включає детальний опис не лише зовнішніх практичних дій, а й опис розумових операцій. Це вміння сприймається досліджуваною як ще не зовсім розвинуте. Наведені приклади свідчать **про залежність змісту виділених дій та операцій від рівня значимості та рівня оволодіння конкретними вміннями**.

6. Виявлено усвідомлення досліджуваними можливості розвитку нових вмінь за допомогою вже попередньо набутих дій та операцій.

7. Важливим моментом для розвитку рефлексії здібностей є взаємодоповнюючий характер вмінь із різних сфер. Виявлено, що розвиток нових здібностей можливий за умови використання

попередньо набутих дій і операцій як у сфері навчальної діяльності, так і у сфері дозвілля.

8. Виділення зовнішніх практичних дій у вміннях пов'язується з їх неповною актуалізацією, а отже, і труднощами у виділенні розумових дій процесу оволодіння діяльністю. Тобто, показано залежність змісту виділених дій та операцій від рівня оволодіння заявленими вміннями.

9. Аналіз результатів повторного дослідження показав тенденцію в описі вмінь, яка була виявлена під час первинного зрізу: **схильність детально описувати найбільш значимі вміння і відносно формально – вміння менш значимі та ті, які є більшою мірою соціально бажані для учня.**

10. Виділення актуальних та бажаних вмінь у діяльнісному компоненті рефлексії здібностей певною мірою є залежним від думки референтних осіб про ці вміння.

11. Травмуючою ситуацією для досліджуваних є ситуація недиференційованого кількісного оцінювання, у якій відсутня ціннісна підтримка та якісний компонент („Вчителька просто ставить 12 балів і нічого про це не каже. Ніяк не відмічає. Коли я буду краще вчитися, то, мабуть, вона по-інакшому буде ставитися до мене” – **прагнення диференційованої якісної оцінки і усвідомлення можливості її отримати за умови наполегливості).**

12. Яскраво простежується прагнення визнання серед ровесників і усвідомлення можливості його досягнення засобом ціннісного обміну („якщо буду хвалити його, то він похвалить мене”).

13. Аналіз особистісно-ціннісного компоненту у соціальній рефлексії показав потребу у ціннісній підтримці рефлексії особистісних якостей, оскільки були виявлені труднощі у їх виділенні. Проведене тренінгове заняття розвивального характеру показало закономірність в описі особистісних якостей **за допомогою прикметників:** „розумний”, „терпеливий”, „привітливий”, „добрий”, „інтересний”, „відповідальний”, „злий”, „лінивий”, „незацікавлений”, „допитливий”, „відповідальний”, „хороший”, „акуратний”, „веселий”, „неуважний”, „смішний”. Були виявлені спроби досліджуваних утворювати нові форми слів: „цікавісний”, „спомогливий” тощо.

14. Загалом виявлені такі тенденції у самооцінці здібностей та соціальній рефлексії:

Ї пошук навчальних та поза навчальних видів діяльності у яких можна **отримати визнання серед ровесників.** Чільне місце серед таких вмінь займають вміння, які **вирізняються оригінальністю та незвичністю – рефлексія творчих вмінь;**

Ї схильність до детального опису найважливіших вмінь і відносно формального – менш важливих вмінь;

Ї в описі сформованих вмінь використовуються як практичні, так і розумові дії і операції. В описі бажаних не зовсім сформованих вмінь – переважають практичні поверхові дії та операції;

Ї виділення як актуальних, так і бажаних вмінь певною мірою пов'язується із думкою про ці вміння референтних осіб;

Ї негативне сприйняття необґрунтованої недиференційованої високої оцінки здібностей;

Ї труднощі рефлексії особистісних якостей.

Перспективи дослідження. Спираючись на одержані результати, маємо перспективу подальшого розгляду цієї проблеми, зокрема, пошук додаткових шляхів розвитку рефлексії особистісних якостей та рефлексії творчих здібностей.

Література

1. Галкина Т.В. Психологический механизм решения задач на самооценку. Автореф. дис. ... канд. психол. наук – М, 1986 – 22 с
2. Зак А.З. Психологические особенности рефлексии у детей младшего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук – М., 1976. – 17 с.
3. Музика О.Л. Ціннісна свідомість і розвиток обдарованості. – К.: Міжнародна фінансова агенція, 1997. – 24 с.
4. Портницька Н.Ф. Особливості наслідування дошкільників у творчій діяльності // Проблеми суспільних трансформацій в Україні в умовах транзитивного розвитку: збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції ЖІ МАУП та ЖДУ імені Івана Франка. – Житомир, 2004. – С.161– 167.
5. Психическое развитие младших школьников Экспериментальное психологическое исследование / М.Э. Боцманова, В.В. Давыдов, Н.С. Евланова и др.; Под ред. В.В. Давыдова; НИИ общ. и пед. психологии – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
6. Рахимов А.З. Формирование творческого мышления школьников в процессе учебной деятельности: Учеб. пособие по спецкурсу – Уфа, 1988. – 167 с.
7. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность // Вопр. психологии – 1998. - №5. – С. 68-81.
8. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам: Пер. с англ. /Общ. ред. и предисл. Ю.М.Забродина и В.И.Поххилька – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.

В статье анализируется развитие рефлексии как предпосылки развития самооценки творческих качеств. Рассматриваются 2 основных компонента в рефлексии качеств и 2 компонента в социальной рефлексии. Доказано, что существует необходимость в ценностной поддержке рефлексии личностных качеств, поскольку были выявлены трудности в их выделении.

Статтю подано до друку 24.03.2005.

ВПЛИВ ХАРАКТЕРУОЦІНЮВАННЯ 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.Ананьєв [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. Гришкової [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 одногрупниками.
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

Таблиця 1.

Кількість опитаних													
		висока об'єктивна			висока завищена			низька об'єктивна			низька занижена		
		+	—	0	+	—	0	+	—	0	+	—	0
1.	Оцінка знань	30	0	3	6	6	21	18	6	9	6	24	3
		позитивне об'єктивне			позитивне необ'єктивне			негативне об'єктивне			негативне необ'єктивне		
		+	—	0	+	—	0	+	—	0	+	—	0
2.	Оцінювання твоєї особистості	27	0	6	9	6	18	21	0	12	3	18	12
3.	Оцінювання твоєї діяльності	33	0	0	3	6	24	24	0	9	6	18	9
4.	Оцінювання твоїх здібностей	30	3	0	12	9	12	24	0	9	3	18	12
5.	Оцінювання тебе ровесниками	18	0	15	0	9	24	15	6	12	6	9	18
6.	Оцінювання тебе викладачем	33	0	0	12	6	15	24	0	9	6	18	9

7.	Оцінювання твого особистого прогресу в навчанні	27	0	6	6	6	21	18	6	9	6	21	6
8.	Порівняння тебе з одногрупниками	21	0	12	3	9	21	21	3	9	9	12	12

		+			—			0		
9.	Відсутність оцінювання	3			21			9		

Таблиця 2.

Відсоток відповідей

		<i>висока об'єктивна</i>			<i>висока завищена</i>			<i>низька об'єктивна</i>			<i>низька занижена</i>		
		+	—	0	+	—	0	+	—	0	+	—	0
1.	Оцінка знань	91	0	9	18	18	64	55	18	27	18	73	9

		<i>позитивне об'єктивне</i>			<i>позитивне необ'єктивне</i>			<i>негативне об'єктивне</i>			<i>негативне необ'єктивне</i>		
		+	—	0	+	—	0	+	—	0	+	—	0
2.	Оцінювання твоєї особистості	82	0	18	27	18	55	64	0	36	9	55	36
3.	Оцінювання твоєї діяльності	100	0	0	9	18	73	73	0	27	18	55	27
4.	Оцінювання твоїх здібностей	91	9	0	36	27	36	73	0	27	9	55	36
5.	Оцінювання тебе ровесниками	55	0	45	0	27	73	45	18	36	18	27	55
6.	Оцінювання тебе викладачем	100	0	0	36	18	45	73	0	27	18	55	27
7.	Оцінювання твого особистого прогресу в навчанні	82	0	18	18	18	64	55	18	27	18	64	18
8.	Порівняння тебе з одногрупниками	64	0	36	9	27	64	64	9	27	27	36	36

		+			—			0		
9.	Відсутність оцінювання	9			64			27		

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 одногрупниками (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 одногрупниками). Об'єктивна ж критика сприймається краще при порівнянні з одногрупниками (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 однокласниками
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.

Экспериментально исследуется влияние характера оценивания на мотивацию при изучении английского языка студентами высшего технического учебного заведения. Показано, что объективное оценивание (независимо от позитивности или негативности) повышает мотивацию, а необъективное – понижает.

Статтю подано до друку 23.03.2005.

©2005

М.І. Найдьонов (м. Київ)

ВЗАЄМОПРОНИКНЕННЯ ЦІННОСТЕЙ: ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ГРУПОВОГО СУБ'ЄКТА

Чи є ціннісна регуляція творчості тільки позитивним фактором, що примножує її результативність? Вочевидь, це було б завузьким трактуванням проблеми, так само, як і висування тези про виключно позитивний взаємовплив цінностей різних їх носіїв, що входять до складу групи. Іншим значущим аспектом проблеми є тенденції вважати незаперечною істиною ілюзорну незалежність від цінностей тих технологій впливу на людські відносини і свідомість, що використовуються для розвитку організації, і (що найнебезпечніше) розгортання практики в межах такого розуміння "ціннісного вакууму технологій". Метою нашої статті є аналіз механізму взаємопроникнення цінностей в процесі розвитку групового суб'єкта в практиці реалізації груп-рефлексивного підходу, який зорієнтований на свідому взаємодію і взаємоузгодження цінностей групових суб'єктів [1]. Предметом аналізу стануть також ті технологічні засоби, які забезпечують коректність і професійність виконання завдання розвитку організації із залученням зовнішньої групи розвитку.

Наше дослідження взаємопроникнення цінностей спиралось на емпірію надання психологічної послуги, а саме - забезпечення розвитку корпоративного суб'єкта [6] (в понад 60-ти організаціях переважно України більш ніж за десятирічний період роботи Інституту

рефлексивних досліджень і спеціалізацій). Сприяння в психологічному ключі якійсь групі для покращення її творчих результатів на етапі розробки ідей (наприклад, нової концепції) не є новою дослідницькою задачею. Наш підхід визначається розширенням діапазону трактування творчості: від отримання формального результату — до його впровадження, практичного втілення. Таким чином, реалізація продукту групової творчості всіма і кожним учасником групи задає більш привабливий діапазон напрямків дослідження, окремою метою якого є максимізація вірогідності прийняття замовником наданої послуги як виконаної. Особливо актуальним таке дослідження стає при створенні умов, за яких кожен з учасників групової роботи, організованої психологом, отримує право оцінки результату з позицій (у статусі) замовника.

Яка ж картина співвідношення цінностей загалом є характерною для організацій, що залучають зовнішню групу розвитку?

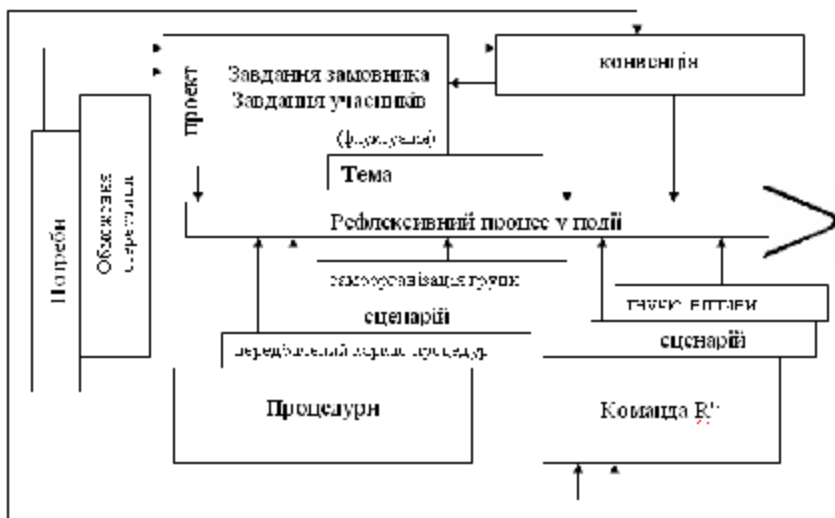
Цінності різних учасників в процесі практичної діяльності перебувають в потенційному стані; людей, які артикулюють свої цінності (як основу аналізу своїх і чужих вчинків) досить мало; кількість людей, які усвідомлюють цінності як систему, що підтверджується вчинками, доволі незначна. Таку ситуацію в організації ми визначаємо як поліціннісність групового субєкта. Потенційність, різновекторність цінностей (хоча б певної їх частини) на етапі їх декларативного функціонування (до випробування у вчинках) обумовлює проблему складнокоординованості в організації. Абстрагування від з'ясування того, чи дійсно учасник наділений правом оцінки результату (як посадова особа організації чи внаслідок змішання різних рольових позицій) потребує формулювання нами завдання на безумовне врахування цього учасника як носія позиції замовника у загальному контексті групової роботи. Саме наявність кризи в управлінні - у застосуванні інтелектуальних схем, що забезпечують бачення та його реалізацію, у залежності від відносин, які не сприяють їхній зміні тощо - й полягають причини звернення до зовнішнього виконавця для забезпечення функції розвитку корпоративного субєкта. Практичною проблемою є те, що навіть явне відчуття кризи рідко формулюється замовником як проблема різновекторності, неаявності цінностей членів колективу. Таким чином, не тільки відсутність ціннісної єдності, а й наявність протилежних векторів є, з одного боку, причиною зупинки в розвитку, з іншого — контекстом ситуації, коли носії цієї дисгармонії повноважні приймати результат розвитку від виконавця.

