

Развитие личности, способной к творческой самореализации

Ю. Б. Гатанов,
кандидат психологических наук

Мы все хотели бы, чтобы наши дети добились успехов в жизни, проявили свои таланты и совершенствовали их. Тем не менее, мы часто встречаем талантливых, творческих людей, которые так и не смогли полноценно использовать свои возможности, и людей со средними способностями, но с огромной верой в себя и высокой работоспособностью, добившихся значительных результатов в жизни.

Мы солидарны с теми, кто считает, что учитель или окружающая культура не создают человека [5]. Они не рожают в нем способности любить или быть любопытным, философствовать или творить. Скорее, они дают возможность, благоприятствуют, побуждают, помогают тому, что существует в зародыше, стать реальным и актуальным. Последние в наших силах, и мы должны всемерно помогать растущей личности раскрыть, развить свои способности.

Качества, необходимые для личностной самореализации, на наш взгляд, необходимо развивать в комплексе. Под этими качествами мы понимаем: 1) творческое мышление; 2) инициативность; 3) способность к обоснованному риску; 4) уверенность в себе; 5) адекватную самооценку; 6) умение сотрудничать с партнерами; 7) мотивацию достижения; 8) высокую работоспособность.

Творческое, дивергентное мышление. Дж. Гилфорд разработал модель структуры интеллекта [9], в которой можно выделить два типа мышления для сравнения: дивергентное и конвергентное. *Конвергентное мышление* — процесс нахождения единственно правильного решения задачи или проблемы посредством интеллектуальной работы с имеющейся информацией. Причем это такое понимание решения, которое является «правильным» в общепринятом смысле этого слова, т. е. достаточно традиционным и шаблонным для нашей культуры. *Дивергентное мышление* предполагает, что на один вопрос может быть несколько или даже множество правильных ответов. Данный тип мышления служит средством для рождения оригинальных идей и самовыражения. Он опирается на воображение и является собственно творческим.

Мы считаем необходимым развивать все типы мышления при приоритете развития творческого мышления.

Способность к обоснованному риску. В жизни прогресс и успех практически всегда сочетаются с риском. Можно выделить два типа риска — обоснованный и авантюрный. Способность реализовать свой потенциал, по нашему мнению, связана со способностью и умением обоснованно рисковать. К такому выводу можно прийти, анализируя биографии выдающихся людей, для которых характерно данное качество. Наше исследование подтверждает это. Кроме того, инициативность, независимость, творчество и способность обоснованно рисковать можно развивать только в их нераздельной целостности.

Воля и работоспособность. Под волей и работоспособностью мы понимаем не способность человека выполнять то, чего он делать не хочет, а умение долго и плодотворно работать над выполнением той цели, которую он сам поставил перед собой и которой хочет добиться, невзирая на внешние препятствия. Поэтому если ребенок начал какую-либо работу по собственному желанию, то он должен: а) постараться обязательно ее завершить; б) сделать ее как можно лучше.

Воля нужна для того, чтобы развивать способности и достигать трудных, требующих длительной работы целей.

Умение сотрудничать. В нашей школе дети должны прийти к пониманию, что во многих случаях объединенные действия приносят больший результат, чем сумма индивидуальных. Школьники должны понять, что «лишь те индивидуумы способны реально противостоять проблемам жизни и преодолевать их, которые обнаруживают стремление обогатить всех остальных, которые идут впереди таким образом, что остальные тоже выигрывают» [8, с. 255].

Мотивация достижения. Мотивация деятельности предполагает два вида мотивации: достижения (надежда на успех) и избегания неудачи (неуспеха).

Мотивация достижения (надежда на успех) связана с положительным эмоциональным состоянием, со стремлением человека достичь успеха в деятельности: «он делает это, так как хочет хорошо выступить на городской олимпиаде», «надеюсь получить высший балл», «они стараются как можно лучше выполнить работу».

Мотивация избегания неудачи присутствует тогда, когда деятельность человека определяется желанием избежать неуспеха в деятельности: «он делает это, так как не хочет оставаться на второй год», «надеюсь не получить двойку», «они стараются не делать ошибок в работе» и т. п.

Признано, что «основные типы поведения, направленные на достижение или избегание неуспеха, складываются между 3 и 13 годами жизни человека и формируются как под воздействием родителей... так и под влиянием окружающей среды» [6, с. 111]. Наиболее благоприятной ситуацией для развития мотивации достижения является «ситуация сочетания ненавязчивого давления родителей и высокой насыщенности среды побуждающими факторами. Тогда появляется максимум возможностей для самостоятельной проверки ребенком своих умений и возможностей» [там же].

