

Ivanchenko, Andreyanna. Reserves and limitations in the paradigm of students' creative self-development [Иванченко А.А. Резервы и ограничения в парадигме креативного саморазвития студентов] (in Russian)] [Иванченко А.О. Резервы та обмеження в парадигмі креативного саморозвитку студентів] // Науковий часопис НПУ ім. В.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць. – К. : НПУ ім. В.П. Драгоманова. – 2010. – № 30 (54). – С. 64–70.

## **РЕЗЕРВЫ И ОГРАНИЧЕНИЯ В ПАРАДИГМЕ КРЕАТИВНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ**

*Иванченко А.А.*

### **Abstract**

## **RESERVES AND LIMITATIONS IN THE PARADIGM OF THE STUDENTS' CREATIVE SELF-DEVELOPMENT**

*Andreyanna A. Ivanchenko*

In this paper it is determined that a student's emotional self-expressivity leads to the transformation of his intellectual tasks in their emotional manifestation that are as a catalyst in the mechanism of his creative self-development. An age stage of first-year students (which is psychologically flexible and pliable, open and constructive) is defined like the most suitable for beginning the successful mature personality's formation. The employment of the linguistic-cultural includings' method and the synegezation of relations in the dyad «teacher-student» when learning the Italian reality provide a permanent circulation of their combining psycho-bioenergy in that way favoring a successfulness of their mutual activity. At the same time, the reasons impeding or blocking this synegezation have been determined.

**Key words:** emotionality, successfulness, self-realization.

В статье установлено, что эмоциональное самовыражение студента приводит к преобразованию интеллектуальных задач в их эмоциональные

проявления, которые выступают в качестве катализатора в механизме его креативного саморазвития. Возрастной этап первокурсников (будучи психологически гибким и податливым, открытым и конструктивным) определен как наиболее пригодный для начала формирования успешной зрелой личности. Применение метода лингво-культурологических включений и синергизация отношений в диаде «преподаватель-студент» при усвоении итальянской реалии обеспечивают перманентную циркуляцию объединяющей их психо-биоэнергии, благоприятствуя успешности их взаимодействия. Вместе с тем, установлены причины, тормозящие или блокирующие данную синергизацию.

**Ключевые слова:** эмоциональность, успешность, самореализация.

Успешность в учебной деятельности студента зависит от многочисленных, взаимообуславливающих друг друга факторов. Среди них ключевое значение имеет креативный подход в преподавательской деятельности, от которого, согласно данным проведенных нами исследований, на 89% зависит стремление студента к успешности в учебе и его готовность к саморосту [4, 5].

В связи с этим нам представляется чрезвычайно важным вопрос формирования инновационных методов организации преподавательской деятельности для выявления креативного потенциала студента-первокурсника, который является фундаментальной характеристикой его человеческой природы. Кстати, следует отметить, что энергетический творческий потенциал, как констатирует А. Маслоу и в чём мы всецело с ним согласны, заложен в человеке еще от рождения, являясь его природой данной естественной сущностью [8]. В большинстве доперестроечных психологических исследований при анализе взаимоотношений в диаде «преподаватель-студент» акцент ставился на фигуре студента, что продолжается и по сей день. И только в последние 10-15 лет было снято табу с изучения фигуры преподавателя [1, 2, 9, 11]. Однако лишь в

единичных работах из них внимание было уделено успешности и креативному росту именно вузовского преподавателя [7].

В данной работе мы исходим из основополагающего положения о постоянно присутствующей взаимосвязи, взаимозависимости в отношениях «преподаватель-студент», принимая в качестве главенствующей идею о том, что эти отношения строятся и базируются на перманентной циркуляции объединяющей их психо- и биоэнергии. Ведь студент уже своим присутствием в аудитории а priori олицетворяет абстрактный познавательный дух и стремление к знанию, тем самым иницируя и посылая импульс к началу процесса циркуляции энергии. После чего наступает черёд педагога, первоочередная задача которого состоит в том, чтобы не только не остановить энергетический взаимопоподзаряд, но и сделать его позитивно еще более мощным, объемным, впечатляющим и благотворно насыщенным. Ответная реакция со стороны студента не заставит себя ждать, поскольку подростковый и юношеский возраст (не говоря уже о детском) практически не стереотипизирован, поэтому он как лакмусовая бумага сразу же реагирует на внешние воздействия и обнаруживает своё истинное к ним отношение.