З цього виходить внутрішнє, технологічне завдання забезпечення достатньої ціннісної місткості психологічного середовища [10], в якому будуть знаходитися носії різних ціннісних векторів та носії з

підтвердженими цінностями. Тому будь-які заходи, що забезпечуються підтримкою зовнішньої групи розвитку, мають бути спрямовані на створення ціннісної місткості психологічного середовища. Одним із технологічних варіантів забезпечення цього процесу є технологія рефлексивного тренінг-практикуму, спрямована на побудову окремої значущої події в організації. Саме в межах цієї комплексної технології, що створює ціннісно містке середовище і надає можливість розгортання процесу групової рефлексії, концентрується наш подальший аналіз механізму взаємопроникнення цінностей. Схема "Чинники, що опосередковують процес рефлексії в події" (надалі – Схема) слугує своєрідною метасхемою, що організовує узагальнене викладення дослідницького матеріалу.

Окреслимо основні контури рефлексивної події, щоб конкретніше визначити контекст подальшого дослідження взаємопроникнення цінностей в межах груп-рефлексивної технології. Всі запити на творчий розвиток організації з позиції психології групової рефлексії кваліфікуються як ймовірна система [5] комплексних заходів, що має вхід та вихід. При будь-якому вході у завдання розвитку із залученням зовнішньої групи кінцевим виходом передбачається пряме чи непряме здійснення розвитку групової рефлексії, як найбільш суттєвого механізму творчості в групі [8]. Модульною складовою комплексу заходів є процедури групової дискусії, які впроваджує група психологів-тренерів. Вони базуються на засадах управління коаліційністю позиції "ми" у груповому вирішенні творчої задачі [9] шляхом створення, змішування, переформування, розшаровування та інших перетворень тимчасових коаліцій серед учасників групових дискусій. Ці організаційні впливи враховують ціннісний діапазон спільної творчості (від перетворення - до незмінності [2]) та ціннісний континуум суперництва-співробітництва при розвитку стратегій кооперації (збереження цінності індивідуальності в складі групового субєкта [3]). Впровадження проектної технології розвитку рефлексії (у складі послуги) та аналіз її як особливої емпірії (як у загальному вигляді, так і в конкретних випадках), де рефлексивний процес проходить низку стадій, надає не тільки можливість ознайомлення з практичним рішенням практичної ж проблеми, а й забезпечує отримання доказів адекватності теоретичного підходу.

Чинники, що опосередковують процес рефлексії в події



ВГ – група рефлексія; E+ – безпосередній вплив позитивної команди

Звичайно, передумовою будь-якої події, що розгортається в технології рефлексивного тренінг-практикуму, є акт покупки психологічної послуги керівником чи групою-лідер, чим і визначається вхід в контур події. На схемі стадії розвитку рефлексії у складі послуги позначені блоками, що впливають на рефлексивний процес. Як бачимо, питома частина потреб замовника входить до первинних чинників події. (З цього, до речі, не витікає, що рефлексія не розвивається на етапі просування на ринок чи під час переговорів, чи без надання послуги).

В складовій чинників, зображеній на Схемі блоком "потреби" (найпершим після входу в подію), вмонтовані і цінності споживача, зокрема й тому, що цінності загалом рідко репрезентовані в свідомості. Презентація цінностей зовнішньому спостереженню частіше проявляється непрямым чином: крізь обмеження і стереотипи, які несуть у собі учасники події. Аналіз обмежень, які демонструються під час переговорів і у фрагментах взаємодії, що доступні спостереженню, дозволяє реконструювати цінності, якими керуються замовники послуги, як члени організації.

Ключова складова схеми— це розвинута до певної міри рефлексія (зображена у вигляді вектору, тобто без статусу завершеності). Міра її розвитку знаходиться не в площині можливостей технології, а в площині балансу потреб усіх учасників. Цей баланс може визначати різний статус рефлексії, що розгортається в події, а саме: групова рефлексія як мета чи як спосіб. Так, наприклад, при

остаточному формулюванні замовлення в термінах "створення нової атмосфери відносин" чи "отримання кінцевого інтелектуального продукту" рефлексія виступає лише засобом. "Формування нового стилю мислення", "створення процедури спільних рішень", "забезпечення готовності до свіжого бачення бізнес-процесів" — це характеристики замовлення, що можуть вважатися цільовими відносно групової рефлексії.

Різні вимоги до розгалуження рефлексивного процесу і до статусу групової рефлексії в конкретному проекті не звужують ні окремих його складових, ні особливостей статусу значущої події. Відмінності події від буденності в житті кожного учасника такого проекту розвитку мають загально очевидні та специфічно психологічні ознаки. Очевидними ознаками події є виділення фрагменту життя із загального його контексту завдяки концентрації на смислі по-дії, тобто на тому, що лишається після дії. Адже буденність складається з дій, які не лишають в свідомості окремих смислів⁸.

Масштабність рефлексивної події визначається поєднанням загальнозначущих значень, репрезентованих в свідомості, і взаємозбагаченого відображення дійсності, що замикаються вчинковою стороною події. Забезпечення рефлексивними психологами доступності опанування учасником тренінгу різних схем роботи із власними репрезентаціями, як інструментом, прискорює і регулює думку, відкриває перед учасником нові аспекти вчинку. Учасник починає бачити внутрішню сторону вчинку: і власного, й іншого учасника, а потім також і тренера.

Конвенційний блок технології є стратегічною і технологічною відповіддю на поставлену проблему ймовірної полі-цінності замовника. Щоб не витратити додаткові зусилля на з'ясування наявності повноважень у кожного учасника події на її оцінювання, ми вводимо у технологію етап складання домовленостей між кожним учасником і тренером (одним з тренерів). Для цього використовується процедура підписання Попереджувальної угоди [4], яка неодноразово окремо описувалась [6]. Звісно, ця складова технології не є похідною від практики надання послуг, раціоналізацією переживань психолога щодо неоднозначності замовника. Навпаки, попередній досвід використання таких угод, відомий з практики забезпечення прав досліджуваних в психологічних експериментах, став одним із стандартів етичного регулювання психологічної діяльності в багатьох країнах світу. Встановивши закономірності в проведенні переговорів про укладення Попереджувальної угоди, які мають подібність до закономірностей

⁸ В русском же языке смысл слова событие производится через акцентирование на "со-", значимости, отраженной не в - "после", а в не только, "со-".

розв'язання тріадою малої творчої задачі [4], ми отримали можливість використання цього етапу і в суто конвенційному сенсі, і в діагностичному, і в технологічному.

Предметом Попереджувальної угоди є формування учасником співзамовлення до виконавця, узгодження та затвердження системи цінностей, принципів і правил майбутньої події. Психолого-діагностичний бік виникає на базі завдань, зокрема щодо спостереження фактів, які свідчать про те, а чи дійсно поставлений в угоді підпис співпадає із самовизначенням учасника на роль (і відповідальність) замовника в подальшому його проживанні події.

При будь-яких варіантах проявів позиції співзамовника учасники змістовно впливають на рефлексивний процес, іноді беруть участь у формуванні теми. З технологічного боку це забезпечує як визначеність відносно норм поведінки, так і (що найголовніше) втрачання статусу поліційності. Це відбувається завдяки співвіднесенню в ході узгодження власної позиції з образом майбутньої події, вибудовуванню ставлення, прояву обмежень, усвідомленню потреб, первинного позиціонування щодо зовнішньої групи розвитку. Етап конвенції (проведення переговорів при укладанні Попереджувальної угоди), можливо, не повністю репрезентує проявлені ситуацією випробування цінності самому учаснику, але дозволяє тренеру отримати основні їх орієнтири для подальшого врахування як одного із значущих чинників події.

На етапі конвенції продовжують розгортатися процеси перетворення групових суб'єктів, які беруть участь у події. Яким же чином взаємопроникнення цінностей супроводжує розвиток групового суб'єкта? Для відповіді на це кульмінаційне запитання необхідно розглянути онтологічний аспект існування групового суб'єкта, позначити групових суб'єктів, що є ключовими для створення події, показати місце цінностей у взаємодії групових суб'єктів, розкрити значення процедурної складової події у процесі взаємопроникнення цінностей.

Насамперед, позначимо принципово різні явища, що розуміються під терміном груповий суб'єкт, і тому стають приводом до гострих дискусій в сучасній науці (дивись, наприклад [7]). Намагання відстояти індивідуальну суб'єктність людини приводять до того, що онтологічний статус групової суб'єктності часто вихолощується і загалом відкидається. "Суб'єктивність – атрибут індивіда, не колектива. Приписувати колективу статус суб'єктивності... можна хіба що метафорично" (8, с. 34). Наші багаторічні дослідження спільної творчості і ролі рефлексії в цьому процесі (як в межах лабораторних експериментів, так і в польових умовах психологічної практики) дають нам аргументи подолання суто метафоричного використання терміну

груповий суб'єкт. Закриваючи очі на реальність і відстоюючи методологічну робінзонаду індивідуального суб'єкта, ми, звичайно, можемо знаходитись в межах минулого і використовувати сталий категоріальний апарат психології. Нехтуючи кризою цього концептуального апарату, ми не можемо відсторонитись від тих перетворень, що відбуваються в суспільстві, яке прямує до своєї інформаційної іпостасі. Аргументи і передумови здійснення переходу до визнання онтологічного статусу групового суб'єкта накопичені в психологічній науці, до речі, не тільки в соціальній психології (наприклад, при переході від соціального структуралізму до соціального конструктивізму), але і в когнітивній психології (як перехід від розгляду окремих пізнавальних процесів до аналізу репрезентацій та загалом ментального досвіду).

Позначимо два вихідних напрями розгляду онтологічного аспекту групового суб'єкта: а) первинна модель відображення світу (спільна розподілена репрезентація), що створюється як відбиття подій і взаємодії (безпосередньої або опосередкованої технічними засобами), що інтерактивно розгортається в одному часі і просторі; б) ідентифікація індивідуального суб'єкта із категорією групового суб'єкта, що створюється як репрезентація частини соціального світу в його внутрішньому світі. В першому випадку реальність одночасного відображення одного і того ж об'єкту різними суб'єктами дозволяє говорити про спільне відображення (як розподілену чуттєву основу потенційного групового суб'єкта). І тут ми маємо подолати обмеження трактування суб'єкта лише як самосвідомої сутності, визнати його потенційність, актуальна стадія якого самосвідомо. Виокремлення потенційного суб'єкта як ситуаційного з поміж інших суб'єктів відбувається в дії і в її усвідомленні; в переході від "ми" до "я" існує "ви" (тобто інше "ми", від якого відокремлюється чи відбивається суб'єкт). Мабуть, не будьяка дія є потенційною складовою створюваного суб'єкта, а лише та, що відбувається в ціннісному контексті в співвіднесенні цінностей і сплаті "ціни" – атрибутах вчинку.

І саме в цій точці відбувається поєднання першого і другого шляхів розгляду онтологічного аспекту групового суб'єкта. Визнаючи онтологічний статус внутрішнього світу індивідуального суб'єкта, ментальний досвід якого представлений в категоріальному апараті психології поняттями репрезентації і їх структур (перцептивні системи і афорданси Дж. Гібсона, схеми У. Найсера, семантичні і пропозиційні мережі Кінча і Ван-дайка, фокуси, фрейми, формати тощо), логічним буде продовження аналізу репрезентацій з огляду не лише на структуру, але й динаміку внутрішнього світу. Ідентифікація, яку здійснює індивідуальний суб'єкт, конструюючи власну ідентичність, стає операцією створення групового суб'єкта як категорії у власній

репрезентативній системі, а надалі - в зовнішньому інформаційному просторі. Якщо ми визнаємо онтологічний статус внутрішнього світу індивіда, то такий статус має отримати і груповий суб'єкт, який із потенційної форми (у вигляді зміни в репрезентаційній системі індивіда) через паралельно в часі здійснені аналогічні зміни в інших індивідуальних суб'єктах й подальшому їхньому розгортанні в діях набуває актуальної своєю формою існування.