Следовательно, наша задача заключается в создании подобной насыщенной среды.

На наш взгляд, для развития вышеперечисленных качеств необходимо: а) изменить технологию обучения; б) создать благоприятную учебную и воспитательную среду.

Эмоциональная включенность учащихся как фактор повышения эффективности учебной деятельности.

Мы разрабатывали уроки, исходя из того, что учащиеся должны быть эмоционально включены в урок. Под этим мы понимаем не внешнюю занимательность и развлекательность уроков, а эмоциональный подъем, во время которого максимально работают все психические процессы: мышление, память, внимание и т. д.

На первой ступени эксперимента в основном использовалось игровое обучение (путешествия, сюжетно-ролевые игры, игры-соревнования и т. п.), отталкиваясь от положения Л. С. Выготского [1] и Д. Б. Эльконина [7], что во время игры ребенок наиболее полно раскрывает свой потенциал и действует на максимуме своих возможностей. Теперь же мы считаем, что арсенал психолого-педагогических средств гораздо богаче, чем просто игровое обучение.

Оказалось возможным широкое использование психологических средств, приемов и методов: «мозговой атаки», «погружения» и т. п.

Развитие личности. Технология уроков

В традиционной школе процесс обучения часто выступает своего рода «заказчиком» по отношению к психологии. Мы же решили процесс обучения подчинить развитию психологических качеств, необходимых для личностной самореализации. Соответственно в процессе обучения и воспитания возросла роль школьного психолога, который корректировал и непосредственно участвовал в нем.

В нашем 4-летнем эксперименте участвовали психологи, учителя и учащиеся школ МКЭБИ (Мировая культура, экология, бизнес, инициатива) Улан-Удэ и Закаменска (Бурятия).

Для развития вышеперечисленных качеств мы организовывали уроки так, чтобы учащиеся были эмоционально включены в учебную деятельность. Высокая эмоциональная включенность детей наблюдается в игровой деятельности, и принципы интересных, захватывающих детей игр должны использоваться в учебной деятельности. Мы считаем, что хорошая игра должна соответствовать следующим критериям:

1) иметь ясные цели и разнообразные реальные пути их достижения (каждый ребенок может сам выбрать стратегию и тактику своих действий);

2) не ограничивать, а поощрять рост участников, их удачные действия (при традиционном обучении учитель вынужден ограничивать активность лидеров);

3) давать возможность: а) «блеснуть» перед товарищами; б) совершать необычные действия; в) показать эрудицию; г) проявить нестандартное мышление.

4) иметь четкие, понятные всем правила, которые никто не может изменить и которым все участники обязаны подчиняться (отличники и троечники обычно «играют» в классе по «разным правилам»).

Существуют многие виды игр: игры-соревнования, игры-путешествия, спортивные, ролевые и т. д.

При проведении уроков, в основе которых лежит игра-соревнование, мы исходили из следующих возможностей данного типа игр:

хорошая игра предполагает право на риск. Участник, пытаясь заработать побольше очков, может попробовать решить более трудную задачу и в случае удачи выходит в лидеры или догоняет кого-либо, но в результате неудачных действий, переоценки своих сил может и потерять очки. Реализация этого принципа способствует формированию самоконтроля и развивает критичность мышления;

перед каждой игрой все участники находятся субъективно в одинаковых условиях — каждый может стать и победителем, и побежденным;

очередность действий регулируется самими детьми, судья (учитель) нужен только в ключевых спорных моментах (в традиционной же школе очередность ответов учащихся практически полностью зависит от выбора учителя (авторитарный подход)).

Проведенное исследование показало, что эмоциональная включенность увеличивается, если:

1) каждый участник игры сможет видеть «рост» других участников игры. Для этого необходимо тем или иным образом фиксировать достижения играющих, например фишками на общей таблице;

2) в игре-соревновании учитель берет на себя роль «спортивного комментатора» и своим эмоциональным репортажем влияет на участников;

3) в игру введен элемент случайности, драматизирующий ситуацию и помогающий выровнять аутсайдеров и лидеров.

