

СИНДРОМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті проведено теоретичний аналіз проблеми синдрому емоційного вигорання у професійній діяльності вчителів. Визначено об'єктивні і суб'єктивні чинники емоційного вигорання сучасного педагога. Розкрито суть поняття емоційного вигорання та його історію виникнення. Розглянуто фази вигорання та їхні причини, зокрема фази напруження, резистенції та виснаження. Обґрунтовано симптоми вказаних фаз вигорання: фаза напруження включає симптом тривоги і депресії, які супроводжуються пошуками та відсутністю роботи, а частіше й звільненням; фаза виснаження характеризується емоційним дефіцитом та емоційною відсутністю. Зазначено, що наявність синдрому емоційного вигорання найбільш характерна для осіб, які займаються педагогічною діяльністю, а саме вчителів, вихователів та викладачів. Акцентовується на важливості присутності організаційного чинника емоційного вигорання, а саме соціальної підтримки. Соціальна підтримка розглядається як супервізія та підтримка колег. Зазначено, що супервізія включає в себе зворотний зв'язок, похвалу та заохочення. Підтримка колег по роботі включає емоційну підтримку, почуття приналежності і дружбу.

Ключові слова: синдром емоційного вигорання, професійна дезадаптація, тривожність, фаза виснаження, фаза напруження, фаза резистенції, синдром емоційного дефіциту, симптом незадоволеності собою, симптом тривоги, симптом депресії.

В статье проведен теоретический анализ проблемы синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности учителей. Определены объективные и субъективные факторы эмоционального выгорания педагогов. Раскрыта суть понятия эмоционального выгорания и его история возникновения. Рассмотрены фазы выгорания и их причины, в частности фазы напряжения, резистенции и истощения. Обоснованы симптомы указанных фаз выгорания: фаза напряжения включает симптом тревоги и депрессии, которые сопровождаются поисками и отсутствием работы, а чаще и увольнением; фаза истощения характеризуется эмоциональным дефицитом и эмоциональной отсутствием. Отмечено, что наличие синдрома эмоционального выгорания наиболее характерно для лиц, занимающихся педагогической деятельностью, а именно учителей, воспитателей и преподавателей. Акцентируется важность присутствия организационного фактора эмоционального выгорания, а именно социальной поддержки. Социальная поддержка рассматривается как супервизия и поддержка коллег. Отмечено, что супервизия включает в себя обратную связь, похвалу и поощрение. Поддержка коллег по работе включает эмоциональную поддержку, чувство принадлежности и дружбу.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, профессиональная дезадаптация, тревожность, фаза истощения, фаза напряжения, фаза резистенции, синдром эмоционального дефицита, симптом неудовлетворенности собой, симптом тревоги, симптом депрессии.

In the article the theoretical analysis of the problem of emotional burnout syndrome in the professional activity of teachers is conducted. Objective and subjective factors of emotional burnout of a modern teacher are determined. The essence of the notion of emotional burnout and its history of occurrence is revealed. The burning phases and their causes, in particular the phase of stress, resistivity and exhaustion, are considered. The substantiated symptoms of these phases of burnout, the phase of stress include anxiety and depression symptoms, which are accompanied by quest and lack of work, and more often, dismissal. The phase of exhaustion is characterized by emotional deficiency and emotional absence. It is noted that the presence of a syndrome of emotional burnout is most characteristic of those engaged in teaching activities, namely teachers, educators and teachers.

The emphasis is on the importance of the presence of an organizational factor for emotional burnout, namely, social support. Social support is seen as supervising and supporting colleagues. It is noted that the supervision includes a feedback link of praise and encouragement. Support from

Psychology

colleagues at work includes emotional support, a sense of belonging and friendship. It has been found that teachers who receive support from supervisors and support from colleagues in work have a lesser degree of emotional burnout than those colleagues who do not receive the specified types of support. It was stated that there is a connection between emotional burnout and career orientations. In particular, the highest degree of emotional burnout among teachers who are socially active in their work. Such teachers have the least satisfaction with their work and there is a worse health condition. It was found out that among the organizational factors of emotional burnout there are shortcomings in the organization of the educational process, in particular the lack of educational laboratories, lack of effective cooperation with parents, unmatched classes, etc. The style of work, as well as the peculiarities of the teacher's attribution style, can also affect the degree of burnout. Means of punishment in the professional activity of the teacher are significant factors in the emergence of a syndrome of emotional burnout. The degree of expressiveness of depersonalization will be higher than those who receive punishment and they feel that they are not deserving.

Keywords: *emotional burnout syndrome, professional disadaptation, anxiety, exhaustion phase, stress phase, resilience phase, emotional deficiency syndrome, symptom of dissatisfaction with oneself, symptom of anxiety, symptom of dyspression.*

Постановка проблеми. Синдром емоційного вигорання є психогенним розладом, що виникає та розвивається в процесі виконання людиною професійної діяльності. Найбільш актуальною ця проблема постає для представників соціономічних професій внаслідок постійного тісного емоційно забарвленого контакту з людьми.