Редукція до індивідуального суб'єкта, включеного в структуру різних груп, аналіз взаємодії індивідів без урахування творчих процесів у їхній свідомості, які конструюють нову соціальну реальність групових суб'єктів, або зневажливе віднесення цих процесів лише до політичної сфери будівництва квазіідентичностей, скоро стане суттєвим обмеженням психологічного концептуального апарату, що буде відкидати психологію назад, насамперед, у практичному здійсненні її місії в швидко змінюваному суспільстві.

В рефлексивній події відбувається взаємодія групових суб'єктів, які переходять із потенційної в актуальну форму завдяки процесам спеціально організованої взаємодії та рефлексії. Інструментальними, тимчасовими груповими суб'єктами виступають похідні від категорії "замовник", "виконавець", "учасник". Поступове переведення у взаємодії через усвідомлення себе як представника того чи іншого групового суб'єкта відбувається досить складним шляхом: довільна децентрація, називання групи, загальна ідентифікація, центрація на назві, стані, переживанні, новій якості, підсилення порівнянням із іншими групами, усвідомлення мети і цінностей групового суб'єкта і свого місця в групі, конструювання нової якості внутрішнього світу, переосмислення (перебудова картини світу з врахуванням нових структур власної свідомості), підтвердження цінності групового суб'єкта у власних вчинках, самовизначеннях. Всі ці перетворення відбуваються в ході події і рефлексивних процесах, що її супроводжують, прямуючи до виходу із події через відчуження від суб'єктів результатів події та перенесення цінностей, що створені в події, за умовні межі її завершення процедурою рефлексії. Звичайно, детально проаналізувати всі процеси перетворення, що відбуваються в рефлексивно насиченій події, в обсязі статті неможливо. Врахування ж у ході події всієї складності процесів, що відбуваються, можливе завдяки супроводу її груповою рефлексією команди тренерів.

На вході у подію (рефлексивний тренінг-практикум) тренери збирають і консоліднують інформацію (завдяки конвенціям) про стан групового суб'єкта у проявах замовлення та узгодження. Вихід з події опосередковується факторами, які розташовані знизу Схеми (розгортання процедур і гнучких впливів команди тренерів). В цьому

контексті дуже суттєвими є вимоги до команди тренерів, яка забезпечує рефлексивний процес в події.

Команда тренерів, як складова технологічного забезпечення розвитку групового субєкта в творчості, з одного боку, нібито повинна перетворювати групу (і при непрофесійному підході до гуманітарних технологій це вихолощується до маніпулювання групою учасників як об'єктом), але при виході на рівень ціннісної взаємодії маніпулювання (впливи, що мають приховану від взаємодіючих суб'єктів мету) стає тим видом впливу, що недопустимий для рефлексії, бо завдає шкоди і викривлює реальність групових суб'єктів. З іншого боку, команда за вимогами технологічності сама повинна забезпечувати відтворюваність процедур, що є складовою надійності продукту, не зважаючи на унікальність кожної рефлексивної події. Гуманітарна складова рефлексивної технології забезпечується, зокрема, авторським наглядом за використанням технології, існуванням професійного експертного середовища тощо.

Команда тренерів, що проводить роботи, повинна відповідати досить жорстким вимогам як до компетенції кожного із тренерів, так і до командності (зокрема, ціннісної єдності тренерів). Тренер має володіти теоретичними уявленнями про еталонний процес групової рефлексії в моделюючій ситуації (наприклад, при розв'язуванні тріадою малої творчої задачі) та вміти реконструювати ментальні процеси, вичленовуючи їх в цілісному потоці дискурсу (це вміння формується на основі досвіду аналізу процесу, записаного на матеріальних носіях у вигляді аудіо, відео або текстового протоколу події). Саме завдяки досвіду аналізу окремих складових думки, що може бути неодноразово відтворена, формується вміння аналізувати процес паралельно його розгортанню: виділяти стереотипи, кваліфікувати рефлексивні рівні переосмислення тощо. Ці аналітичні складові, а також ємність власних репрезентативних систем, є необхідними для управління процедурами рефлексивного тренінг-практикуму. Тренери повинні вміти виокремлювати регулятивні та саморегулятивні складові в режимі препарування процесу, який стався за межами "кадру" (фрагменту публічної роботи з учасниками). При роботі "в кадрі", тобто у безпосередньому розгортанні процесу творчості, тренер повинен вміти під час спостереження актуально кваліфікувати (як окремі частини своєї репрезентаційної професійної інструментальної схеми) переживання проблемності, конфліктності, протікання рефлексивних актів на різних рівнях, відстежувати розвиток думки учасників, прямі та побічні результати творчості тощо. Звичайно, досвід тренера, в якому створюються ці ментальні знаряддя, зазвичай формується в активній формі, під час засвоєння і власного проходження через

рефлексивні процедури, що ми називаємо рефлексивною спеціалізацією психолога

Безперечною, складовою компетенції тренера є володіння різноманітними процедурами організації групової дискусії, які забезпечують логічні етапи розгалуження інтелектуальної проблеми, що вирішує група, у збігах з прогнозованими на певний момент рефлексивними актами. Вміння доречно призупинити інтелектуальний процес і скористуватися відомими прийомами "виходу у зовнішню позицію" (Щедровицький, Алексєєв) та "трансляції смислу іншою мовою" (Ладенко) та іншими техніками складає арсенал рефлексивних схем. Тренер має володіти прийомами саморегуляції задля виключення себе як джерела конфліктності у груповому процесі, в той же час, відображена конфліктність, що розгортається в команді тренерів, має бути керованою, а не блокованою. Звісно, ці вміння не є повним переліком, який забезпечує синергетичність дій команди тренерів, адже цю синергетику забезпечує також і групова робота, предметом якої є обмін інформацією про замовника і кожного учасника тренінг-практикуму, і створення моделі основних корпоративних стереотипів та страхів, і створення моделі-прогнозу відсутніх ланок рефлексії (рівнів рефлексивної регуляції), розміщених в окремих носіях і в цілому у корпоративній структурі, які б могли запобігти кризі і забезпечити розвиток без використання зовнішнього впливу.

Найголовнішим чинником синергетичності команди є дійсно підтверджена нею цінність рефлексії, як не тільки престижного професійного інструменту, який розкриває можливості професійної самореалізації та досягнень, але й особливого стилю повсякденного мислення, яке актуалізується саме в момент, коли ознаки стереотипності свого власного ставлення до поточних життєвих подій спрацьовують як маркер (свого роду "світлофор") переходу у рефлексивну позицію. Тобто, саме готовність тренерів побачити в процедурах, наприклад, вже звичного мозкового штурму ознак, за якими можна (чи через регуляцію процедури, чи через особистісну позицію) визначити ситуацію як джерело рефлексії для людей, які в даний момент складають ситуативний груповий суб'єкт, стає ключовою ознакою рефлексивної спеціалізації тренера. Саме непомітні з позиції не рефлексивного учасника різноманітні фрази чи жести вже поєднують у собі єдиний контекст чуттєвої тканини групового суб'єкта. З точки зору чинника, який опосередковує рефлексивний процес, і розроблене для даної події знаряддя ("заготовки") у вигляді сценарію, і процедури, які застосовуються тренером на рівні професійних навичок, і ситуативні гнучкі впливи (через особливі мовні форми і невербальні реакції) – все це є системою інтегрування рефлексивної складової і впевненого і послідовного застосування тренерами (спочатку

виключно штучне, потім доречне, і потім необхідне) рефлексії як особистісного інструмента організації і розвитку чи то думки учасника, чи то нової команди.

Цінності для розвитку групового суб'єкта – це та сутнісна основа, яка є важливою складовою рефлексивної події. З цього погляду, звісно, необачно ігнорувати відому закономірність, за якою знання про цінність і готовність підтверджувати цінність у вчинках — це різні рівні розвитку суб'єкта. Тому ми розуміємо, що сформульовані нами у додатку до Попереджувальної угоди у розділі "Цінності, принципи, правила участі у рефлексивному тренінг-практикумі" (з якими учасники знайомляться і які узгоджують перед початком події) цінності, а саме: цінності творчості, рефлексії, співробітництва і суперництва - до події можуть бути для учасників не більше, ніж декларацією. Тому на етапі підготовки до тренінгу одне із завдань тренерів, спрямованих на забезпечення подолання поліцінності у напрямку ціннісної узгодженості (чи навіть єдності) учасників, полягає в тому, щоб спрогнозувати баланс підтверджених і лише декларованих цінностей. Найбільша частина інформації, необхідної для такого прогнозування міститься в часовому проміжку від "продажу послуги" до "підписання Попереджувальних угод". Наступний етап забезпечення взаємопроникнення цінностей – це спрямовування системи процедур, які природно моделюють ціннісні вчинки в рефлексивній події, та вмонтовування їх в сценарій (робочий документ тренера), який регламентує автономну його діяльність, точки координації дій тренерів та зони і способи перегляду сценарію.

Наявні вчинки учасників (вибори із існуючих альтернатив, самовизначення, приєднання, прийняття відповідальності, подолання перешкод тощо) в цінністному вимірі складають ту основу, яка усвідомлюється учасниками в сенсі значення цих вчинків в загальному контексті тренінгу (і життя в цілому). Підвищення рівня чутливості до ціннісного проживання якоїсь події будь ким — ситуативне завдання тренера, яке продовжується у забезпечення можливості приєднання до ціннісних переживань достатньої кількості учасників. Процедури рефлексії як публічне самодослідження процесу приєднання надають команді тренерів можливість репрезентувати іншим своє переосмислення.

Найбільш показовими у сенсі ціннісного регулювання творчості в тренінг-практикумах є такий їх варіант як конкурс (на заміщення вакансії). Особливого наповнення вчинкам претендентів на вакантне робоче місце надає ситуація змагання. Конкуренція має бути застосована, щоб перемогти тих, хто змагається з тобою, і щоб продемонструвати особистісний ресурс боротьби, як внесок у корпоративну перевагу в конкуренції. З іншого боку, цінність співпраці

повинна бути покладена в основу спроможності конкурентне вмонтовувати у корпоративне. З точки зору відбору на фоні творчої конфліктності, обумовленої складністю конкурсних завдань, які мають бути виконані публічно, на очах конкурентів, диференціація вчинків у групі є дуже важливим критерієм для відокремлення від корпоративного суб'єкта тих, хто наочно не підтверджує цінності цього суб'єкта в ситуації конкурсу. З точки зору завдань колективування (згуртовування команди), підготовки до якихось надзвичайних подій в житті організації, стратегія відокремлення не є привабливою, а тільки доречною. В той же час, приєднання забезпечується як привабливість "ціни", тобто балансу набутого і витраченого у відносинах.

Окремі ілюстрації з реалізації конкретних проектів, мають на меті більш глибоке проникнення в емпірію групової рефлексії, яка розгортається у вигляді ціннісного взаємопроникнення групових суб'єктів (замовників і учасників). Наведемо витяг із протоколу конкурсу на вакантне місце менеджера у представництві німецького концерну в Україні, проведеного в грудні 2001 р. Призначення заходу – через створення конфліктної ситуації спровокувати яскраві безпосередні емоційні реакції претендентів як прояв їх дійсних цінностей, базових характеристик поведінки (про можливість таких завдань учасники знають із Попереджувальної угоди). Наведена частина події відбувається через кілька часів від початку конкурсу коли претендентами виконано вже низку завдань, в яких засвідчено рівень їх професійної підготовки.

Тренер: Працюючи сьогодні з вами досить великий проміжок часу, ми дійшли висновку, що, на жаль, жодна з кандидатур не задовольняє вимогам, висунутим роботодавцем. Дякуємо за роботу. Всі можуть бути вільними.

Претендентка Т. (спокійно, ввічливо): Хоч це дуже сумно, що компанія не змогла знайти собі серед нас працівника, я хочу подякувати їй за цей конкурс за нагоду подивитися на себе неупередженим оком, яку вона нам всім надала. Було дуже цікаво і корисно.

Претендент В. (обурливо, конфліктно): Я вважаю таку оцінку нас несправедливою.

Претендентка О. (здивовано, емоційно): Як так? В групі є чимало людей (називає імена, не включаючи своє), які чудово виконували всі запропоновані завдання. Чому ніхто не підійшов?

Звичайно, за одним із фрагментів не можна зробити висновок ні про технологію, ні про феноменологію взаємопроникнення цінностей, проте саме вчинки претендентів, в яких розгортаються їх особистісні цінності в заданому континуумі від суперництва до співробітництва, дають можливість замовнику остаточно визначитись із власними критеріями вибору. В цьому конкретному випадку замовник

запропонував роботу претендентці О. з огляду на найкращий баланс цінностей співпраці (ідентифікація з групою претендентів) і конкуренції (із зовнішньою для неї на той час компанією роботодавця). Ця людина успішно пройшла випробувальний термін та річний строк гарантії виконавця і зараз продовжує працювати, маючи кар'єрне просування в компанії.