В ходе нашей практической экспериментальной работы выяснилось, что урок в виде игры-соревнования между командами значительно повышает эмоциональную возбужденность, что не всегда желательно из-за хаотичного характера мышления, усиливающейся враждебности к представителям выигрывающей команды. В игре-соревновании большая роль принадлежит учителю — «судье» и «спортивному комментатору», который способен

регулировать эти процессы, влиять на темп и эмоциональную напряженность, напоминать участникам игры об этике взаимоотношений.

Индивидуальные соревнования являются более предпочтительными, так как не вызывают такого чрезмерного эмоционального перевозбуждения и позволяют детям действовать в более удобном для них темпе. Полезными здесь, на наш взгляд, оказались такие игровые моменты, когда дети предлагали друг другу решить трудные задачи, составленные ими самими (что позволяет лучше направлять и корректировать процесс обучения)

Однако уроки — индивидуальные соревнования, обладая хорошей эмоциональной включенностью, имеют недостаток, присущий в целом традиционному обучению: отрицательное отношение к лидерам, некоторая разьединенность детей. Более предпочтительными в этом отношении выглядят игры-путешествия, где нет конкуренции между детьми.

Игры-путешествия

Ценным для развития мышления в таких играх-уроках явилось то, что каждый учащийся может проверить истинность своих предположений, довести их до логического конца, в традиционном обучении это весьма редкое явление.

Мы в своей экспериментальной работе пришли к выводу о перспективности разработок игр-путешествий для учащихся начальных классов при сохранении основных перечисленных выше положений. В играх-путешествиях дети не конкурируют друг с другом, а вместе преодолевают возникающие трудности и проблемы. В таких ситуациях к лидерам относятся положительно, так как они оказываются полезными всем. Игровые ситуации моделировались таким образом, что дети:

- а) были вынуждены объединяться перед лицом внешних обстоятельств;
- б) приходили к пониманию, что во многих случаях объединенные действия приносят больший результат, нежели суммарный результат их индивидуальных действий.

В играх-уроках большое внимание уделялось созданию проблемной ситуации, которую дети были способны решить совместно и решение которой должно было стать самостоятельным открытием детей. Проблемные ситуации по уровню сложности были такими, чтобы дети, по крайней мере, за один урок интуитивно, а за два сознательно могли прийти к верному решению. Учитель манипулировал условиями проблемной ситуации, но не подсказывал ответа. Опыт свидетельствует, что несамостоятельное «открытие» не становится внутренним достоянием детей. На последующих уроках создавались ситуации, в которых учащиеся использовали свои «открытия»: закономерности, способы решения и т. п. — в менее драматичных ситуациях. «Открытие» совершается тогда, когда дети очень заинтересованы в нем, когда оно представляет выход, способ, позволяющий решить трудную, но очень важную для них проблему, когда решение сопровождается эмоциональным подъемом и расслаблением. Это происходит, если для ребенка это не абстрактная, а жизненно важная «здесь и сейчас» проблема. Для наглядности используем фрагмент урока в I классе.

Дети с помощью «машины времени» попадают в Древнюю Грецию, где в это время происходят скачки лошадей в Олимпии. Бегут три лошади: белая, черная и гнедая. Победа лошади определяется с помощью кубика. Известно, что, если выпадет 1, 3 или 5, побеждает белая, если 2 или 4 — черная, если 6 — гнедая. Если лошадь, на которую вы сделали ставку, выиграла, то вы получаете в три раза больше, чем поставили. Ребенок делает ставку на одну лошадь: отдает две драхмы, надеясь заработать шесть. Не на ту поставил! Бывает! Идет ставить снова, но уже учитывает вероятность успеха. У кого-то из детей на лице озарение. Он ставит сразу на всех трех лошадей. Вроде бы выиграл, но количество драхм не увеличилось... Правда, и не уменьшилось. Каждый действует сам, исходя из своих соображений и приходя к определенным выводам...

Затем ситуация меняется: лошади продаются с торгов. Если вы купите лошадь и она победит, то у вас будет огромный приз — 200 драхм. Условия: всего три забега, обратно лошадь уже не продать. «Хотите купить?» — «Да!!!» Выставляются цены на лошадей: белая — 100 драхм, черная — 60, гнедая — 30.

На доске написан список всех учащихся с указанием количества драхм у каждого. Дети считают свои деньги, оглядывают погрузневших приятелей. Раздаются выкрики с места: «Мы не можем купить! Ни у кого нет таких денег!» Учитель спокойно спрашивает: «Лошадей снять с продажи?» — «Нет!» Учащиеся хватаются за головы, смотрят на список, и тут кого-то осеняет: «Мы можем объединиться! У нас всех вместе хватит денег! Ура!» Далее идет подсчет совместных денег, дети договариваются, какую лошадь или лошадей лучше приобрести.

