

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ КРЕАТИВНЫХ ПОДРОСТКОВ

**Кара Ж.Ю.,
Лунина Е.Б.**

Предметом данной статьи является попытка концептуального выделения и описания психологического подхода к определению особенности смысловой сферы креативных подростков. Интересным в данном случае является акцентировании ее в виде самостоятельной разновидности проблемы.

Особенностью развития смысловой сферы подростков является первичное оформление системы ее базовых характеристик при максимальной индивидуализации структуры, содержания и типа развития. В настоящее время в российском обществе в образовательной сфере, в социально-экономической сфере, в науке, технике и технологиях происходят глобальные изменения. Успешность жизнедеятельности человека в интенсивно меняющемся мире зависит от его способности находить оригинальные, неожиданные решения, соответствующие своеобразию ситуации, проявлять креативность. Те, кто не обладает вышеуказанным качеством, потеряв привычную точку опоры, с огромным трудом находят новую. В связи с этим новый ракурс получает проблема раскрытия творческого потенциала и самореализации человека в процессе творческой деятельности.

Ключевые слова: смысловая сфера подростков, креативность, типы смысловой сферы подростков, личностные структуры.

В этой статье предлагается попытка концептуального выделения и описания психологического подхода к определению особенности смысловой сферы креативных подростков. Особенностью развития смысловой сферы подростков является первичное оформление системы ее базовых характеристик при максимальной индивидуализации структуры, содержания и типа развития. Для смысловой сферы подростков характерны следующие особенности:

- 1) формальные – относительная дифференцированность, упорядоченность;
- 2) содержательные – децентрация сознания, повышение многозначности и конфликтности, дестереотипизация, неравномерность содержания, выражающаяся в разной степени развернутости содержательных компонентов, увеличение доли вербализованных смыслов, опосредование смысловой сферы общечеловеческими ценностями, рост удельного веса смысловых образований, генетически связанных с личностным означиванием пространства общения;
- 3) динамические – нестабильность, подвижность смысловой сферы, подверженность трансформациям, рефлексивность, дисгармоничность [1].

Возможно выделение двух типов развития смысловой сферы в подростковом возрасте в зависимости

от открытости личности новому опыту: продуктивного и репродуктивного. Особенности смыслового ядра генерализованных смыслов и тип развития смысловой сферы определяют индивидуальные типы смысловой сферы подростков: эгоцентрический, группоцентрический, просоциальный. Низкий уровень развития смысловой сферы подростков характеризуется несформированностью, стереотипностью и ситуативной изменчивостью генерализованных смыслов, закрытостью, дисгармоничностью смысловой сферы, ее низкой продуктивностью и упорядоченностью, жесткой центрацией сознания, низкой рефлексивностью, узким масштабом осмысления действительности; средний уровень отличается незавершенностью и неравномерностью генерализованных смыслов, становлением альтернативных центраций сознания, средним уровнем рефлексивности, расширением масштабов осмысления мира, ростом продуктивности и упорядоченности смысловой сферы; высокий уровень характеризуется сформированностью, неситуативностью и стабильностью генерализованных смыслов, структурированностью, нестереотипностью, открытостью и продуктивностью индивидуальной системы смыслов в целом, гибкой центрацией сознания при наличии значимого просоциального компонента.