В інноваційно-впроваджувальному типі рефлексивного тренінг-практикуму ціннісний континіум задається простором від цінності творчості (створення нового і зміни існуючого) до цінності незмінності (спадкоємності, збереження існуючого). Вчинки, які здійснюються учасниками в рефлексивній події, дозволяють їм усвідомлювати свої власні цінності і визначатись в контексті життя організації, як окремого групового суб'єкту бізнес-простору.

Підводячи підсумок викладених засад нашої дослідницької і практичної роботи, можна узагальнити основні положення концепції групової рефлексії в практиці розвитку групових суб'єктів.

Використовування груповими суб'єктами (організаціями) зовнішньої групи фахівців для забезпечення розвитку стає споживанням послуги рефлексії в тому випадку, якщо розвиток забезпечується на основі ціннісно-орієнтованої системи організації групової рефлексії. Створення особливих умов взаємодії включених в творчість індивідуальних і групових суб'єктів здійснюється завдяки системі спеціально сконструйованих процедур, об'єднаних в технологію рефлексивного тренінг-практикуму. Кожна з процедур і, головне, принципи їх поєднання, відбору, управління ходом їх застосування враховують закономірності творчості і впливу різних варіантів взаємодії в групі не тільки на підсумкову продуктивність групи, але на контекст подальшого впровадження інновацій і потенціал індивідуальних і групових суб'єктів, що виходять за межі події тренінг-практикуму.

Розвиток розуміється як подолання суб'єктом меж (стереотипів) самобутнього і повсякденного існування, переосмислення себе в безлічі значущих контекстів в тому числі, в ціннісних вимірах, що приводить до зняття проблемності і конфліктності творчого пошуку.

Поліціннісність корпоративного замовника, як одна із форм його складнокоординованості знімається засобами групової рефлексії. На основі процесів групової рефлексії виникає якість групового суб'єкта, який утворюється завдяки поетапному функціонуванню коаліційних групових суб'єктів із зовнішньою групою розвитку, яка є носієм схем (індивідуальні інструменти і зразки, прототипи) рефлексії, процедур (інструменти взаємодії і організації рефлексії) і цінностей (виходячи з яких, формуються мета і принципи). Груповий суб'єкт рефлексії формується (переходить з потенційної в актуальну форму)

тільки в межах цінності групової рефлексії, як мінімум на інструментальному рівні значущості.

Перехід до вивчення ефектів творчості в різних ціннісних контекстах був одним з напрямів наближення предмету, що вивчається, до реальності відкритої життєвої системи. Розглядаючи континуум цінностей продуктивності-незмінності при розв'язанні життєвих задач, ми прийшли до висновку, що творчим може стати й рішення про те, що змінювати нічого не можна, і тоді будь-яке продуктивне рішення, яке передбачає зміни, виявиться необґрунтованою витратою ресурсів. Повномасштабне застосування ресурсного підходу до творчості при виході у вивчення відкритої життєвої задачі примикає до вивчення проблеми мудрості, і саме на цьому перетині знаходиться теорія групової рефлексії.

Оформлення груп-рефлексивної технології, як товару на ринку консалтингових послуг по відношенню до ряду прикладних завдань, дозволяє виділити місію розширення середовища рефлексії як потенційного стану групового суб'єкта. На цьому етапі організації цілісної ціннісно-орієнтованої системи розвитку групового суб'єкта в процесі надання послуги ми включаємо в онтологічний аспект групового суб'єкта і зовнішню команду розвитку, замкнуту в єдиний контур послуги рефлексії, розглядаючи її як якусь особливу емпіричну реальність, яка стає новим предметом дослідження і вивчення на рівні пізнання відкритої соціальної системи, що самоорганізовується.

В закінченні наголосимо, що аналіз практики розвитку групових суб'єктів у взаємопроникненні цінностей спрямовується нами в бік створення в професійному психологічному середовищі приводів для широкого розгортання дискусії щодо інструментів забезпечення технологічного захисту споживачів психологічних технологій, спрямованих в тому числі і на розвиток творчості.

Література

1. Naidenov M. About the problem of subject of group reflection // Abstracts of 3st European Congress of Psychology - Abstracts. 4- 9 July. 1993a. - Tampere. Finland, 1993, p.324.
2. Naidenov M. Transformation & invariability in the reflection's genesis/3st European Congress of Psychology - Abstracts. 4- 9 July. 1993b. - Tampere. Finland, 1993, p.325
3. Naidenov M. Cooperative strategies and values of individual and group creative achievements //My. ElVisti.Com /naid
4. Naydonov M. An informed consent as a conventional and diagnostic procedure of conclusion an agreement // 28th International Congress of Psychology. August 8-13, 2004. Beijing, China, <http://My.ElVisti.Com/naid>
5. Naydonov M. System of the Complex Measures for Activation of the Company's Business by Reflective Development Group Intervention //Abstracts

- of XI European congress of Work and Organizational Psychology. Lisboa, Portugal Republic, May 14-17, 2003
6. Naydonova L. Using of the informed consent in the psychological practice in Ukraine //International journal of Psychology. Abstracts of the XXVII international congress of psychology. Stockholm, Sweden. 23-28 July 2000. - v. 35, i. 3/4, June-August, 2000. - p. 267
 7. Идентичность: Хрестоматия / Сост. Л.Б.Шнейдер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института
 8. Найденов М. И. Модель групповой рефлексии в контексте анализа творчества педагога // Творчість в технології виховання та навчання. Зб. наук Праць. - К., Запоріжжя, 1998 с. 171-176
 9. Найденов М.И. Групповая рефлексия в решении творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду. Дис.... канд. психол. наук.- Киев, 1989. - 239 с.
 10. Найденова Л.А., Григоровская Л.В. Экзистенциально-аксеологический тренинг в связи с проблемой подготовки психологов-профессионалов. //Проблемы комплексного изучения и гармонического развития человека / Те-зисы докл. и Ч.2, Тверь, 1991, С. 77—80

В статье анализируется взаимопроникновение ценностей: технологическое обеспечение развития группового субъекта. Доказано, что анализ практики развития групповых субъектов у взаимопроникновении ценностей направляется в сторону создания в профессиональной психологической среде предлогов для широкого разворачивания дискуссии, касающейся инструментов обеспечения технологической защиты потребителей психологических технологий, направленных в том числе и на развитие творчества.

Статтю подано до друку 22.03.2005.

©2005

А.Э. Пасниченко (г. Черновцы)

ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗ^{ов}

Постановка проблемы. При всей очевидной необходимости развития интеллектуального потенциала нации и широкого внедрения наукоемких 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^ы» [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», «критичний стан системи 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 смысложизненных 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 подростки 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 «психоло-

гию 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. Смысловторчі 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].

И.А. Пидласа, анализируя работы В.А. Роменца, говорит об объединении, интеграции жизненного 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 ставиться 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 ж – постіндустріальним цінностям (45% - підготовка до самореалізації особистості)», в то же время *ученики не вважають, що ВУЗи розвивають духовність і культуру*, что составляет ценность этического характера, принадлежащую традиционному обществу [5,

24]. По даним А.К. Дмитренко, «батьки орієнтуються на якість навчання, виходячи з оцінок, а не реальних знань» [8, 33].

Також О.П. Гаженко відзначає залежність між освітнім рівнем батьків і їх домінуючими цінностями: «батьки 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 з результатів О.П. Гаженко, система вищої освіти не тільки самоорганізується, але й самовипроизводиться (батьки, маючи вищу освіту, орієнтовані, щоб їх діти також отримали її). Однак автор не враховує факта, що теперешні батьки студентів ВУЗ^{ов} отримували освіту в іншій соціально-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: *уверенність*, вихованість, освітність, раціоналізм і *тверда воля* [32, с. 14; виділено нами – А.П.]. Існуючі дані дозволяють нам зробити висновок про неважливість мотивації отримання знань, оскільки високі корелюючі 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 («уверенність» і «тверда 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

существует два способа реализации стремления к превосходству: стремление к социальному статусу и устремлённость к достижению собственно профессиональных успехов [29, 75].

Переход к модусу служения, по Фонарёву, возможен только с помощью углубленной рефлексии: человек испытывает определённую неудовлетворённость 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^Б 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^м), 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 активирующим и сдерживающим компонентами), и моральная саморегуляция как один из наиболее сложно организованных видов (может включать в свой состав религиозную, профессиональную саморегуляцию). 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 мотивационной силой), определяя «для чего именно» осуществляется эта регуляция. Развитие их также происходит параллельно: появление более сложных содержательно-смысловых уровней саморегуляции запрашивает необходимость развития и энергетических ресурсов личности для их осуществления. А возрастание энергетических ресурсов даёт толчок для развития ценностей, значений и личностных смыслов.

Выделение нерешённых ранее частей общей проблемы. Слабо разработана операциональная/инструментальная сторона исследования эмоциональных и когнитивных компонентов саморегуляции. В основном она оценивается через сформированность волевой регуляционной сферы (наличие у испытуемых определённых волевых качеств или способность к выполнению волевого поведения в усложнённых условиях жизнедеятельности) [21].

В статье мы преследуем ***цель:*** проанализировать состояние научной деятельности как проявления более широкой категории – творческой деятельности – в ВУЗ^{ах}, поскольку именно подход к обучению как творческому процессу может гарантировать нам как личностный и профессиональный рост молодых специалистов, так и необходимый прирост научных знаний. Статья носит преимущественно постановочный характер. Для реализации цели попытаемся максимально конкретно сформулировать саму проблему и задать основные

понятия.

Задачи исследования: 1. Выявить факты формирования научной деятельности студентов ВУЗ^{ФВ}. 2. Проанализировать ценности и приоритеты в процессе обучения, формулируемые студентами и преподавателями. 3. Наметить пути преодоления расхождения между ценностями и приоритетами преподавателей и студентов

Изложение основного материала исследования и полученных результатов. Поводом к проведению исследования послужила ситуация, когда от студентов поступил запрос относительно «более мягкого отношения преподавателей к студентам», которое было названо как желательное. Для того, чтобы выяснить, какие именно поведенческие паттерны репрезентируются в сознании студентов как «мягкое отношение», был предпринят опрос, в котором кроме конструкта «мягкий преподаватель» мы использовали конструкт «идеальный преподаватель» для оценки ценностных ориентаций студентов

В группе студентов– медицинских психологов (N=26) предложили письменно описать по три качества, характеризующие каждый конструкт. Личностные, профессиональные, динамические и прочие характеристики заранее не предлагались, что позволяло создать максимально неопределённую стимульную ситуацию и выяснить спонтанный уровень восприятия преподавательской позиции. Полученные результаты мы подвергли процедуре контент-анализа: были выделены три категории описываемых качеств: коммуникативные, формально-процессуальные и профессионально-деловые, моральные. Кроме частоты встречаемости отдельных характеристик мы учитывали и ранг качества: названо первым, вторым или третьим (результаты представлены в Таблице 1).

Таблица 1.

Называемые студентами качества «идеального преподавателя».

Показатели		<i>К а ч е с т в а</i>		
R*	N*	Коммуникативные	Формально-процессуальные	Профессионально-деловые, моральные
2,3	6			Доступне подання матеріалу
1,6	5	Розуміння студентів		
1,7	4	Строгий (в міру)		Справедливий
2,4	3		Чітке викладення лекцій	Цікаво викладає матеріал
1,3	2	Вимогливий (в міру)		Адекватно (об'єктивно) оцінює
1	1	Добрый; розуміючий	Точний; підтримує дисципліну; розуміє не підготовлених студентів; не кри-	Серйозний

			чить; з розумінням ставиться до запізн.	
2	1	Ставиться до прохань студентів з розумінням; доброзичливий; веселий	Нормально подає матеріал; не ставить «двійки»	Наполегливий; конкретизованість
3	1		Повільно читас лекції	Об'єктивний; цікаво структурує пари; «практичне застосування знань»; <i>професійний</i>
Всього выделено		8 качеств 16 ссылок (R=2)	9 качеств 11 ссылок (R=3)	11 качеств 21 ссылка (R= 1)

* 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».