Ежедневные уроки с подобными проблемными ситуациями, по нашим данным, развивают мышление, инициативность, умение отстаивать свое мнение.

Кроме психологических показателей перспективность данного направления подтверждают многочисленные победы наших учащихся на самых различных олимпиадах и конкурсах, причем отметим, что во многих случаях большинство соперников были старше их по возрасту.

Был еще такой случай, когда дети одного из наших экспериментальных классов на математической олимпиаде поставили жюри в сложное положение: если дети всех остальных команд, решив правильно задачи, на этом и останавливались, то наши учащиеся продолжали искать другие подходы к решению задач. В результате они представляли несколько вариантов решения задачи, в то время как остальные участники ограничивались единственным вариантом. Жюри, решив не обижать остальных участников, оценивало по критерию: правильно или нет. Но члены жюри отметили, что качество решений у команды экспериментального класса было значительно выше.

Исходя из теоретического анализа и практической работы мы пришли к следующим основным положениям.

Для формирования *творческого самостоятельного инициативного мышления* нужно:

1) создавать внешние и внутренние условия, обеспечивающие высокую эмоциональную включенность (по принципам хороших, захватывающих игр) через:

а) создание и понимание у детей свободы выбора в путях и средствах достижения цели на уроках;

б) понимание возможности «проигрыша» при нерасчетливых действиях и завышенных притязаниях;

в) осознание зависимости своих «выигрышей» от собственных знаний, умений и навыков, от способности обоснованно рисковать;

2) учителю находиться в позиции не «старшего товарища» или равноправного партнера, а комментатора и ведущего игры-урока, консультанта;

3) предоставлять учащимся самостоятельность в их действиях, создавать условия, при которых они не должны рассчитывать на помощь учителя. Такие уроки перемежаются с уроками-консультациями. У детей, кроме того, имеются дополнительные информационные материалы, облегчающие выполнение задачи;

4) всемерно поощрять оригинальность, нестандартность, продуктивность мышления.

Нами активно использовался также курс развития творческого, дивергентного мышления [2, 3].

Для понимания важности, пользы объединения и признания ценности других, умения совместно взаимодействовать, соблюдая морально-этические нормы, мы создавали поощряющие сотрудничество условия, при которых детям очевидны:

а) невозможность в определенных условиях действовать поодиночке;

б) польза при некоторых условиях совместных действий;

- в) невыгодность действовать «непорядочно» по отношению к другим;
- г) возможность свободного выбора партнеров.

Для индивидуального развития каждого учащегося и формирования положительной адекватной самооценки мы считаем необходимым:

- 1) создание условий для свободного выбора учащимися задач разного уровня сложности;
- 2) создание условий для оперативного получения индивидуальной или коллективной консультации от одноклассников, учителей, пользования различными устными или письменными источниками;
- 3) оценивание ответов учащихся по степени обоснованности и доказательности;
- 4) при решении задач исходным считать не объективную, а субъективную для класса истину;
- 5) создание условий, при которых очевидна относительность знаний и, как следствие, возникает признание права каждого на собственную точку зрения;
- 6) не считать точку зрения учителя приоритетной, она также должна быть обоснована. В противном случае учитель должен уступить. Более того, для выработки критичности мышления у детей, умения доказывать и повышения уверенности в себе последнее даже полезно. Заметим, что это не только не снижает авторитета учителя, но даже усиливает взаимопонимание с детьми и их доверие к учителю. Приход к какой-либо общей точке зрения является желательным, но не обязательным.

Школа как государство. Воспитательная среда

Наша воспитательная система тесно связана с учебной и имеет своей целью содействие интенсивному развитию психологических качеств, необходимых для творческой, инициативной личности. Отметим основные положения нашей системы.

Школа — это своего рода самостоятельное государство.

Что такое школа для ребенка? Это не только уроки и перемены, учебные классы, но и коридоры, столовая, школьный двор. Здесь дети не только получают знания по предметам, но и учатся общению со сверстниками, постигают азы коллективизма и эмоциональной поддержки. К сожалению, дети часто бывают, одиноки и незащищены перед агрессией сильных. Порядок существует на уроках, а вне их — анархия. Отношения между детьми в этом смысле регулируются ими самими. И далеко не всегда справедливо.