Смысловая сфера имеет сложную организацию, состоящую из механизмов формирования различных смысложизненных стратегий. Рассматриваются теоретические и методологические предпосылки постановки проблемы смысловой сферы, говоря о стратегии, обычно имеют в виду своеобразный мыслительный акт, «свернутую внутри» операцию возможного действия, построение в уме реальности возможного действия. Иногда речь идет о бессознательных механизмах возникающих действий. С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова определяют стратегию как «вообще искусство планирования руководства, основанного на правильных и далеко идущих прогнозах». Иное определение смысложизненной концепции дает Т.В. Столина – «это, индивидуальная обобщенная система взглядов на цели, процесс и результат своей жизни. В основе этой концепции лежат ценности и потребности, отношения и конструкты конкретной личности. Смысложизненная концепция начинает складываться к подростковому возрасту, может изменяться и трансформироваться на протяжении жизни человека, но на определенном этапе онтогенеза является достаточно устойчивой» [20, с. 6]. Таким образом, можно сказать, что смысложизненная концепция содержит в себе те жизненные смысловые универсалии, те ценности, которые и составляют основу личности, что смысложизненная концепция – это стержневая направленность личности, ее смысл жизни. Каждый возрастной период со своими переходными категориями связан со сложными личностными переменами, сдвигами в структуре сознания, пересмотром смысложизненных целей, коррекцией жизненных планов. Вопросы периодизации формирования смысловой сферы личности и становления ее смысложизненной концепции достаточно широко изучаются в современной науке (И.В. Абакумова, Е.М. Азарко, А.Г. Асмолов, В.К. Вилюнас, И.В. Дубровина, Д.А. Леонтьев, А.М. Лобок, В.С. Мухина, В.И. Слободчиков, Е.В. Субботский и др.) и предлагаются различные модели возрастного становления смысловой сферы личности.

Следовательно, смысловая сфера подростков характеризуется процессами формирования мировоззрения и активной воли, собственных смыслов и личных ценностей, становлением системы смысловой регуляции. Это означает, что к 10-13 годам личность начинает выходить на уровень смысловой саморегуляции, основу которой составляет возможность охвата мира в целом в представлении человека; у нее появляется свое собственное, независимое мнение, стремление самостоятельно принимать жизненно-важные решения и нести ответственность за их осуществление; в ее сознании выкристаллизовываются и иерархизируются смыслонесущие ценности [2].

Считается что, смысложизненная концепция, и большинство исследователей с этим согласны,

всегда меняется в течение жизни, не является чем-то навсегда застывшим, изменяется «Ее (личности) смысловое поле отнюдь не остается неизменным на протяжении ее жизни, а постоянно трансформируется тем или иным образом. Можно даже говорить об определенной мифологической динамике личности: об интенсивности развития ее смысловых ориентиров» [1, с. 642]. И как наиболее интенсивный, сензитивный и значимый период для формирования глубинных личностных образований, в том числе и смысложизненной концепции, особенно выделяют подростковый и юношеский возраст. «В процессе психического развития происходит иерархизация мотивов, возникает рефлексия, складывается обобщенное отношение к жизни, расширяется ценностно-смысловое пространство личности, выстраивается единая жизненная линия и выявляются противоречия между нею и жизненными обстоятельствами, создается направленность на цели, связанные с отдаленным будущим» [4, с. 94]. «Смысложизненная концепция в подростковом возрасте переходит на новый этап своего развития и принимает более определенные и содержательно-направленные формы» [6, с. 19]. «Вместе с тем, на данном возрастном этапе эти образования носят довольно гибкий и подвижный характер». «Именно в этот период наблюдается большая связь между типичной моделью поведения и смысложизненной концепцией личности» [6, с. 3-4]. Концепция каждой отдельной личности неповторима и индивидуальна, как и сама личность и имеет определенную сложную комплексную структуру. Как отмечал Л.С. Выготский: «личность развивается как целое, и только условно, только в целях научного анализа мы можем абстрагировать ту или иную сторону ее развития» [5, с. 316], поэтому, говоря о структуре смысложизненной концепции личности, можно выделить только основные направляющие, которые задают векторы ее развития и которые будут напрямую связаны и определяться структурными элементами смысловой сферы в целом.

Продолжая мысль П.Н. Ермакова, И.В. Абакумовой, можно сказать, что смысловая сфера личности – это «сфера личностных смыслов, запускающая психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования» [4, с. 19]. Каждый человек, как хрусталик глаза под воздействием светового пучка то расширяется, то сужается, как индивидуальность имеет свою неповторимую личностно-смысловую сферу, которая как «призма», отсеивая, преломляет поступающие из реальности сигналы. Таким преломляющим эффектом личностно-смысловой сферы обладают установки и направленность личности, а эффект расширения-сужения взаимодействия личности с объективной действительностью обеспечивают

смыслообразующие мотивы и эмоциональное отношение индивида» [2, с. 63]. Данный подход объясняет, что каждый человек имеет свою особенную постоянно изменяющуюся и развивающуюся личностно-смысловую сферу, которая определяет большую склонность к той или иной познавательной направленности, что в свою очередь, может определять выработку особых смысловых стратегий в процессе познания. Следует подчеркнуть основные моменты развивающейся личностно-смысловой сферы.