Показатели		<i>К а ч е с т в а</i>		
R	N	Коммуникативные	Формально-процессуальные	Профессионально-деловые, моральн.
2	8	Розуміння студента		
1,7	7		Добрый в оцінюванні	
2,3	4		Не ставить «двійок»	
1,5	3	Терпимий	Вибачає («розуміє») невідготовленість студентів на пару	
1	2		Вибачає запізнення студентів	
1,7	2	Неупереджено ставиться до студентів; доброзичливий (добрий); людяний («гуманний»)	Не строгий; не занадто суворий	
2,5	2	Присмний	Добровільні відповіді на семінарі; поблажливий	
1	1	Однакове ставлення до всіх; вислуховує думку	<i>Невимогливий</i>	Чесний; компетентний викладач

		студента		
2	1	Прагне допомогти	Відпускає, коли потрібно; надто лояльний ; не відмічання; <i>в міру вимогливий</i>	
3	1	Комунікативний; відкритий	Немає відробок; «простий»; підвищує оцінки	Цікаво подає і пояснює матеріал; спокійний
Всього виділено		11 к ачеств 26 с сылко (R=2)	16 к ачеств 32 с сылки (R=1)	4 к ачества 4 с сылки (R=3)

При оцінці запрошуваного поведіння «м'якого преподавателя» явно починають переобладати формально-процесуальні якості (они складають більше 50% посилань студентів), а професійно-ділові якості зустрічаються уже в 8 (!) раз рідше, ніж формально-процесуальні

В запиті «м'якого ставлення» зустрічаються і конфліктуючі тенденції. Наприклад, одночасно зустрічаються і очікування «вимогливого», і «невимогливого» поведінки; або: з'являється характеристика з «негативної навантаження» – «занадто лояльний» (см. виділення в таблиці). Таким чином, запит на бажаного преподавателя заздалегідь суперечливий і тому не може бути задоволено (подібно *амбівалентним почуттям* к «Я-об'єктам» в концепції об'єктних стосунків 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.

Із наданих даних можна зробити наступні висновки: при наявній адекватній образі «ідеального преподавателя» студенти віддають перевагу «м'якому стилю» – жертвуючи професійно-діловими аспектами, студенти орієнтовані більше на поблажки в формально-процесуальному плані. Цей феномен нагадує розведення в старшому дошкільному віці «тільки відомих» і «реально діючих» мотивів морального поведінки (Е.В. Субботський).

Знаходження подібного розходження в студентському віці свідчить, по-перше, про переживання студентами певного особистісного кризи, нестійкості життєвої позиції; по-друге, про проявлення регресивних тенденцій (тобто стан «втрати себе» по Т.Б. Карцевій). При змістовному аналізі запиту по поведінці преподавателя з боку студентів виникає відчуття «дитячості» (читай: незрілості) вимог і очікувань, що дозволяє зробити висновки про ступінь сформованості мотивів професійного

обучения в ВУЗ.

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 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 своих 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^в 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^в 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: «Студентине 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^{об}, 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 переработанности опыта, в гештальт-терапии; и о «тройских обучающих технологиях».

Так А.Н. Поддьяков 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 «тройскими» 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^{об} формировать у студентов полноценную учебно-познавательную деятельность *как бескомпромиссную самоценность*: «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»		«Семинарист»	
Доминантность	11	II	9,5	II	15	I	7,5	III
Сотрудничество	14	I	4	IV	9	II,5	11,5	I
Подчиненность	6,5	III	8	III	3	IV	11	II
Оппозиция	4,5	IV	14,5	I	9	II,5	6	IV

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 урокодителей 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 выводение 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

такого.

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 – это не этап «подготовки к самореализации личности» (по О.П. Гаженко), а фрагмент жизнетворчества, 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 рефлексировались 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. Єрмола 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 Могиляниці» // 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) от 8.08.2003.
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. Поддьяков 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 психологи – 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 смысло-жизненных 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. Яреско В. Молодь прагне знань // Обрії, № 10, 17-23 березня, 2005 р. – С. 7.
 36. Harpe 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.

В статье исследуется проблема ценностной регуляции научной деятельности студентов вузов. Показано, что научная деятельность как проявление творчества требует и соответствующей мотивации (внутренней познавательной) и ценностного регулирования (признание её личностного смысла и общественной значимости). Научная деятельность студентов – не суррогат и не пародия на творчество, поэтому не должна ограничиваться репродуктивным уровнем закрытого, конвергентного, догматического мышления.

Статтю подано до друку 28.03.2005.

©2005

О.М. Погребняк (м. Харків)

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. Репкіна, 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

розгортанню 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].

Ярошевский 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”
<ul style="list-style-type: none"> • Гнучкість мислення педагога (0.751) • Інструментальна цінність педагога “сміливість у відстоюванні власної думки” (0.826) • Термінальна цінність педагога “творчість” (0.625) • Навчальна тривожність учня (-0.594) • 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”	
•	Теоретичне мислення в абстрактній сфері педагога (0.709)
•	Тип розвитку педагога “активний розвиток” (0.384)
•	Термінальна цінність педагога “розвиток” (0.750)
•	Інструментальна цінність педагога “ретельність” (-0.656)
•	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., Алексеев 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

В статті приводяться результати дослідження потреби в саморозвитку як основи творчості в професійній діяльності педагога розвиваючого навчання. Показано, що педагог з вираженою потребою в саморозвитку способен створити умови для творчості своїх учнів.

Статтю подано до друку 12.03.2005.

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 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 трубною 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 підібрано таким чином, щоб можна було уникнути можливості побудувати 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 помилки.

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 вдаватись 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, студентинамагалися 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 утруднюючих 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 технологічно-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.

Література

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.

В работе обосновывается эффективность использования модифицированной системы КАРУС ("Комбинирование, аналогизирование, реконструирование, универсализирование, случайные подстановки"), включающей затрудняющие условия, специальные подсказки а также творческие игры учащихся, как составляющие, для активизации образного мышления в процессе решения творческих задач по черчению.

Статтю подано до друку 24.03.2005.

©2005

Л.С. Яковицька (м. Донецьк)

ВИВЧЕННЯ СКЛАДОВИХ РОЗВИТКУ ПОТРЕБИ В САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

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 уміньми, 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.Пonomарьова, 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 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 загальноприйнятій 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 (третя 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 кожен 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 товариськість 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 установлення 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 товариськість 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 (співчужаючий, розуміючий, уважний до потреб інших) домінують над маскулінінними 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 посредством 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, посредством 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.

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.

Статтю подано до друку 27.03.2005.

Розділ IV. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ОБДАРОВАНОСТІ

©2005

В.С. Бажанюк (м. Київ)

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 Беннетта.

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. Необхідно 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 використовується 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.

1.1. Запропонуй варіанти майбутнього співробітництва України з NASA.

1.2. Побудуй орган з скляних пляшок.

2. Субтести, які базуються на матеріалі з хімії.

2.1. Запропонуй способи боротьби з холерою.

2.2. Вибери на карті море. Збудуй екосистему для підтримання життєдіяльності на дні моря.

3. Субтести, які базуються на матеріалі з біології

3.1. Створи екосистему для осьминога, який буде жити в умовах дому.

3.2. 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-проекту або досліджень з фізики, хімії, біології, особливості пошуку необхідної інформації за допомогою представлених енциклопедій, довідників та інших джерел інформації; вміння обґрунтувати і представляти розроблені проекти.

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 – склали 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 еко-систему 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 галузі. 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 завідуючих 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 відзначають 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.

Исследуется проблема идентификации творчески одаренных студентов в естественно-научной сфере. Приводятся результаты адаптации программы отбора творческие одаренной молодежи Индианского университета (США).

Статтю подано до друку 24.03.2005.

©2005

В.В. Горбунова(м. Житомир)

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 неререферентності 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 їм 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 діяльної 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.

З 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* ($\Pi_{\text{діяльн}}$) 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* ($\Pi_{\text{моральн}}$) 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 досліджуваним (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 жалом за загубленими можливостями), наскільки відповідають тим діяльностям як компоненття 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)*⁹: 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)... – $V_{\text{діяльн}} = 5,25$ ”); 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 “готуюлиси 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 відрядження”);

– *намагання виділити якомога більше значимих діяльностей та*

⁹ В дужках вказано орієнтовну назву типу ціннісної діяльнісної кризи.

вмінь при високій важливості кожної (гіпертрофія діяльнісної сфери): учасник може 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)...” – $РП_{\text{діяльн}} = 4,2$).

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 оцінюють 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 поцінуються 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 чинюсь 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 поцінуються 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) відповідь, 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 результат⁴⁷ 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 набути, 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 (вмінн): 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 мініти 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 діяльнісний 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.

Изучается проблема исследования динамических механизмов развития способностей в возрасте средней зрелости. Описываются возможности применения методики, разработанной творческим коллективом под руководством А.Л. Музыки в рамках проекта Государственного фонда фундаментальных исследований МОН Украины.

Статтю подано до друку 22.03.2005.

©2005

Т.І. Гретченко(м. Дрогобич)

ДІАЛОГІЗМ САКРАЛЬНОЇ ТВОРЧОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Святість – внутрішня сутність людини, що робить її образом і подобою Бога. „Творіння – модальне здійснення своєї сутності” [5, с.89]. Якщо суб'єктом сакральної творчості є людина, то святість як предмет її творіння є її сутністю. Філософи розглядають „творіння речі як чинне... здійснення її здатності до існування” [5, с.88]. Святість має можливість існувати, і ця можливість зреалізовується лише в результаті сакральної творчості.

Виходячи з позиції К.Роджерса про те, що тенденція до самоактуалізації є основою особистісної спрямованості людини, та спираючись на попередньо вказані філософські ідеї щодо природи творіння, означимо сакральну творчість у трьох критеріях, запропонованих американським психологом Сальватором Мадді [8,с.81]. По-перше, „зміст вроджених потенційних можливостей” визначає святість як предмет творчості і водночас як Богоподібну потенцію людини.

По-друге, „природа самої тенденції актуалізації” – це постійне прагнення людини зреалізувати свою вроджену сутність. Ця тенденція здійснюється у мимовільному рості та у свідомому прояві (з

роджеріанської точки зору, мимовільний ріст важливіший, ніж свідомий прояв). Сакральна творчість є такою самою природною потребою людини, як і інші потреби життєзабезпечення, оскільки святість закладена в її фундаментальному богоподібному естві, що прагне проявитися.

По-третє, „спосіб взаємодії вроджених потенційних можливостей і тенденції актуалізації у процесі життєдіяльності” залежить від Я-концепції. Я-концепція є соціально детермінованою, бо вона ґрунтується на умовних цінностях. Останні є засобом морального контролю за життєдіяльністю людини (в тому числі – за її творчою і сакральнотворчою реалізацією). Отже, максимально можлива самореалізація сакральності в людській творчості залежить від вроджених потенційних можливостей (до яких належить і святість) і від соціально детермінованої Я-концепції (відчуття людиною, наскільки вона є творінням Божим за його образом і подобою).

Учень Роберто Ассаджіолі – П'єро Ферруччі в теорії психосинтезу вказує на наявність двох Я: свідомого персонального і неусвідомлюваного трансперсонального. У сучасній психотерапії вважається, що „усвідомлення персонального Я – умова психічного здоров'я, реалізація трансперсонального Я – ознака духовної досконалості”[9, с.241]. Сам психосинтез „можна порівняти із творчим об'єднанням окремих нот, мета якого – гармонійна музика”[9, с.264]. Робота над власною особистістю (в тому числі і психосинтетична) є, на нашу думку, самотворчістю, яка обов'язково включає елементи сакральної творчості.

Одним із способів самореалізації особистості є її життєтворчість. Життя як творчість має щонайменше два контексти: творча реалізація людиною особистісного сенсу в житті; відкриття людиною власного життєвого шляху як співтворчості з Абсолютним Творцем. Так чи інакше, життя індивіда є входженням у культуру (ми говоримо, мислимо, поводимося, реагуємо так, як навчені соціальним оточенням). „Включення в культуру здійснюється не інакше, як у зв'язку з духовно-практичною її (особистості) самореалізацією та із соціально бажаною реалізацією”[6, с.75]. У цьому контексті теж присутній елемент духовності як ознаки нетілесності, нематеріальності, несвітськості, що передбачає творчу реалізацію святості.

Під *сакральною творчістю* ми розуміємо процес і результат чинення людиною духовних цінностей, внутрішнього відкриття і втілення нею в життя святості як праведності та непорочності, наділених божественною силою. Слід відмежувати поняття сакраментальної творчості, яка, складаючи одну із форм реалізації сакральної, є, на нашу думку, лише узвичаєнням культу обряду,

традиції. Однією із первинних ознак сакральної творчості є її діалогічний характер.

Сакральна творчість людини – *об'єкт* нашого дослідження; *предмет* його – діалогізм сакральної творчості.

Мета дослідження – означити діалогічну сутність сакральної творчості через її змістові та процесуальні характеристики.

Завдання:

- 1) описати онтологію та феноменологію сакральної творчості;
- 2) вивчити діалогічний характер внутрішнього плану сакральної творчої діяльності;
- 3) дослідити діалогізм зовнішньої реалізації сакральної творчої діяльності.

Гіпотетично, психологічною основою сакральної творчості є діалогізм, який проявляється в онтогенетичному та філогенетичному контекстах її змістових і структурно-процесуальних характеристик.

Сакральна творчість виступає одночасно надбанням усього людства та своєрідною особистісною самоактуалізацією конкретного автора чи групи авторів.