Выбранный нами для исследования возрастной срез, то есть студенчество, взят не случайно, так как это тот возрастной период, который полностью еще не отпочковался от подросткового, а по сему ему присущи тяга ко всему эвристичному (а, следовательно, эмоционально увлекающему) и стремление к самоактуализации (а, значит, и к успешности собственных действий). Первокурсники, вступающие в новую фазу жизни, достаточно сильно подвергаются влиянию в силу нестереотипизированности их натуры и сознания, естественным образом нацеливаясь на приятие нового, удивляющего. Поэтому в унисон с высказыванием Аристотеля, что «философия начинается с удивления», мы можем констатировать, что именно удивление дает импульс процессу

познания [12:272]. Первокурсники легко увлекаются, в силу чего управленческая деятельность обучающихся их преподавателей должна быть нацелена на вовлечение студентов как в захватывающий процесс познания нового, так и симультанного применения этой информации на практике.

Насколько студент сейчас перестает быть пассивным «приёмником» получаемой информации, настолько же преподаватель должен перестать быть эмоционально безликим её «передатчиком». Его функциями должно стать креативное управление деятельностью студентов, приводящее к становлению успешной личности в целом. При этом следует иметь в виду, что сенситивный возраст первокурсников является наиболее благодатным периодом в парадигме развития у них креативности. Поэтому, для того, чтобы сместить акценты в структуре образования с простого усвоения совокупности информации, требуемой для формирования профессиональных навыков, на создание условий для креативного самороста студентов, необходимо прежде всего изменить принципы и подходы в деятельности преподавателя. Вместе с тем, деятельность вузовского преподавателя до сих пор имеет явно выраженную функциональную, некреативную направленность, блокируя студента и негативно влияя на его проекцию в плане самопознания и саморазвития. По этому поводу в своё время хорошо сказал Г. Ландау, что «как и к другому, можно и к себе привыкнуть, так себя и не узнав» [3:723]. Это, по нашему мнению, происходит в силу двух причин: а) глобально, украинская образовательная сфера остается консервативно-авторитарной системой, отрицающей какие бы то ни было отклонения от принятых ею норм и правил; б) сдерживание тенденции к креативному саморазвитию или просто ее отсутствие у самого преподавателя в силу, как только что отмечено, консервативности и авторитарности образовательной системы. Всё вышесказанное и определило **актуальность** проведения нашего исследования.

**Объект** данного исследования: креативное саморазвитие студентов, приводящее к их жизненной и профессиональной успешности. **Предмет** исследования: психологические закономерности и условия креативного саморазвития студентов. **Цель** работы: раскрыть психологический механизм и содержание креативного саморазвития студентов, разработать методы, обеспечивающие его становление. **Научная новизна и теоретическая значимость** исследования: период студенчества определен как наиболее пригодный для формирования успешной зрелой личности; выявлены психолого-педагогические условия для развития креативности студента; впервые установлена прямая взаимосвязь между уровнем студенческой креативности и взаимоотношениями в диаде «преподаватель-студент», причем данные взаимоотношения прямопропорционально зависят от атмосферы между преподавателем и его непосредственным начальником; выделен фактор эмоциональности как важнейший источник и катализатор развития креативности. **Гипотеза** исследования: выдвигается и обосновывается положение о том, что эмоциональные состояния студента (при положительном принятии их и поддержке со стороны преподавателя) выступают в качестве катализатора в механизме его креативного саморазвития и успешности в учебе. Деятельность преподавателя по синергизации отношений в диаде «преподаватель-студент» и возможность эмоционального самовыражения студента способствуют его психологическому раскрепощению и реализации индивидуальности, повышая одновременно успешность их взаимодействия.

**Изложение основного материала исследования.** В стенах вуза у первокурсников начинается многообещающий увлекающий период, который в юношестве вырисовывается в ярчайших красках и внутренне воспринимается как вполне возможный для осуществления. Первокурсник, в зависимости от мотивационной установки, приведшей его в вуз, может быть мотивирован как

прогрессивно, так и наоборот. Если у него имеется собственная явно выраженная целеустремленность и им самим сформированная установка на приобретение знаний в данной конкретной области, то он мотивирован прогрессивно. Если же он поступает в вуз по крайней мере по совету кого-либо, то его мотивация носит редуцированный характер и не способствует эффективному целеформированию (что будет усугубляться в случае его поступления по вынуждению или необходимости), так как актуальная потребность студента не вытекает из его собственных внутренних устремлений.