- 1) Смысловая сфера личности активно развивается в подростковом возрасте, который является наиболее значимым для становления ее смысложизненной концепции.
- 2) Смысложизненная концепция представляет собой систему интегральной смысловой саморегуляции личности, которая определяется смысловыми структурами второго и третьего уровня и является стабильным образованием, задающим направленность личности.
- 3) Смысложизненные стратегии являются непосредственным проявлением смысложизненной концепции личности в конкретной деятельности.

Подростковый возраст называют переходным возрастом, потому что в течение этого периода происходит своеобразный переход от детского к взрослому состоянию, от незрелости к зрелости. В этом смысле подросток - полурбенок и полувзрослый: детство уже ушло, но зрелость еще не наступила. Переход к взрослости пронизывает все стороны развития подростка: и его анатомо-физиологическое, и интеллектуальное, и нравственное развитие – и все виды его деятельности.

В подростковом возрасте серьезно изменяются условия жизни и деятельности школьника, что приводит к перестройке психики, ломке старых сложившихся форм взаимоотношений с людьми [5].

Существенные изменения происходят и в эмоциональной сфере подростка. Эмоции подростка отличаются большой силой и трудностью в их управлении. Подростки отличаются большой страстностью в эмоциональном проявлении, вспыльчивостью. С этим связано неумение сдерживать себя, слабостью самоконтроля, резкость в поведении. Подросткам свойственно бурное проявление своих чувств. Если они чувствуют малейшую несправедливость к себе, они способны взорваться, хотя потом могут сожалеть об этом. Эмоциональные переживания подростков приобретают большую устойчивость. Нередко чувства подростка бывают противоречивы. Очень важно, чтобы эти противоречия разрешались в пользу положительных, общественно значимых чувств. На этом возрастном этапе важно направить и поддержать развитие ребенка в нужном русле и направлении.

Социально-экономическая динамика в обществе обуславливает запрос на креативную личность, умеющую успешно решать возникающие проблемы и оптимально изменять свое поведение. Обновление современной системы образования, связанное с гуманизацией учебно-воспитательного процесса, обуславливает необходимость создания психологических условий для развития творческой личности каждого ребенка, формирование учащегося как активного субъекта учебной деятельности.

В период развития психологических особенностей подросткового возраста все стороны психического развития находятся в стадии активного переstrukturирования и формирования (Л.И. Божович, И.С. Кон, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн) и развитию креативности на данном этапе (В.Н. Дружинин, В.Н. Хазратова, Е.Л. Яковлева). Это проявляется в повышении значимости системы личностных ценностей, развитии самосознания и самопознания, которые характеризуются возникновением рефлексии, осознанием своих мотивов, интимизацией внутренней жизни [10]. Неоднозначность представлений о себе и окружении, недостаточно адекватные суждения о происходящем заставляют подростка искать новые пути в понимании и принятии мира, своего места в нем. Все это стимулирует и активизирует его творческий потенциал (И.С. Кон). Многие стороны психического развития подростка являются хорошей базой для развития креативности, включающей в себя когнитивную, характерологическую, динамическую, эмоционально-волевою, мотивационные сферы. Но для того, чтобы развивать креативность, необходимо создать специальные условия. Представители гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу и др.) выделяют внешние (обеспечение психологической безопасности, отсутствие оценивания) и внутренние (открытость личности новому опыту, внутреннее позитивное оценивание творчества) условия. Е. Торренс и Дж. Гилфорд предлагают в качестве условий: обеспечение благоприятной атмосферы, поощрение различных творческих продуктов в школе и дома, воспитание у ребенка осознания ценности творческих черт своей личности, образец креативного поведения в окружающей среде.