Загальнолюдська цінність сакральної творчості полягає в її релігійних, історико-культурних психотерапевтичних і літературно-мистецьких функціях.

Авторська самоактуалізація в цій творчості має водночас *процесуально-ритуальний і результативно-продуктивний характер*. З одного боку, створення сакрального твору вимагає своєрідного духовного очищення, морально-психологічної та фізично-обрядової підготовки до взаємодії із таємними силами, до пізнання волі Божої, до пошуку джерел віри, до відкриття моральної моделі, до особистої зустрічі із Всевишнім та ритуалу безпосередньої реалізації творчого (іманентного або ініційованого ззовні) задуму. З іншого боку, видимий (відчутний) продукт сакральної творчості стає предметом особистого прийняття або відторгнення (так звана посттворча сатурація) автора, що вказує на рівень відповідності досягнутого до поставленої мети (як передбачуваного кінцевого результату).

Сакральна творчість включає в себе онтологію та феноменологію. *Онтологія* сакральної творчості може тлумачитися як власне святість, дана апріорі, що існує поза людським буттям та емпіричним пізнанням. *Феноменологія* сакральної творчості передбачає сам процес її перебігу, його види і структуру форми і засоби, сировину та видиму (відчутну) продуктивність. Можна описати феноменологію сакральної творчості за аналогією до феноменології релігії, запропонованої Герардом Ван дер Леув (Leeuw)[1], де постають такі складові досліджуваного явища: об'єкт, суб'єкт, дії, світ, у якому відбуваються дії, форми досліджуваного явища, їхні засновники, епілегомена.

Означимо ці складові для сакральної творчості.

Об'єктом сакральної творчості є святість. Суб'єкт - Божа іскра в людині, закладена їй Творцем як ознака Вищої подоби, святість у людині та душа; загалом суб'єктом сакральної творчості можна окреслити святу людину, святу спільноту.

Сакральна творчість реалізується в діях. Їх можна розділити щонайменше на чотири категорії: релігійні (або сакраментальні) дії, трансцендентальні, мистецько-прикладні дії та комунікативні. Дії кожної з категорій можна поділити на дві групи: зовнішні та внутрішні.

Наприклад, *релігійні* дії обох груп уже описані Герардом Ван дер Леув (Leeuw)[с.71]. Зовнішні дії релігії включають поступ і обряд, очищення, жертву, сакрамент, службу, проповідь, святий час, свята, святий простір, святе слово, міф, історію спасіння, слово Боже, молитву, хвалу, втілення в культі та у звичаях. До внутрішніх дій релігії згадуваним засновником феноменології включено релігійні переживання, уникання, служіння Богу, примирення, приязнь із Богом, знання про Бога, наповнення Божеством, містику, любов до Бога, усвідомлення себе божим дітям, віра, прийняття Бога, ворожість щодо Бога, навернення.

Другу категорію дій, у яких реалізується сакральна творчість, ми назвали *трансцендентальними* діями. Це та активність людини, яка окреслює динаміку форм її свідомості, що вона передусе досвіду і не залежить від нього. Це дії, спрямовані на досягнення гранично загальних понять (таких як добро, любов, істина, річ тощо – серед яких і власне святість). Природа цих дій може трактуватися двоюко – залежно від методологічного підґрунтя дослідника: 1) як еволюційно дозрілий найвищий когнітивний процес або найскладніший тип мислення (абстрактне або словесно-логічне, яке онтогенетично розвивається за наочно-дійовим і наочно-образним); 2) як результат духовного становлення особи (досягнення розширеної свідомості, сакральний вихід за межі буття, злиття з абсолютотомтощо).

На перший погляд, усі трансцендентальні дії видаються внутрішніми, однак існує два плани таких дій – внутрішній і зовнішній.

Третю категорію сакрально-творчих дій складають *мистецько-прикладні*. Сакральна творчість як творча літературна, художня, танцювальна тощо діяльність теж має у своїй структурі внутрішній і зовнішній план. Внутрішній план діяльності включає потреби, мотиви, мету як прогнозування кінцевого результату передбачуваних дій, вибір засобів, планування алгоритму дій, контроль, оцінку та регуляцію власних дій. Внутрішній план мистецько-прикладних дій (потребово-мотиваційна, сенсорно-перцептивна, мнемічно-когнітивна та емоційно-регулятивна сфери людської психіки) детермінується і регулюється життєвими пріоритетами, визначеними цілісною *філософсько-*

релігійною системою світосприйняття і світотрансформації. Причому ця система є результатом релігійних і трансцендентальних дій субєкта сакральної творчості.

Зовнішній план діяльності – це реальні дії, що технологічно перетворюють “сировину” на “продукт”, опредмечуючи інтелектуальні акти (процес екстеріоризації). Зовнішній план мистецько-прикладних дій, на нашу думку, складається із ритуалу-підготовки, ритуалу-дійства та ритуалу-повернення (або ритуалу-виходу). На прикладі іконопису цей алгоритм екстеріоризованих мистецько-прикладних (а конкретно – художніх) дій можна представити такими предметними операціями: підготовка матеріалів і засобів (тканина, дерево, папір і т.ін. для тла; фарби – олія, акварель, гуаш, пастель тощо; знаряддя – пензлі, олівці, стеки, палички, пера тощо); психологічне налаштування (застосування фізичних стартерів – таких як уживання допінгу, введення себе в особливий стан свідомості за допомогою медитативно-молитовних актів, які часто є частиною релігійних і трансцендентальних дій, приговорювання чи апробація подальших рухів тощо); малювання (створення ескізів, нанесення схематичного зображення, деталізація переднього плану і т.д.); підготовка до демонстрації (вибір рами, місця для виставляння, намолювання ікони тощо); демонстрація готового твору. Однак це лише опис мистецько-прикладних дій у загальному алгоритмі іконопису. Цілісна картина психології іконопису як сакральної творчості потребує окремого вивчення.

Четверта категорія сакрально-творчих дій – *комунікативні*. На нашу думку, субєкт сакральної творчості трансформує результат трансцендентальних і релігійних дій у доступну для сприймання іншими людьми форму. При цьому засобом такої трансформації (так званою мовою-кодом у взаємнолюдській комунікації) виступають продукти мистецько-прикладних дій. Наприклад, поширення Слова Божого у сучасному суспільстві відбувається через особливий церковний спів, через створення ікони, будівництво сакральної споруди тощо. Комунікативні дії, що входять до сакральної творчості, теж є внутрішні (психологічна підготовка до контакту, кодування і декодування інформації) і зовнішні (безпосередня практична реалізація).

Отже, сакральну, як і будь-яку іншу, творчість можна розглянути з двох позицій: по-перше, її субєкта – так званого творця і комунікатора по-друге, її реципієнта – того, хто сприймає творчий продукт. Такий підхід репрезентує розкриття цілісного процесу створення сакрального і його сприйняття в готовому вигляді. Тому є підстави тлумачити процес сакральної творчості як *комунікативний* – тобто безпосередній обмін інформацією (що включає передачу і прийняття).

Одиницею будь-якого комунікативного процесу є комунікативний акт, який складається із таких елементів: комунікатор повідомлення, код, контакт, реципієнт. Він також включає два процеси – кодування і декодування інформації. Комунікатором у процесі сакральної творчості виступає автор або група авторів, які є носіями творчого задуму (повідомлення), особливість останнього (в контексті сакральної творчості) – у його святості, божественному походженні Код – це форма, обрана творцем для втілення задуму в реальний продукт творчості (літературний, музичний, малярський тощо твір – тобто результат мистецько-прикладних дій). Специфіка контакту з реципієнтом визначається теж видом сакральної творчості: наприклад, музично-літургійний вид орієнтований на акустично-голосову взаємодію, літературний – на вербальну (усний, письмовий) тощо.

Позицію реципієнта у сприйманні сакральних творів можна охарактеризувати ознаками, які запропонував Р.Отто для опису духовно-чуттєвого сприйняття сакрального. До них належать: піднесеність, зачарування (*misterium fascinas*) і потрясіння (*tremendum*).[2] Чуттєві форми виявлення священного як і ознаки його духовно-чуттєвого сприйняття, є результатом унікального, особливого і вражаючого.

Досліджуючи феноменологію сакральної творчості, описаними категоріями дій ми окреслили способи її реалізації. Не зводячи сакральну творчість до якогось конкретного виду людської діяльності, відзначаємо, що вона є таким психологічним феноменом, який проявляється (реалізується) в конкретних видах і формах людської діяльності та забезпечує їх. Виходячи із психології основних чотирьох видів людської діяльності (предметна, ігрова, пізнавальна, трудова), вирізимо, до прикладу, особливості літературної сакральної творчості. Очевидно, таке дослідження може стосуватися лише мистецько-прикладної категорії сакрально-творчих дій і не може бути перенесене на решту описаних нами категорій (релігійні, трансцендентальні чи комунікативні). Теоретично цей аналіз можна представити в таких гіпотетичних твердженнях. 1. Якщо в літературній творчості закладена предметна за своїм характером діяльність, то створення літературного твору є лише безкінечним маніпулюванням образами, художніми засобами, граматичними формами тощо. Це – своєрідна технологія: маємо сировину (слова, проблеми, аксіоми, власні здібності, папір, комп'ютер тощо), з якої виробляємо (відточуємо, формулюємо, змальовуємо, кшталтуємо тощо) готовий продукт (літературний твір).

2. Якщо літературна творчість відбиває гру, то сам літературний процес є віртуальним дійством. З одного боку, це інтелектуальна гра – пізнавальна гра, азартний ребус, головоломка З іншого – катарсис

(вивільнення нагромадженої енергії), гра почуттів, емоційна сатисфакція, самопрезентація, акцентуйована демонстративність.

3. Якщо літературна творчість „укриває” пізнавальну діяльність, то така література є суцільним науковим (раціональним, створеним у певному тезаурусі з використанням вибраних категорій) дослідженням. Це – логічний алгоритм доведення гіпотез, висунення нових та апробація вироблених узагальнень.

4. Якщо, нарешті, літературна діяльність є трудовою, то її структура включає переважно соціальні мотиви, такі як матеріальна винагорода, зміна соціального статусу, а також професіоналізм у операційно-дійовому та регулятивному компоненті. Серйозною складністю в аналізі вибраного контексту сакральної творчості є проблематичність віднесення конкретних літературних творів до рангу сакральних. Серед перших проблемних запитань – такі: Які тексти визнані сакральними? Чиї це тексти? Чи були це професіоналі-літератори? Яку трудову винагороду вони отримували?

Відносність такого дослідження очевидна. Однак, такий підхід ініціює системне бачення феномену сакральної творчості в контексті прикладної діяльності, в якій вона реалізується. Адже лише конкретна діяльність доступна людині-творцю та людині-реципієнту.

Феноменологія досліджуваного включає класифікацію його видів. Сакральна творчість може бути класифікована за різними ознаками. Пропонуємо виокремити її види на основі структурних ознак сакральності як семантичної одиниці. Основні структурні ознаки категорії священного (сакрального) В.Головей розподілила на такі групи: *релігійно-світоглядні* (могутнє, належне богам, фатальне, надлюдське, світле-темне, дозволене-заборонене тощо), *ритуальні* (присвячене богам, жертвнє, жрецьке, культове), *етичні* (благочестиве, неосквернене-осквернене, заповідане богами в сфері людських стосунків), *естетичні* (піднесене, абсолютно прекрасне, потворне), *психологічні* (вражаюче, захоплююче, страхітливе, жажливе), *сотеріологічні* (анагогічне – таке, що підносить душу, “забезпечує” їй гідний посмертний статус) та *аксіологічні* (цінне, екзистенційно значиме, величне).[3]. Взявши описані категорії ознак за основу, можемо виокремити такі види сакральної творчості за її змістом: релігійно-світоглядна, ритуальна, етична, естетична, психотерапевтична, сотеріологічна, аксіологічна.

До змістових належить і класифікація сакральної творчості за етапами динаміки духовного становлення суб'єкта: наприклад, сакральне пробудження, реформація, послухництво, місіонерство, традиціоналізм тощо. Основою для змістової класифікації сакральної творчості з діалектико-матеріалістичної позиції може бути стан

психічного здоров'я автора: наприклад, сакральна творчість як утеча, творчість як боротьба, як примирення, як спокій-неспокій тощо.

Для вирізнення видів сакральної творчості за її *формою* скористаємося двома системами класифікації. Перша – поділ на індивідуальну та колективну. Друга – класифікація на основі різних видів творчої діяльності – передбачає сакральну творчість літературну, образотворчу, декоративно-прикладну, скульптурно-архітектурну, музично-літургійну, обрядово-хореографічну.

Епілегомена – це своєрідне підсумування кінцею, трансформація, перспективи явища. Для нашого дослідження важливим є психологічна трансформація продукту сакральної творчості. Вона може мати два спрямування: індивідуальне та колективне.