Возраст первокурсников – психологически гибкий и податливый, открытый и конструктивный – представляет собой наиболее перспективный период для начала процесса активного формирования личности как субъекта деятельности с четким стремлением к самореализации. Раскрывая сложные экзистенциальные проблемы окружающего мира и постоянно обращаясь к знаниям, студент-первокурсник преломляет всю получаемую извне информацию через собственное их осмысление, интерпретацию и осознание. Тем самым он приобретает базовые функциональные характеристики субъекта активного, ответственного, способного к организации собственной жизни согласно поставленным целям, следовательно, говоря другими словами, готового к креативному саморазвитию и жизненной успешности. Естественно, что такой эмоционально-психологический настрой появляется в результате эффективного внутригруппового руководства со стороны преподавателя. От его специфических черт и личностных характеристик всецело зависит траектория формирования микроклимата в учебной группе, успешность ее функционирования, способность или неспособность подвести студентов к проявлению их креативного потенциала.

Именно поэтому лейтмотивом в нашей работе проходит попутная необходимость сделать упорный акцент именно на фигуре преподавателя вуза. Кому же как не ему предназначено обеспечить, создать первокурснику условия

для проявления интереса и увлеченности, добиться пробуждения его внутреннего потенциала. Наилучшим средством для этого может выступать поддержка эмоциональных состояний и реакций студента, повышение уровня его самостоятельности и личностной зрелости. При этом получаемая студентом информация в значительной мере теряет своё чисто когнитивное содержание и, трансформируясь в его восприятии, приобретает релевантную эмоциональную окраску. Однако, такого результата можно добиться только в том случае, если студенту предоставляется психологическая свобода и раскрепощенность, которые достигаются путем принятия преподавателем эмоциональных проявлений студента и формирования межличностного микроклимата психологической безопасности, поддержки и уважения, а, самое главное, при проявлении интереса к мнению и суждению студента.

Преподавательская заинтересованность позволяет студенту повысить планку самооценки, давая ему понять значимость собственных усилий, и способствует увеличению у него самоудовлетворенности от учебного процесса. Эмпатийный межличностный консонанс преподавателя со студентом и внутриаудиторная атмосфера в стиле *allegro* способствуют достижению нужного релаксирующего эффекта, при котором активизируются внутрибиологические резервы как студента, так и преподавателя. Именно на последнем лежит ответственность и обязанность разрушения преимущественно одновекторного авторитарного, иногда даже доминантного микроклимата и создание конструктивных отношений в самоорганизующейся системе «преподаватель-студент». Ведь эмпатия и общее внутригрупповое мажорное настроение прямопропорционально повышают эффективность учебного процесса, без наличия которых даже самые эффективные инструментальные обучающие методы и приемы не приносят ожидаемых результатов [13:299]. А для этого необходимо осуществлять интерактивное взаимодействие в малой учебной группе и максимально реализовывать в процессе

обучения диалогизацию как наиболее продуктивный способ педагогического взаимоотношения со студентом, которые могут играть роль индикатора самоудовлетворенности и самореализации личности, а, следовательно, ее психофизиологического состояния здоровья и способности к креативному росту [6, 10]. Благодаря диалогичной манере общения преподавателя со студентом между ними вырабатывается вотум взаимного доверия, уважения и открытости, если хотите, даже своеобразной, базирующейся на дружбе, любви, иначе это уже не паритетный диалог, а доминирующая деструктивная авторитарность. Диалог, в первую очередь, должен найти свое проявление не столько в словесном его выражении, сколько на аффективно-эмоциональном уровне, а именно, во взгляде, жесте, мимике, тональности и тембре голоса. Владея таким инструментарием, креативный преподаватель способен выработать у студента внутренний позитивизм на подсознательном уровне, который позволяет сформировать положительную установку как на принятие личности самого преподавателя, так и на получение знаний по его предмету. С этого момента и начинается циркуляция психо- и биоэнергии, объединяющей и взаимоподпитывающей две стороны в диаде «преподаватель-студент».

С целью выяснения ограничений, мешающих креативному саморазвитию студентов, а также творческому ритму преподавательской работы в педагогическом коллективе, нами было проведено анкетирование студентов и опрос преподавателей вузов Харькова. В качестве респондентов были взяты студенты 1-4 курсов в возрасте 17-20 лет и преподаватели различных возрастов и должностей с разных факультетов и вузов. В тестировании участвовали 78 студентов и 34 преподавателя. Эмпирической базой исследования явились статистические результаты, полученные методом включенного наблюдения и бесед. Для анкетирования применялась авторская анкета «Мои перспективы», реализация которой выявила следующие мешающие, тормозящие и блокирующие

причины (перечень причин приводится согласно их значимости для студентов/преподавателей):