В психологической литературе проблема креативности рассматривается в исследованиях теоретического и прикладного характера. Анализ научной литературы показывает, что выявлено соотношение интеллекта и креативности (Д.Б. Богоявленская, Д. Гилфорд, Е. Торренс, М.А. Холодная); зависимость креативности от личностных характеристик (Ф. Баррон, Д. Эрк и др.); влияние тестовой ситуации на процесс решения задач (Н. Воллах, В.Н. Дружинин, М. Коган). Несмотря на большое количество исследований, направленных на изучение креативности,

многообразие аспектов и подходов в определении ее природы, выделении креативных качеств личности, остается недостаточно проработанной проблема психологических условий развития креативности у подростков в учебно-воспитательном процессе.

Подростковый возраст является сензитивным периодом развития креативности, оказывающим влияние на становление личности в целом. Подростки стремятся к самосовершенствованию, независимости, отказу от стереотипов (Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин), однако, недостаточно адекватные суждения о происходящем заставляют подростка подвергаться случайным влияниям. Поэтому в экспериментальных исследованиях Е.Л. Солдатовой, Н.А. Тюрминой, В.Н. Хазратовой, Е.Л. Яковлевой, Н.Ф. Вишняковой указывается необходимость целенаправленного формирования креативности в подростковом возрасте, создание условий для ее развития.

Отечественные исследователи выделяют в качестве условий наличие позитивного образца творческого поведения, социальное подкрепление творческого поведения (В.Н. Дружинин, Н.В. Хазратова), наличие наставника и влияние семьи (Е.А. Корсунский), влияние семейных отношений и условия развития в школе (Е.Е. Туник) [10]. Предлагается модель развития креативности подростков в учебно-воспитательном процессе. Модель представляет собой аналог процесса формирования креативности подростков. Процесс формирования креативности подростков рассматривается как система взаимосвязи таких компонентов как учебно-воспитательный процесс, компоненты креативности, условия развития креативности и результат. Первый компонент рассматривается как целостный учебно-воспитательный процесс в единстве и взаимосвязи обучения и воспитания, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством, сотворчеством его субъектов, способствующий наиболее полному развитию и самореализации личности воспитанников. Единство операционально-интеллектуального и личностного компонентов креативности представлено следующим образом. Операционально-интеллектуальный компонент представлен креативными механизмами, позволяющими создавать творческие продукты; личностный компонент определяет саму возможность реализации творческого потенциала личности человека, независимого поведения, разрушающего сформировавшиеся стереотипы поведения.

В связи с этим наблюдается противоречия между острой необходимостью эффективного развития креативности у всех субъектов учебно-воспитательного процесса и реальным состоянием образовательной практики, которая опирается на традиционную парадигму образования, а также

уровнем научных разработок в области креативности и неразработанностью данного вопроса в контексте учебно-воспитательного процесса. Недостаточная теоретическая и практическая разработанность проблемы, а также выявленные противоречия определили тему исследования.

Область креативности сложна для исследований и вызывает множество споров, поскольку эмпирическое поле фактов, относящихся к данной проблеме, очень широко. Креативность, рассматриваемая в различных концепциях, предстает в виде частей головоломки, собрать которую целиком еще никому не удалось. Еще в 60-х гг. было описано более 60 определений креативности и число их растет каждый день. Видимо, количество определений креативности, накопившееся к настоящему моменту, уже трудно оценить. Как отмечают исследователи, процесс понимания того, что такое креативность, сам требует креативного действия, так как креативность еще не концептуализирована и эмпирически не определена. В последних исследованиях ученые определяют креативность как достижение чего-либо значимого и нового. Другими словами, это то, что люди делают, чтобы изменить мир.

Появление невероятно большого количества определений и их несогласованность свидетельствует о терминологическом кризисе и терминологическом поиске в этой области. В ходе теоретического анализа научной литературы определились две категории: творчество и креативность.