Синдром емоційного вигорання вчителів пов'язаний з професійною дезадаптацією. У своїй динаміці він проходить низку фаз: напруження, резистенцію та виснаження. На фазі напруження він проявляється переважно у формі надмірного переживання психотравмуючих обставин, тривоги та депресивних проявів. На фазі резистенції – у формі неадекватного вибіркового емоційного переживання та редукції професійних обов'язків. Фаза виснаження характеризується головним чином психосоматичними та психовегетативними порушеннями. На статистично значущому рівні всі три фази емоційного вигорання діагностуються у 38.3% опитаних учителів, що свідчить про ризик виникнення синдрому у третини працюючих у середніх школах.

У сучасному світі численними дослідженнями доведено, що від синдрому вигорання потерпають представники всіх професій типу «людина-людина» і навіть деяких інших професій. Проте найбільш актуальним є дослідження синдрому емоційного вигорання в осіб, які займаються педагогічною діяльністю, адже проведені в різних країнах світу дослідження свідчать, що вчителі є особливою «групою ризику».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні передумови виникнення поняття синдрому емоційного вигорання складають наукові дослідження, пов'язані із розробкою проблематики стресу, невротичних порушень на роботі, депресії, виснаження та психічної адаптації. Сучасний науковий стан проблеми свідчить про наявність декількох концепцій синдрому емоційного вигорання особистості (теорії К. Маслач, Х. Фройденбергера, Н. Булатевич, М. Буріша). Серед них найбільш популярною в зарубіжній психологічній

думці є концепція, що описує трикомпонентну модель вигорання К. Маслач (емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція професійних досягнень).

Наприкінці 70-х – початку 80-х років ХХ сторіччя науковий психологічний світ сколихнула хвиля досліджень і дискусій, предметом обговорення яких був «синдром вигорання» – психогенний розлад, який виникає в професійній діяльності особистості. Перші публікації, які містили клінічний опис окремих випадків, змінилися науково обґрунтованими експериментальними дослідженнями та концептуальними припущеннями, що містять аналіз причин виникнення синдрому, наслідків, вивчення його структури та симптомів.

Нині концепція синдрому емоційного вигорання визнана широким колом науковців: психологами, лікарями, соціальними працівниками тощо. Загалом, термін «вигорання» (англ. – «burnout») вперше в психологічному його розумінні з'явився в 30-х роках минулого сторіччя. Під цим явищем спортсмени розуміли стан виснаження, коли після тривалих тренувань та успішних виступів атлети не могли продовжувати і надалі брати участь у змаганнях.

На початку 60-х років минулого сторіччя активно велись дискусії, які стосувалися так званої «*депресії виснаження*», в анамнезі якої головним чином фігурували фізичні, а точніше, психосоматичні болі. Причинами цієї форми депресії автори П. Кільхольц та Р. Бек, які її вперше описали в 1964 році, називають конфлікти на роботі, фінансові проблеми, подвійне навантаження на роботі та вдома (особливо це стосується жінок). Депресія виснаження в своїй динаміці проходить три фази: гіперестетично-астетичну (характеризується надмірною сприйнятливістю, роздратуванням, швидкою стомлюваністю), психосоматичну та власне депресивну.

Г. Сельє говорить про так званий *стрес життя*, якому піддається будь-яка людина в процесі життєдіяльності. Так, «... бізнесмен, який відчуває постійний тиск з боку клієнтів і підлеглих, медсестра, що перебуває у постійному контакті з хворими, які також виснажують її своїми скаргами, поліцейські, викладачі, домогосподарки, – всі перебувають під впливом оточуючих людей, які більшою чи меншою мірою виснажують енергетичні можливості особистості» [Сельє, 1960: с. 67].

Отже, важливість адаптаційних процесів у професійній діяльності особистості є незаперечною. При цьому вимоги до психічної адаптації залежать від тенденції до виникнення в професійній діяльності стресогенних ситуацій. Такі ситуації можуть створюватися, зокрема, динамічністю розгортання подій, необхідністю швидкого прийняття рішення та його реалізації, особливо у випадках підвищеної відповідальності за наслідки прийнятого рішення, неузгодженістю між індивідуальними особливостями, ритмом та характером діяльності. Чинниками, що призводять до виникнення емоційного стресу в цих

ситуаціях, можуть бути неоднозначність інформації, необхідної для прийняття рішення, її суперечливість, надмірна різноманітність або монотонність, оцінка роботи як такої, що перевищує можливості індивіда за об'ємом або мірою складності, суперечливі або невизначені вимоги та ризик при прийнятті рішення.

Мета статті – аналіз проблеми синдрому емоційного вигорання у професійній педагогічній діяльності та визначення чинників, які спричиняють емоційне вигорання в сучасного вчителя.

Вклад основного матеріалу. У сучасному світі численними дослідженнями доведено, що від синдрому вигорання потерпають представники всіх професій типу «людина-людина» і навіть деяких інших професій. Зокрема, постає питання про виникнення цього синдрому й у представників професій «людина-знакові системи», «людина-техніка» тощо.