1. В учебной программе присутствуют излишние, не представляющие интереса предметы и дисциплины (так называемый «балласт» при обучении). Являясь обязательными с необходимостью сдачи по ним зачетов или экзаменов, «балластные» предметы отнимают у студентов массу времени, попутно сопровождаясь сугубо отрицательными эмоциями. Скорость забывания материала по данным дисциплинам молниеносна: уже буквально через несколько недель после зачета или экзамена информация, в силу своей ненужности, практически исчезает из памяти.
2. С первого курса преподавательский состав вуза (преподающий, кстати, разные дисциплины и на разных факультетах) на 87% олицетворял собой для студентов педагогический коллектив школы. Вузовские преподаватели не сумели увлечь и заинтересовать студентов ни собственной персоной, ни преподаваемым предметом, ни манерой и методикой его изложения.
3. Отмечалось слишком незначительное использование изучаемого материала на практике, в связи с чем он становился пассивно воспринятой информацией, эмоционально неокрашенной, моторно непроработанной и незакрепленной. Ярчайшим примером тому выступает требование факультетов иностранных языков выполнять ошеломляющее количество письменных упражнений, причем непродуктивного типа (упражнения, а не сочинения, по крайней мере) и чрезвычайно малое использование стимулирующих развивающих способов, каковыми является устная практика (диалог и монолог). Для последних видов учебной работы просто нет времени в учебном плане, созданном по Болонской системе, согласно которому существенное количество времени отводится для самостоятельной работы студентов. Напрашивается риторический вопрос: зачем же тогда поступать в вуз, может вообще лучше заняться

самообразованием!? Ведь обучение в вузе предполагает, прежде всего, ЛИЧНЫЙ контакт обучающего с обучаемым, где Маэстро уже собственной персоной обучает своего Ученика и на личном примере показывает, как и что нужно делать. При Болонской системе данный (причем взаимообогащающий) контакт радикально урезается и, по нашему мнению, значительно облегчает трудозатраты для преподавателя: ведь куда проще, к примеру, во время практического занятия по иностранному языку просто дать студентам задание и не напрягаться, чтобы исправлять их ошибки при неверном речеизъяснении.

4. Постоянно, практически ежегодно, меняющиеся нормы и нормативы, критерии оценивания и необходимые баллы для получения тех или иных оценок, а также условия учебы (как правило, на более старших курсах) и поступления в магистратуру. Данная нестабильность естественным образом отвлекает студентов от учебы, дезорганизует, вызывает если не явное раздражение, то во всяком случае недоумение, и существенным образом снижает уровень доверия к факультету и вузу. Попутно студенты непроизвольно вспоминают и другие огрехи, недоработки и проявления неэффективности в преподавательской и административной деятельности персонала данной обучающей структуры, кстати даже те, которые поначалу как бы простились и забылись, а теперь же они вносятся в рубрику «помехи и ограничения».
5. От подобных рассеивающих и даже, я не побоюсь этого эпитета, раздражающих изменений нормативов, норм и правил, приведенных в пункте 4, страдают и преподаватели. Кому как не им предстоит переделывать учебные программы и планы вместо того, чтобы развивать свое творчество и поддерживать собственную инициативу, обдумывать креативные методы подачи и использования на практике изучаемого материала. А ведь именно это и необходимо для того, чтобы увлечь и заинтересовать своих студентов, подвести их к пониманию смысла и значимости креативности. Ситуация еще

более усложняется, когда креативность преподавателя авторитарно подавляется вышестоящим начальником (как правило, заведующим кафедрой) путем придиорок, гонений и даже профессионального уничтожения. Нестабильность же в планировании учебной работы приводит к тому, что у студентов/преподавателей нарушается уже сформированная персональная установка и созданный стереотипный ритм учебы/работы, что закономерно снижает успешность в их деятельности. Такой вид стереотипа уместно обозначить как «положительный», так как он заметно снижает энергозатраты. И поскольку данный стереотип отнюдь не доставляет скуки и рутины, а просто облегчает жизнь, то его разрушение вызывает сначала удивление, а потом, как правило, недовольство или раздражение. Нарушение этого стереотипного течения вносит неразбериху и хаос в уже выработанный (думается, достаточно оптимальный, прогрессивный и эффективный) рабочий ритм.