Природа творчества разнообразна и каждое направление в психологии стремилось научно обосновать загадку творчества, с точки зрения своего предмета исследования. Ассоциативная теория (Т. Рибо, Т. Циген, А. Бэн, С. Медник, Т.В. Галкина, С.В. Алексеева и др.) рассматривала творчество с точки зрения возникновения ассоциаций. Гештальтпсихология (К. Дункер, М. Вертгеймер, А. Секей) – с позиции продуктивного мышления. Психоанализ (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер и др.) – с позиции образования творческой энергии и мотивации творческой деятельности. Гуманистическая психология (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Н. Роджерс и др.) – с точки зрения мотивации и самоактуализации. Деятельностная теория (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров, В.Н. Пушкин, А.М. Матюшкин, И.М. Жукова, Л.Л. Гурова и др.) – с позиции проблемных ситуаций. Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, Я.А. Пономарев рассматривают творчество как активность личности. Проведенный нами анализ позволяет определить творчество как общесистемную закономерность, которая протекает на социальном и культурном уровне [9].

По мнению О.М. Разумникова, О.С. Шемелина, в последние годы в психологии творчества

сложилось представление о сложной, многоуровневой иерархии различных этапов процессов творчества, причем личностные и интеллектуальные свойства, уже давно ставшие предметом исследования, остаются им и поныне вследствие неоднозначного объяснения уже полученных результатов и вновь возникающих вопросов [17]. До сих пор неясно, каково соотношение разных компонентов творческого процесса:

- мыслительной и художественной,
- конвергентной и дивергентной,
- логической и интуитивной,

хотя существует целый ряд классификаций составляющих творческого потенциала личности, в том числе проявление:

- общего интеллекта,
- интуитивизма,
- эмоционального окрашивания отношений субъекта и т.д.

Однако общая эмпирическая оценка взаимодействия этих параметров пока неизвестна. Очевидно, сложность проблемы связана с тем, что задача является междисциплинарной и требует интегрирования методов и знаний, полученных в рамках как психологии и педагогики, так и психофизиологии и нейрофизиологии. Важная роль при этом принадлежит исследованиям значения биологических и социальных компонентов в природе творческой одаренности (креативности), причем большая часть работ, посвященных исследованию креативности, касается либо воспитания детей в специализированных школах, либо психологических особенностей представителей “творческих” специальностей: музыкантов, архитекторов, ученых. В то же время является актуальным и вопрос о возможности проявления и развития творческих способностей любого человека, причем не только в профессиональной деятельности, но и в быту, семье и т.д., что имеет большое значение для саморазвития и самоактуализации каждого. Поэтому несомненный интерес вызывает анализ взаимодействия личностных и когнитивных характеристик “обычных” субъектов, различающихся по степени оригинальности мышления [17]. Креативность и общий интеллект являются способностями, определяющими процесс решения мыслительной задачи, но играющими разную роль на различных его этапах.

Изучение креативности как самостоятельной психологической характеристики связано с Дж. Гилфордом, его кубообразной факторной моделью структуры интеллекта. Исследования в области креативности проводили К. Ямамото, Д. Хардгривс, И. Болтон, которые ввели гипотезу «нижнего порога». М. Коган и Н. Воллах проводили исследования, отказавшись от лимита времени в диагностике

креативности. Т.В. Галкина и Л.Г. Хуснутдинова исследовали поведение высококреативных и низкокреативных людей со снятием ограничения времени. В.Н. Дружинин и Н.В. Хазратова провели исследования, касающиеся адаптационных особенностей детей с разной степенью выраженности интеллекта и креативности. Исследование Е.Л. Григоренко привело к выводу о взаимодополняемости творческих способностей при решении познавательных задач. Т.В. Галкина, Л.Г. Алексеева, А.Н. Воронин, Л.И. Шрагина проводили экспериментальные исследования вербальной (рече-мыслительной) креативности. Они подходят к ассоциации как к одному из возможных механизмов вербальной креативности. Но, несмотря на различные исследования креативности, подход к ней остается полимодальным. Креативность рассматривают как креативный процесс, креативный продукт, креативную личность, креативную среду (сферу, структуру, социальный контекст, формирующий требования к продукту творчества). Включаясь в креативный процесс, человек активизируется в креативной среде, приобретая черты креативной личности и затем актуализируясь в креативном продукте [9].