Школа — это своего рода государство, где существуют свои правила и законы, свои избранные и изгои. В каждой школе, в каждом классе есть свои нюансы, но имеется и общее, например:

не принято обращаться за помощью и защитой к учителям и родителям — это расценивается как «ябедничество»;

разрешено обращаться за ней к своим одноклассникам. Дети предпочитают разбираться в своих делах сами, взрослые — вне их круга. Психологически это понятно. Дети могут и должны находить помощь не у учителей, а в своем детском коллективе. *Аппарат защиты, справедливость и суд должны существовать в самом классе, школе. И лучше — в форме детского «государства», основной функцией которого является защита «граждан» этого «государства» и жизнь по демократическим принципам.*

Теория иерархии потребностей А. Маслоу — основа нашей политики развития детского «государства».

Согласно теории А. Маслоу [5], после удовлетворения определенного уровня потребностей человек поднимается на следующий, более высокий уровень. За физиологическими потребностями (пить, есть, спать и т. п.), без удовлетворения которых ничто другое невозможно, следует потребность в защищенности (обеспечить завтрашний день и т. д.); ее удов-

летворение создает возможность для развития *потребности в хорошем отношении* (быть любимым, принятым в определенном обществе, принадлежать к группе, в которой с тобой считаются, и т. д.).

Если потребности этих трех категорий удовлетворяются, то у человека появляется основа для развития *самоуважения* и становления как творческой личности. Он может достичь стадии самореализации. Ж. Годфруа [4] считает, что по данному пути может пройти лишь малая часть людей, 90 % человечества, по его мнению, останавливается на уровне защищенности и хорошего отношения, поглощающего всю их энергию. Ж. Годфруа пишет, что «только общество, в котором все равны и структура которого благоприятствует полному развитию каждого, способно обеспечить возможность полной самореализации наибольшему числу его членов» [4, с. 92].

Первый уровень потребностей у детей, мы надеемся, удовлетворяется. Создание детского «государства» направлено на удовлетворение второго и частично третьего уровня потребностей.

В нашем эксперименте классы представляют собой «государства», основными функциями которых являются защита их «граждан» и организация жизни по демократическим принципам. Принимаются «законы» (запрещено бить и обзывать кого-либо, брать без спроса чужие вещи) и создаются «государственные структуры», следящие за выполнением «законов» и обладающие правом наложения санкций за их нарушения. Наш опыт показывает, что в течение достаточно короткого времени первоклассники начинают придерживаться своих законов. В результате появляется спокойная и безопасная атмосфера, т. е., согласно А. Маслоу, создается основа для перехода на более высокие уровни потребностей.

Детское «государство» может создать условия для развития инициативы и творческой деятельности учащихся, которые по собственной воле выпускают газеты, проводят выставки, конкурсы и т. п. У детей много энергии, жажды деятельности, но сначала все же требуется разбудить ее и активизировать, иначе говоря, необходимо создать атмосферу «всеобщего творчества и инициативы».

Организация «государственных», «частных» и других структур происходит по мере развития детского «государства», которое в основных своих чертах напоминает историю человеческой цивилизации. Интересно, что у наших детей периодически возникали «коммунистические» организации (дети объединялись в группы, где каждый вкладывал в общий банк все заработанные им деньги и брал оттуда столько, сколько ему было нужно: «от каждого — по способностям, каждому — по потребностям»). Такие организации разваливались, но зато вновь возникали на другой основе (например, дети назначали старшего, который решал, стоит ли выдавать деньги на то или иное мероприятие).

Результаты психологических исследований по параметрам, которые мы выдвинули как необходимые для личностной самореализации, показали, что учащиеся экспериментальных классов значительно опережают сверстников из контрольных классов.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина М., 1983.
2. *Гатанов Ю. Б.* Курс развития творческого мышления. Первый год обучения СПб., 1996.
3. *Гатанов Ю. Б.* Курс развития творческого мышления (для детей 7—10 лет) СПб., 1997.
4. *Годфруа Ж.* Что такое психология. В 2-х т. Т. 1. М., 1992.
5. *Маслоу А.* Психология бытия М., 1997.
6. Психология: Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1990.

7. Эльконин Д. Б. Психология игры М., 1978.
8. Adler A. Social Interest: a Challenge to Mankind. N.Y., 1964.
9. Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence. N.Y., 1967.