Індивідуальні психологічні механізми, що мають здійснити власне післядію сакральної творчості у духовному світі її суб'єкта, так чи інакше пов'язані із ставленням творця до власного продукту. У психології описано два ефекти, які з'являються при здійсненні різних видів активності.[4, с.163]. Перший – називається “посттворча сатурація”. Це стан відгородження від власного “Я”, відсутність відчуття власної ініціативи й особистої заслуги в створенні творчого продукту. Щось подібне, ніби в людину вселяється дух. (Наприклад, Байрон вважав, що в людину вселяється демон, Мікеланджело – що його рукою водить Бог, Чайковський чув внутрішній голос, Моцарт був інструментом потойбічної сили тощо). Це переживання, коли автору видається, що йому навіюють думки, образи, почуття ззовні, дає несподіваний ефект: творець починає байдууже або навіть із ненавистю ставитись до власних творінь. Мова йде про ефект посттворчої сатурації.

Другий, протилежний, ефект – ефект вкладеної діяльності – виникає лише тоді, коли людина (творець) виконує доцільну діяльність. Він полягає в тому, що чим більше людина затратила зусиль на досягнення мети, створення продукту, тим більшої емоційної значущості цей продукт набуває для неї. Кафка, наприклад, заповів спалити всі свої рукописи. Кіплінг один із своїх творів (“Recessional”), написавши, відразу викинув у кошик для сміття.

У контексті діяльнісно-вчинкового підходу сакральна творчість розглядається нами не просто як окрема дія і не стільки як діяльність, а як власне учинок творчості. Тому її *процес* може бути представлений алгоритмом стадій, які відбивають структуру вчинку (за В.А.Роменцем)[10, с.24-35]: ситуація, мотивація, дія, післядія.

Українські психологи розглядають творчість загалом як *системне явище*, яке включає певну сукупність взаємопов'язаних компонентів а саме: творчі здібності, творчий процес, індивідуальний розвиток творчих здібностей, якості особистості, що забезпечують

творчу діяльність.[7]. Така архітектоніка має місце і в феноменології сакральної творчості.

Сакральна творчість діалогічна за своєю природою. Подібно до того, як німецький філософ Юнгер Габермас описує психологічний механізм взаємопроникнення колективного й індивідуального, можемо проектувати аналогічні діалогічні процеси в контексті окреслення предмету (змісту) сакральної творчості. Згадуваний механізм представлений так: “Відбувається зміщення: центр ваги перебуває вже не в тому законі, який кожен окремо оцінює як універсальний, не бажаючи слухати заперечень, а в тому, який усі одностайно визнають за універсальну норму. Таке формулювання принципу універсалізації має на меті надати процесові аргументації колективного характеру. З одного боку, тільки ефективна участь кожної особи, яка має стосунок до спільної справи, може відвернути перспективні деформації, що їх спричиняє тлумачення інтересів, які в кожному випадку є особистими. З такого прагматичного погляду, кожен сам є тією останньою інстанцією, до якої звертаються з проханням оцінити те, що залежить від персонального інтересу. Але, з другого боку, необхідно, щоб опис, виходячи з якого кожен обстоює свої інтереси, залишався доступним для критики інших. Потреби витлумачуються у світлі культурних цінностей, але тією мірою, в якій ці останні завжди є інтегральною частиною традиції, що має інтерсуб’єктивний характер; перегляд цінностей, що визначають тлумачення потреб, не може бути справою, яку індивіди розв’язували б монологічно”.[4, с.556-562]

Цей самий діалогізм притаманний і сакральній творчості, яка – з одного боку – є завжди колективною за своєю психологічною природою, а з іншого – предмет святості включає двоєдину сутність Божу і власне людську. Колективність притаманна сакральній творчості навіть тоді, коли авторство приписується одному індивіду. Віднесення твору до категорії сакрального вже є дискусійним процесом, бо святість є своєрідним категоричним імперативом. Навіть в індивідуальному контексті кожен автор для себе має з’ясувати (а це можливо лише на основі взаємної критики автора і реципієнта), чи він користується такими критеріями для визначення святості, які визнані людською спільнотою універсальними.

Отже, первинним означенням психологічного феномену сакральної творчості є її діалогічний характер. Він проявляється не лише у змістових, але й у процесуальних характеристиках описуваних явищ.

Література

1. Gerardus van der Leeuw. *Fenomenologia Religii* /Przel. z niemieckiego Jerz Prokopiuk. –Warszawa: Książka i Wiedza, 1997.- 711s.
2. Otto R. Śwętość. - Wrocław: Thesaurus Press, 1993. - 220s.

3. Головей В. Категорія священного: проблеми етимології та семантики. / Проблеми гуманітарних наук Наукові записки ДДПУ імені Івана Франка. – Дрогобич: НВІЦ “Каменярь”, 2002. – Випуск десятий. – С.36-45.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб: Питер, 1999. – 368с.
5. Дымерец Р. Концепция творения в философии Б.Спинозы. /Материалы Одиннадцатой Ежегодной Международной Междисциплинарной конференции по иудаике Часть 2. – М.: Пробел-2000, 2004. – 528с.
6. Жизнь как творчество: социально-психологический анализ /Шинкарук В.И., Сохань Л.В., Шульга Н.А.и др. – К.: Наукова думка, 1985. – 302с.
7. Кульчицька О.І. Творча обдарованість. Специфіка дитячої обдарованості. //Обдарована дитина. – №1, 2001. – С.6–8.
8. Мадди Сальваторе Р. Теории личности: сравнительный анализ /Пер.с англ. – СПб.: Изд-во «Речь», 2002. - 539с.
9. Малкина-Пых И.Г. Техники транзактного анализа и психосинтеза. – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – 352с.
10. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття. – К.: Либідь, 1998. – 992с.
11. Рюс Жаклін. Поступ сучасних ідей. Панорама новітньої науки/Переклад із французької В.Шовкуна – К.: Основи, 1998. – 669с.

В статье анализируется диалогизм сакрального творчества как предмет психологического исследования. Доказывается, что первичным обозначением психологического феномена сакрального творчества является его диалогический характер. Он проявляется не только в смысловых, но и в процессуальных характеристиках качеств, которые описывались.

Статтю подано до друку 20.03.2005.

Розділ V. ПСИХОСЕМАНТИКА СВІДОМОСТІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

©2005

Т.А. Вовнянко (м. Умань)

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 переспрямовування 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.Артем'єва, 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.Артем'євої, 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.Симоненка, 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 (СП) 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 відрізняли 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

вірізняється 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 проведено 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 кольоруті 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 круги в моїй роботі є символом гармонії, що досягається добрими вчинками.

Використання 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 досліджуваною на позначення понять „віра” і „надія”.

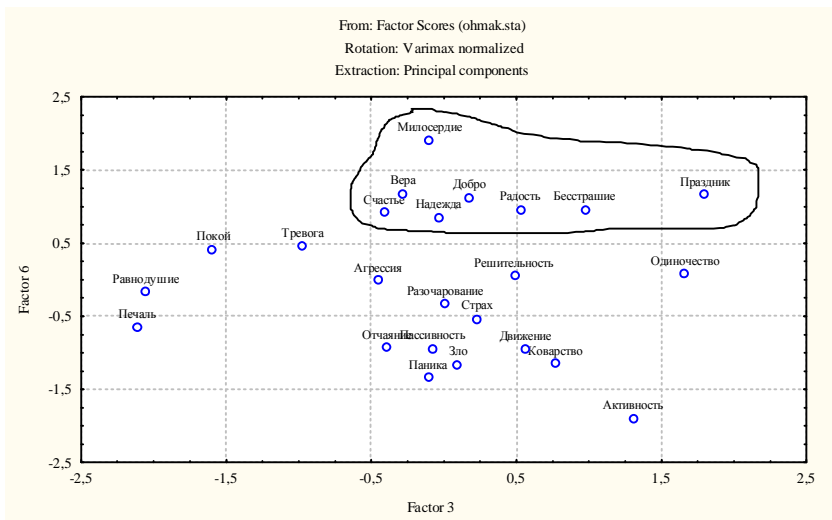


Рис. 2.

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 універсальну сутність зла. Чорний надає червоному зловісного звучання, а червоний – чорному активності і спрямованості, яких йому не вистачає. 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 кольорів у 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.

Экспериментально исследуются смысловые аспекты влияния субъективной семантики цвета на колористическую стратегию решения творческих задач. Показано, что это влияние проявляется в общем построении композиций и особенностях семантической интерпретации цвета.

Статтю подано до друку 28.03.2005.

ВІДОБРАЖЕННЯ У СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АПАРАТУ ПСИХОЛОГІЇ ЗДІБНОСТЕЙ

Вступ. Сьогодні серед психологів та педагогів не вщуває 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 ніби досягають своєї мети, і суперечкане вщуває. В чому ж причина?

Постановка проблеми. На нашу думку, корінь цієї суперечки лежить саме в імпліцитній теорії здібностей самих психологів-дослідників. 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 виявляється 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 нефахівцями 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 порівняти 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)

	Задатки	Спадковість	Інтелектуальність	Здібності	Креативність	Обдарованість	Творчість	Діяльність	Розум	Талант	Мотивація	Цілесласть	Учасницькість	Оригінальність
Задатки	X													
Спадковість	7	X												
Інтелектуальність	7	7	X											
Здібності	7	7	6	X										
Креативність	7	6	4	6	X									
Обдарованість	7	6	4	7	6	X								
Творчість	5	2	3	6	7	7	X							
Діяльність	2	4	5	6	7	3	4	X						
Розум	6	7	4	5	3	4	5	6	X					
Талант	7	7	6	6	5	7	6	6	4	X				
Мотивація	2	3	3	2	1	2	4	5	1	2	X			
Цілесласть	7	7	5	6	7	4	3	3	4	1	1	X		
Учасницькість	5	2	3	7	6	6	5	4	4	7	7	5	X	
Оригінальність	5	4	7	7	6	7	5	7	4	7	7	2	3	X

Як видно з матриці, учасник №9 вважає, що майже подібними є, наприклад, терміни “спадковість” та “здатки” (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.

Розгляд графічної моделі (рис. 1) показує, що існує 2 базових параметри, за якими студенти сприймають терміни. Перший параметри (вісь 1) – це “*власні зусилля ↔ спадковість*”. За цим параметром до полюсу “*власні зусилля*” належать терміни “мотивація”, “оригінальність”, “успішність”. Це терміни, які, на думку студентів позначають залежність розвитку здібностей від їх власної активності. До протилежного полюсу “*спадковість*” належать терміни, які позначають ті аспекти розвитку здібностей, які від активності суб’єкта не залежать. Цікаво, що до цього полюсу входять не лише терміни “спадковість” і “задатки”, але і “інтелект” та “здібності”. Таке розташування говорить, очевидно, про недостатній рівень наукового

розуміння механізмів розвитку здібностей.

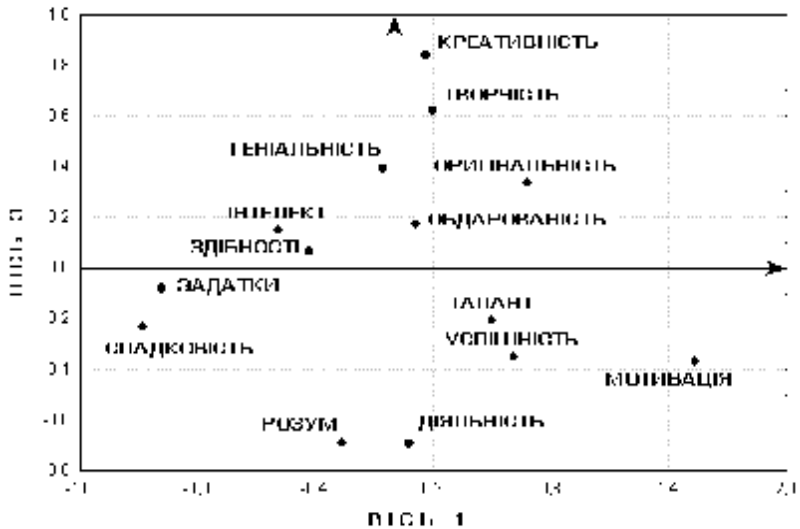


Рис. 1. Графічна модель відображення у свідомості студентів-психологів термінів психології здібностей

Другий параметр, який визначає сприймання термінів (вісь 3) – “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 виявилось, 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-практичної 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.

В статье представлено исследование отображения в сознании студентов-психологов терминов психологии способностей. В результате проведенного исследования были выявлены два параметра: усилия-наследственность и деятельность-творчество.

Статтю подано до друку 30.03.2005.

©2005

Е.А. Кривопишина (г. Сумы)

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 прожилок, 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 вове, 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, средоточением 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 плещу вьась, / Я поднимаюсь 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 зрелость 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

Література

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 етнологічних 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.