В современной психологической науке на сегодняшний день не существует однозначной интерпретации термина креативность. Зарубежные (Дж. Гилфорд, П. Торренс, Р. Стернберг, А. Баррон, Д. Харрингтон, А. Воллах, Н. Роджерс) и отечественные (В.Н. Дунчев, В.Н. Дружинин, И.Ю. Хрящева) исследователи определяли «креативность» с точки зрения культурно-исторического аспекта. Происходящие на современном этапе изменения в сферах науки, техники, общественной жизни креативность, на наш взгляд, понимается как интегральное свойство личности, допускающее варьирование путей решения жизненных проблем, проявляющееся в индивидуально-психологических особенностях, определяющих активность в обществе. Креативность личности возникает в результате деятельности в социальном контексте.

Критерии креативности, предложенные Дж. Гилфордом, Е.П. Торренсом, А.Э. Симановским, Я.А. Пономаревым, М.И. Меерович, Л.И. Шрагиной, Д.Н. Перкинсом, П. Джексоном, А.В. Брушлинским, Л.Л. Гуровой, М.А. Холодной, Д.Б. Богоявленской представляют существенный интерес в изучении критериев гибкости, беглости, оригинальности мышления, предложенные Дж. Гилфордом и Е.П. Торренсом. Определены психологические условия развития креативности у подростков: социальное подкрепление творческого поведения, адекватная позитивная самооценка, внутренняя мотивация к творчеству, реализация принципов гуманистической психологии (принятие, поддержка, безоценочность).

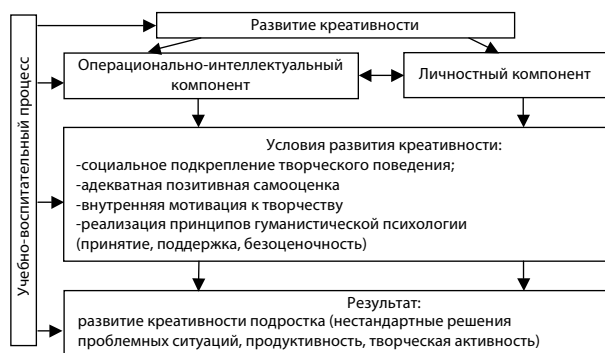


Рис. 1. Модель развития креативности подростков в учебно-воспитательном процессе

В.А. Хеннеси и Т.М. Амабиле указывают, что продукт или идея являются творческими в той мере, в какой эксперты признают их творческими, но хотя большинство авторов рассматривает творчество как процесс, их определения чаще всего используют определения продукта как отличительного признака творческой. «Область креативности сложна для исследований и вызывает множество споров, поскольку эмпирическое поле фактов, относящихся к данной проблеме, очень широко. Креативность, рассматриваемая в различных концепциях, предстает в виде частей головоломки, собрать которую целиком еще никому не удалось. Еще в 60-х гг. было описано более 60 определений креативности и их число растет каждый день. Видимо, количество определений креативности, накопившееся к настоящему моменту, уже трудно оценить. Как отмечают исследователи, процесс понимания того, что такое креативность, сам требует креативного действия. Начиная с определения креативности, мы тем самым обрекаем себя на неудачу, поскольку креативность еще не концептуализирована и эмпирически не определена. Академик В.В. Шаронов выделял следующие виды творческой деятельности, которые могут быть представлены тремя основными группами.

А. Деятельность по выдвижению принципиально новых решений.

Б. Деятельность по детализации, конкретизации, проработке этого нового с целью определения принципиальной возможности его практической реализации.

В. Деятельность по воплощению новых идей в жизнь, их объективации в тех или иных материальных формах.

Такая классификация творческой деятельности родилась в рамках современного науковедения и относится, прежде всего, к видам научного творчества (фундаментальное, прикладное и техническое знания). Но она, по его мнению, может быть отнесена и к творчеству как таковому.

Основная черта творчества - это выход за рамки системы. Не обязательно слияние или пересечение систем, суть в нахождении или создании новой. В работе «Введение в психологию искусства» Д.А. Леонтьев [12], раскрывая идеальную ситуацию полноценного *взаимодействия художественной культуры и личности*, выбирает *схему восприятия художественного произведения: жизнь (событие) – писатель (художник) – произведение – читатель (зритель, слушатель) – жизнь (событие)*.