Исходя из приведенного выше обоснования первостепенности создания циркулирующего потока позитивной психо- и биоэнергии между преподавателем и студентом и причин, тормозящих инициирование циркуляционного психо- и биопотока, нами сформулирована концепция стимулирования креативного саморазвития студентов. Она состоит в том, что преподаватель способен создать раскрепощающую атмосферу внутригрупповой комфортности путем принятия эмоциональных проявлений студентов и стимулирования их тяги к самостоятельным действиям, а в результате иницируется циркуляция позитивного креативного взаимосвязанного энергопотока. Создаваемый таким образом межличностный позитивизм естественно улучшает протекание основных физио-биологических процессов организма. Данная концепция психо- и био-стимулирования саморазвития студентов является основой экспериментальной авторской методики, применяемой автором данной статьи в учебном процессе обучения итальянскому языку в течение последних 18 лет. В период 2003-2008

годов нами было проведено экспериментальное обучение студентов итальянскому языку методом лингво-культурологического включения с применением зрительной схематизации релевантных и коммуникативно значимых грамматических категорий. В нем приняло участие 112 студентов харьковских вузов в возрасте 18-21 года. Результаты экспериментального обучения были сравнены с успешностью традиционного. В экспериментальной группе уже со второго месяца обучения преподавателем поощрялось желание студентов выразить собственные эмоции по отношению к услышанной/прочитанной информации, высказать о ней свое мнение или суждение. При этом диалогичный контакт обеих сторон осуществлялся исключительно на итальянском языке, что эмоционально вдохновляло студентов, вселяло в них уверенность в собственные способности.

**Выводы.** Установлено, что обращение студента к его эмоциональным состояниям приводит к преобразованию стоящих перед ним *интеллектуальных* задач в их *эмоциональные* проявления, что облегчает усвоение материала и позволяет повысить уровень не только их удовлетворенности и самоактуализации, но и работоспособности, самооценки и самоуважения. При этом эмоционально-аффективный внутригрупповой настрой задает мажорный тонус и выступает в качестве импульсного толчка, раскручивая циркуляцию позитивной психо-биоэнергии в диаде «преподаватель-студенты». Следует заметить, что уже со школьных лет в сознании студентов зачастую заложена тенденция на использование формальных средств эмоционального самовыражения, в силу чего у них формируется сдержанное стереотипное поведение. Поэтому в ходе традиционного обучения у студентов выявлено подавление в учебной аудитории эмоциональных проявлений и недостаточная рефлексия собственных чувств, что тормозит их креативный рост, уничтожает желание самовыразиться, быть услышанными и ободренными преподавателем. Результаты выполнения тестовых

заданий свидетельствуют об их убедительной успешности в экспериментальной группе (на 43% лучше, чем в группе традиционного обучения). Кроме этого, данные проведенного анкетирования подтвердили наше мнение, а вместе с тем и мнение студентов, о полной несостоятельности обучения иностранным языкам по Болонской системе, перегруженного письменными контролями и слишком урезающего устную практику, а также о заполнении учебной программы дисциплинами, не относящимися к получаемой ими в вузе специальности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Вострикова Т.А. Акмеологические детерминанты развития профессионализма личности учителя: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – М., 2006. – 215 с.
2. Даудова Д.М. Эмпатия как механизм профессионального саморазвития будущих педагогов: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Махачкала, 2005. – 221 с.
3. Душенко К.В. Большая книга афоризмов. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 1056 с.
4. Иванченко А.А. Роль лингвиста-руководителя: анализ трудностей и перспектив в ходе усвоения итальянского языка // Вісник Харківського національного університету. Серія Психологія. – 2008. – № 807. – С. 145-150.
5. Иванченко А.А., Дзатти Альберто. Психологическая и эпистемологическая сущность синергии и её релевантность во взаимоотношениях преподавателя и студентов (в ракурсе преподавания итальянского языка) // Вісник Харківського національного університету. Серія Психологія. – 2007. – №759. – С. 114-120.
6. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности в основных сферах жизнедеятельности: концептуальный подход // Психологические проблемы самореализации личности. – 2002. – Вып. 6. – С. 5-14.

7. Кулешова О.В. Психологічні особливості особистісної самореалізації викладача вищого навчального закладу: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Хмельницький: Б.в., 2007. – 20 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2003. – 325 с.
9. Остафійчук Т.В. Розвиток педагогічної креативності викладачів-лінгвістів засобами психологічного тренінгу: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Івано-Франківськ: Б.в., 2007. – 20 с.
10. Папуча М.В. Проблеми психології особистісного розвитку. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2008. – 384 с.
11. Рябова Е.В. Познавательная активность как условие развития профессиональной креативности в подготовке будущих педагогов: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Н.Новгород, 2006. – 218 с.
12. Таранов П.С. Анатомия мудрости: 120 философов: В 2-х томах. – Т. 1. – Симферополь: Реноме, 1997. – 624 с.
13. Цимбал С.В. Психологічні засади вікористання іноземної мови у процесі формування майбутніх спеціалістів // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – 2009. – Т.12. – Вип. 7.– С. 296-303.