В статье представлены результаты психосемантического анализа поэтических текстов в юношеском возрасте. Исследование проведено на материале ранней поэзии О. Мандельштама. Установлено, что поэтические образы раннего творчества имеют тематическую направленность, соответствующую особенностям идентификации личности с собственным «Я» в период юности.

Статтю подано до друку 21.03.2005.

©2005

Л.Г. Перетяцько, А.М. Сизоненко (м. Полтава)

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 актуально 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 – Йорфа: 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 смислову 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 різними обставинами 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 прийомам 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. Грамонта).

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 структурумовної 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.

Поскільки 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 різними мовами 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, засвоєння 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 підтехнологій для формування полікультурної білінгвістичної свідомості учнів.

Література

1. Верещагин 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.

Билингвизм представлен как фактор нестандартного мышления учеников. Полученные результаты позволяют оптимизировать обучение иностранному языку и формирование билингвистического сознания.

Статтю подано до друку 22.03.2005.

©2005

О.М. Сагайдак (м. Одеса)

ДОСЛІДЖЕННЯ СВІДОМОСТІ МЕТОДОМ РЕПЕРТУ АРНИХ ГРАТОККЕЛЛІ

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, нестикуваною, 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 багатовисловних 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 наштовхується 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 відіскіти 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 проведене дослідження, що включало в себе два етапи. Загальна вибірка дослідження склала 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 $\Delta t_0 = 0,1$ 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 стимульованого 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 ($\sim 0,6$ 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 ($\epsilon = (10+14)/2=12\%$). 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, аніж при загальної статистичному 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 $\epsilon = (12,5+9,9)/2=11,2\%$. 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 пропонувані 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. Досліджуванам була запропонована система конструктиві, 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 діяльнісно-ціннісний виміри: теперішнє, минуле, майбутнє, простір, рух, дія, я, ми, вони, сім'я, оточення, суспільство, мета, цінність, досягнення, правда, справедливість, кохання. Результативиявилися наступними.

Порівняльна характеристика списку елементів групи умовної норми, групи “поспішаючих” та групи “неквапливих” виявилась такою:

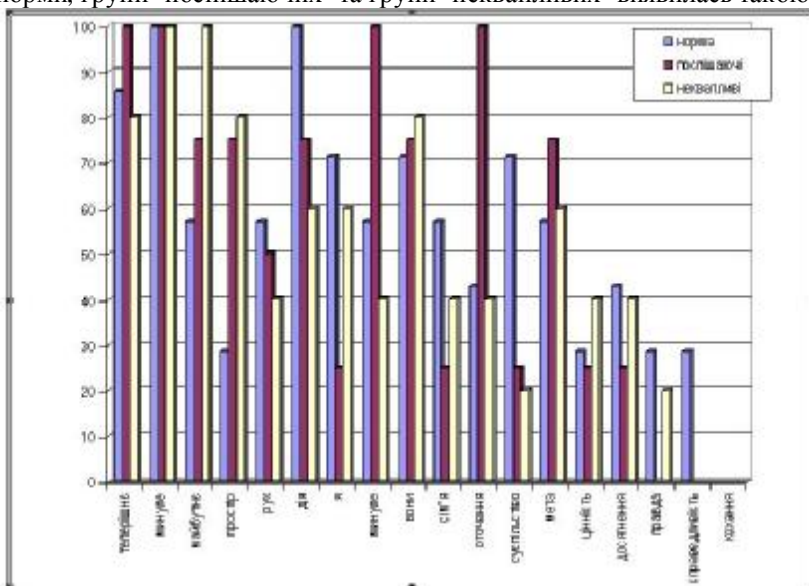


Рис. 1. Порівняльна характеристика списку елементів групи умовної норми, групи “поспішаючих” та групи “неквапливих”

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 змістом.

Кластерний аналіз спільної конфігурації у групі “поспішаючих” продемонстрував наявність наступних пар понять, максимально наближених один до одного за змістом: “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”		“неквапливі”	
		вага фактора	простір пояснюваної дисперсії, %	вага фактора	простір пояснюваної дисперсії, %	вага фактора	простір пояснюваної дисперсії, %
1	“летить”	2,82	45,1	2,53	36,4	2,34	43,3
2	“наповнює”	1,37	22,3	1,78	25,5	1,21	20,18
3	“створює”	0,95	17,1	1,28	13,7	1,1	11,97

Порівняльна діаграма ваги факторів для трьох оснóвних груп виглядає так:

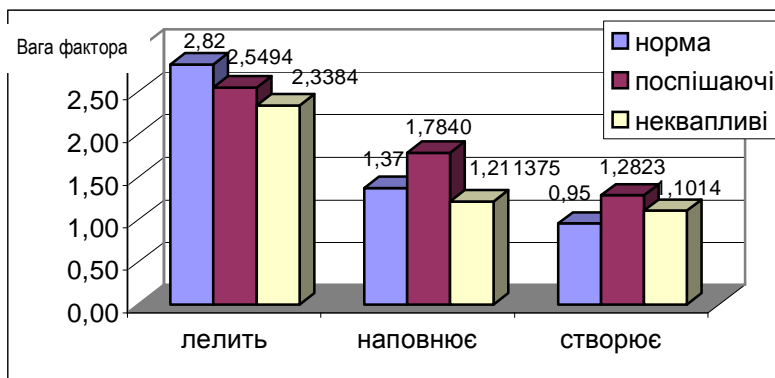


Рис. 2. Порівняльна характеристика списку елементів групи умовної норми, групи “поспішаючих” та групи “неквапливих”.

Найбільша вага конструкту “летить” серед представників даної вибірки, на наш погляд, пояснюється віковими особливостями. Аналіз

методом головних компонент у факторний простір найбільш вагомого 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 знижається лише за умов важких психотравмуючих ситуацій, коли порушується нормальний плин психологічного часу в цілому.

Література

1. Вудроу Г. Восприятие времени// Экспериментальная психология/ Под ред. С.С.Стивенса. - М.: Иностран. 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.

В статье приводятся результаты исследования сознания методы репертуарных решеток Дж. Келли. Исследуется временная микроструктура сознания с помощью хронометрической пробы Б.И. Цуканова. Показано, что значимость прошлого является обязательным условием самотождественности личности во времени, и снижается в сложных психотравмирующих ситуациях.

Статтю подано до друку 25.03.2005.

ЗМІСТ

Розділ І. СОЦІАЛЬНІ ТА ОСОБИСТІСНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ ТА ОБДАРОВАНOSTІ

О. Бреусенко-Кузнєцов Феноменологія творчості у конкурсах КВН.....	3
В.О. Васютинський Феноменологічний зміст спілкування в просторі колективного творення дійсності.....	10
О.О. Вельдбрехт Порівняння психологічного благополуччя в групах осіб з різним рівнем креативності.....	17
О. Винославська Саморегуляція у педагогічній творчості викладача вищої школи.....	31
Н.Д. Володарська Життєтворчість як чинник гармонізації взаємовідношень особистості, яка має вади здоров'я.....	38
В.М. Гладкова Теоретичні аспекти формування творчої особистості майбутнього фахівця.....	46
Я.О. Гошовський Соціально-психологічна реабілітація неповносправних дітей як засіб культивування їхнього особистісного розвитку.....	54
М.М. Заброцький До визначення структури комунікативної компетентності педагога.....	63
Л.М. Коробка Психологічна підтримка саморозвитку особистості студентів як особливого напрямку їх творчості.....	71
І.О. Котик Життєва необхідність суб'єкта у творчості.....	77
О.В. Костюченко До проблеми формування „я-образу” як передумови розкриття творчого потенціалу особистості.....	85
В.П. Кутішенко Психологічний портрет творчої особистості та критерії її зрілості.....	91
О.М. Куцевол Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів- словесників у курсі методики викладання літератури.....	97
М.М. Лиля Психологи України, учасники великої вітчизняної війни, – творчі особистості.....	104

Т.М. Майстренко

Особливості рефлексії здібностей студентами психологічних та
непсихологічних спеціальностей..... 115

А.В. Массанов

Связь креативности и психологических барьеров личности..... 125

М.А. Мацейків

Харківська школа “психології творчості” як феномен в історії
української психології..... 131

О.Л. Музика

Суб'єктно-ціннісний аналіз особистісного росту..... 137

Н.О. Никончук

Особливості розвитку рефлексії здібностей у молодшому
шкільному віці..... 144

О.І. Пенькова

Моральність як чинник розвитку творчої особистості..... 154

Л.І. Пилипенко

Становлення громадянського самовизначення обдарованої
молоді..... 160

Н.І. Пов'якель

Творчий практикум у системі розвивальних психотехнологій
професіоналізму мислення майбутнього психолога..... 166

І.М. Поклад

Аналіз можливостей прояву творчого потенціалу особистості.... 174

А.С. Полякова

О помощи педагога школьникам в решении творческих задач
социально-психологического характера..... 180

І.М. Сергієнко

Творчість у роботі практичного психолога..... 186

С.О. Ставицька

Довіра до себе як психологічний механізм реалізації творчої
особистості..... 193

Н.В. Шульдик

Формування творчого потенціалу учнів у закладах нового типу... 204

Розділ II. ВІКОВА ДИНАМІКА ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Н.А. Ваганова

Психологічні особливості прояву творчого потенціалу у
старших дошкільників..... 213

Э.У. Гуцало

Развитие креативности в художественной деятельности
будущих учителей..... 217

Т.В. Дуткевич	
Аналіз психологічних досліджень періодизації розвитку творчості особистості.....	223
О.О. Музика	
Мотивація досягнення у структурі творчої активності технічно обдарованих підлітків.....	234
Н.Ф. Портницька	
Особливості рефлексії здібностей у дошкільному віці.....	239
О.В. Руденко	
Вплив вокально-виконавської творчості на психофізіологічний розвиток дошкільника.....	248
І.М. Тичина	
Аналіз ціннісних детермінант професійної переорієнтації студентів із різним досвідом роботи.....	253

Розділ III. ЦІННІСНА РЕГУЛЯЦІЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В.М. Галузяк	
Сутнісні ознаки суб'єктності особистості.....	262
І.С. Загурська	
Розвиток рефлексії як передумова розвитку самооцінки творчих здібностей.....	267
С.К. Кобзар	
Вплив характеру оцінювання на мотивацію при вивченні англійської мови студентами вищого технічного навчального закладу.....	278
М.І. Найдьонов	
Взаємопроникнення цінностей: технологічне забезпечення розвитку групового суб'єкта	284
А.Э. Пасниченко	
Проблема ценностной регуляции научной деятельности студентов вузов.....	298
О.М. Погребняк	
Потреба в саморозвитку як основа творчості в професійній діяльності педагога розвиваючого навчання.....	318
Б.А. Якимчук	
Образне мислення та його активізація у процесі розв'язання творчих креслярських задач.....	325
Л.С. Яковицька	
Вивчення складових розвитку потреби в самореалізації у студентської молоді.....	331

Розділ ІV. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ОБДАРОВАНOSTІ

В.С. Бажанюк

Проблема ідентифікації творчо обдарованих студентів
університету у природничій сфері..... 332

В.В. Горбунова

Дослідження динамічних механізмів розвитку здібностей у віці
середньої дорослості..... 344

Т.І. Гретченко

Діалогізм сакральної творчості як предмет психологічного
дослідження..... 352

Розділ V. ПСИХОСЕМАНТИКА СВІДОМОСТІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Т.А. Вовнянко

Змістові аспекти впливу суб'єктивної семантики кольору на
колеристичну стратегію розв'язання творчих задач..... 362

В.О. Климчук

Відображення у свідомості студентів-психологів
термінологічного апарату психології здібностей..... 369

Е.А. Кривошишина

Психосемантический анализ поэтических текстов в юношеском
возрасте (на примере раннего творчества О. Мандельштама)..... 374

Л.Г. Перетяцько, А.М. Сизоненко

Білінгвізм як чинник нестандартного мислення учнів..... 381

О.М. Сагайдак

Дослідження свідомості методом репертуарних ґраток Келлі..... 388

Наукове видання

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НПУ ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА

Серія 12. Психологія. Випуск 6(30). Частина I.

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.

Головний редактор

В.П. Андрущенко

Відповідальний редактор:

Л.В. Долинська

Відповідальний секретар:

О.В. Темрук

Підписано до друку 15.04.2005. Формат 60х84/16.

Папір офсетний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний.

Умов. друк арк. 35,2 Облік. видав. арк. 22,1

Наклад 100 прим. Зам. № 342

Віддруковано з оригіналів.

Видавництво Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9

Редакційний відділ НПУ ім. М.П. Драгоманова
01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9 кім. 221-а Ї (044) 239-30-85

Друкарня НПУ імені М.П. Драгоманова
01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9

Свідоцтво про реєстрацію №1101 від 29.10.2002
Ї (044) 239-30-26