Событийность приобщения старших подростков к художественной культуре в воспитательном пространстве школы представляет собой систему актуализированной совместной литературной, музыкальной, изобразительной, хореографической деятельности педагога и ученика, на основе содействия, сознания, сотворчества, созерцания, сомнения, сопереживания, сохранения, согласования и др. способов совместного бытия, отражающих событийный характер изучения явлений художественной культуры. Содержание школьной жизни является событийным, если представляет школьнику духовное возвышение, как в групповых, так и в индивидуальных по составу и экзистенциальных по содержанию урочных и внеклассных занятиях. Экзистенциальное по характеру занятие позволяет раскрыть учителю и ученику явление художественной культуры как событие жизни человека, вызывающее сопереживание изучаемому факту прошлого и настоящего с позиции проживания его «здесь и теперь».

Подростковый возраст является сензитивным к формированию мировоззрения и смысловых ориентаций. А.Н. Леонтьев писал о том, что «личность рождается дважды» и второе рождение личности происходит именно в подростковом возрасте. Одним из центральных новообразований подросткового возраста является самосознание, формирование которого тесно связано со становлением ценностно-смысловой сферы личности. Формирование устойчивой и в тоже время динамично меняющейся ценностно-смысловой сферы личности характеризует ряд задач развития на данном возрастном этапе.

Б.С. Братусь рассматривает порождение смыслов как одну из важнейших сторон человеческого бытия. В структуре психического аппарата он выделяет особый (высший) уровень, отвечающий «за производство смысловых ориентации, определение общего смысла и назначения своей жизни, отношений к другим людям и себе» [8, с. 71]. С этим уровнем Б.С. Братусь связывает ядро личности, задаваемое системой общих смысловых образований. Важно, что Б.С. Братусь рассматривает не отдельные смысловые образования, а смысловую сферу личности как целое, подчеркивая значение смысловых связей и, говоря

о психологических смысловых системах, которые «рождаются в сложных, многомерных соотношениях меньшего к большему, отдельных ситуаций, актов поведения к более широким (собственно смыслообразующим) контекстам жизни» [8, с. 88]. Д.А. Леонтьев (1985), рассматривая вопрос об индивидуальных особенностях смысловой сферы, выделяет, во-первых, систему гипотетических конструкторов смысловой сферы (измеряемых) показателей, частично отражающих индивидуальные характеристики механизмов смысловой регуляции, и, во-вторых, обсуждает, в какой мере эти различия связаны с уровнями возрастного развития, а в какой – отражают «истинные» индивидуальные особенности, не сводимые к возрастному измерению. Однако, непосредственно возрастные особенности смысловой сферы личности остаются изученными в психологии недостаточно.

Креативная личность гораздо более обогащенная и насыщенная, обладает глубоким взглядом в себя. Личностные ценности «выступают специфической формой функционирования смысловых образований в личностных структурах» указывает Д.А. Леонтьев [13, с. 99]. По мнению автора, смысловые образования могут определять ход деятельности независимо от степени их осознанности, однако если они становятся осознанными, то приобретают статус личностной ценности. Это происходит только тогда, когда личность обращает свои усилия на смысловую сферу, на собственное «Я»: личность должна как-то «отнестись» к собственным смыслам, для чего ей необходимо не только прочувствовать или пережить их, но и осмыслить. Процесс осмысления заключается в установлении личностных предпочтений касательно различных смысловых содержаний ценностей с последующим соотношением их «близости» к собственному. Таким образом, становление личностных ценностей связано с динамикой процессов осознания (разные виды вербализации) и познавательными усилиями в отношении собственной смысловой сферы (установление приоритетов и близости к своему «Я»). «Это становление включает как минимум две составляющие – образование самих личностных смыслов и образование личностных ценностей». Такой подход к проблеме креативных подростков указывает на дальнейшее глубокое развитие данной проблемы.

Известно, что огромное количество изменений в жизни современного общества, происходящих на небольшом отрезке времени, настоятельно требует от человека качеств, позволяющих творчески и продуктивно подходить к любым изменениям. Как справедливо отмечает В.В. Рубцов, «важной характеристикой современного социума является стремительный распад существовавших ранее социальных институтов, традиционных способов разделения деятельности, сложившихся общностей людей. Одновременно с этим

распадом мы наблюдаем интенсивный процесс формирования новых типов общностей, их социального и культурного оформления и наложения друг на друга, а в итоге – формирование принципиально нового многомерного социокультурного пространства. Необходимость жить в этом сложном и неоднозначном социальном пространстве ставит индивида перед проблемой «нахождения себя» одновременно в различных типах деятельности разных типах социальных общностей, то есть перед задачей, не стоявшей перед ним столь явно на предыдущих этапах развития общества» [19, с. 7], и это достижимо при условии наличия творческой личности. Эффективность современной жизнедеятельности будут зависеть от того, в какой мере индивид:

- способен не к одному конкретному виду деятельности, а к различным;
- способен понимать принципы функционирования не одной социальной общности, а различных;
- способен принимать участие в деятельности различных социальных общностей, но уже с существующими в них правилами и, в конечном счёте, влиять на развитие этих общностей;
- способен координировать типы своей деятельности и своё «я» одновременно в различных социальных общностях.

Человек вынужден реагировать на постоянно происходящие в обществе изменения, но часто бывает к ним не готов. Для того чтобы выжить в ситуации постоянных изменений, чтобы адекватно на них реагировать, человек должен развить себя в творчестве, активизировать свой творческий потенциал. Быть постоянно изменяющимся в изменяющемся мире, для того, чтобы адекватно реагировать на эти изменения, – это, собственно, и есть проявление творчества, креативности личности, проявление своей неповторимости, уникальности. Выражение собственной уникальности непосредственно связано с переживанием своего соответствия жизни, с переживанием её осмысленности. Развитие креативности, таким образом, представляет собой одну из центральных линий личностного развития, именно оно позволяет человеку проявить свою осознаваемую индивидуальность, уникальность, с набором личностных ценностей и осмысленности жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование учебном процессе (Психолого-дидактический подход). – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. Ун-та, 2003. – 480 с.
2. Абакумова И.В. Смысл как научная категория и влияние его концептуальных интерпретаций на теорию образования и обучения // Научная мысль Кавказа. – 2002. – № 13(39). – С. 146-151.

3. Абакумова И.В., Азарко Е.М. Введение в психологию творчества: основные понятия и диагностика. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2001.
4. Абакумова И.В., Азарко Е.М. Диагностика индивидуальных особенностей смысловой сферы личности школьника. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2001.
5. Абакумова И.В., Фоменко В.Т. Дидактическая поддержка учащихся в образовательном процессе // Инновационная школа. – 1998. – № 2(10). – С. 28-31.
6. Абакумова И.В., Фоменко В.Т. Дидактические модели образовательного процесса // Инновационная школа. – 1998. – № 2(10). – С. 200-203.
7. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии. – 1971. – № 1.
8. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
9. Галкина Т.В., Алексеев Л.Г. Изучение влияния тестовой ситуации на результаты исследования креативной личности // Методы психологической диагностики. – Вып. 2. – М.: ИП РАН, 1995.
10. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – М.: Лантернавита, 1995.
11. Леонтьев А.Н. О психологической функции искусства (гипотеза) // Художественное творчество и психология / Под ред. А.Я. Зиса, М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1991. – С. 184-187.
12. Леонтьев Д.А. Введение в психологию искусства. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998.
13. Леонтьев Д.А. Осмысленность искусства // Искусство и эмоции: материалы международного научного симпозиума / Под ред. Л.Я. Дорфмана. – Пермь, 1991. – С. 57-70.
14. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15.
15. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2000.
16. Немов Р.С. Психология. Учеб. Для студентов высш. пед. заведений. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997.
17. Разумникова О.М., Шемелина О.С. Личностные и когнитивные свойства при экспериментальном определении уровня креативности // Вопросы психологии. – № 5. – 1999.
18. Рубинштейн С.Л. // Основы общей психологии: В 2т. – Т. II. – М., 1989.
19. Рубцов Н.Н. Символ в искусстве и жизни. – М.: Наука, 1991. – 176 с.
20. Столина Т.В. Смысложизненная концепция и агрессивность учащихся-подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – С.Пб., 2002. – 20 с.