Проте найбільш актуальним є дослідження синдрому емоційного вигорання в осіб, які займаються педагогічною діяльністю, адже проведені в різних країнах світу дослідження свідчать, що вчителі є особливою «групою ризику» [Карамушка, 2000: с. 215]. Як зазначають практики, нині спостерігається падіння престижу викладацької професії на тлі несприятливого психічного та емоційного стану вчителя. Інтенсивність цього стану зростає завдяки тому, що на сьогоднішній день вчителі – одна з найменш соціально захищених професійних груп. Тому ризик дезадаптації та виникнення психогенних розладів у вчителів є надзвичайно високим, і його зумовлюють не лише суто професійні чинники, а й негативні впливи соціального походження, пов'язані з відчуттям вчителями власної незначущості внаслідок неадекватної оцінки державою їхньої професійної діяльності та доволі низької оплати праці.

Актуальність дослідження синдрому емоційного вигорання серед учителів пов'язана і з тим, що від стану психологічного благополуччя вчителя безпосередньо залежить ефективність його виховного впливу на учнів. Емоційний стан учителя позначається на якості всього учбово-виховного процесу, який у більшості випадків носить формальний характер. Отже, доречно говорити про необхідність розробки програми психологічної допомоги вчителю, спрямованої на поліпшення його адаптації в школі, на сприяння його самореалізації в роботі з дітьми.

У зв'язку з тим, що проблема емоційного вигорання є досить новою, особливо для вітчизняної психологічної науки, одне із питань, що постало перед дослідниками – диференціація синдрому емоційного вигорання та близьких понять.

В. Бойко говорить про необхідність диференціації вигорання як синдрому, набутого в професійній життєдіяльності людини, від різних форм емоційної ригідності, яка викликається органічними причинами, пов'язаними із властивостями нервової системи [Бойко, 1996: с.192].

Фази розвитку синдрому емоційного вигорання, запропоновані В. Бойком, аналогічні фазам розвитку загального адаптаційного синдрому.

Вітчизняним дослідником В. Бойко запропонована модель емоційного вигорання як психогенного розладу, що виникає та розвивається відповідно до механізму розвитку стресу [Бойко, 1996: с. 85]. Методологічним підґрунтям концепції вигорання В. Бойка стало поєднання класичної теорії загального адаптаційного синдрому, розробленої Г. Сельє.

В. Бойко говорить про те, що емоційне вигорання дозволяє особистості, з одного боку, економити власні енергетичні ресурси (емоційні, інтелектуальні), а з іншого боку – негативно відображається на здоров'ї людини (як соматичному, так і психічному) та її діяльності [Бойко, 1996: с. 156].

Фази розвитку синдрому емоційного вигорання, запропоновані В. Бойком, аналогічні фазам розвитку загального адаптаційного синдрому. Нервове (тривожне) напруження слугує стартовим механізмом, що запускає формування емоційного вигорання. Напруження має динамічний характер, що обумовлюється стабільною інтенсивністю чи посиленням стресогенних чинників. Причому в якості останніх виступають як позитивні, так і негативні моменти діяльності, оскільки всі вони вимагають від особистості реакції та адаптації до цих чинників. Наступною в динаміці емоційного вигорання є фаза резистенції, або опору психотравмуючим чинникам. Фактично опір зростаючому стресу починається з моменту появи тривожного напруження. Це природно: людина свідомо чи несвідомо прагне до психологічного комфорту, зниження тиску оточуючих обставин. Фаза виснаження характеризується більш чи менш вираженим падінням загального енергетичного тону та послабленням нервової системи. Емоційний захист у формі «емоційного вигорання» стає невід'ємним атрибутом особистості. В. Бойко вважає, що перехід реакцій з рівня емоцій на рівень психосоматики на останній фазі динаміки говорить про те, що емоційний захист у формі синдрому вигорання самостійно вже не справляється з навантаженнями, і енергія емоцій перерозподіляється між іншими підсистемами організму. На його думку, саме так організм рятуює себе від руйнівної сили емоційної енергії.

Працю шкільного вчителя відрізняє висока емоційна навантаженість, яка закладена в природі цієї праці, адже, як пише Л. Карамушка, вчитель кожен день переживає велику кількість різних емоцій: «задоволення від вдало проведеного уроку, задоволення від похвали колег, радість за учнів, незадоволення від зірваного уроку тощо» [Карамушка, 2000: с. 212]. Протягом робочого дня вчитель постійно знаходиться в тісному контакті з великою кількістю людей: учнями, колегами, адміністрацією школи.

Автор спробувала перерахувати емоціогенні чинники діяльності шкільного вчителя: більша тривалість робочого тижня порівняно з іншими професіями; фемінізованість праці вчителя (яка за її свідченнями має ряд

негативних моментів: в три рази вища захворюваність на психічні хвороби, завантаженість домашніми проблемами, недостатність уваги членів родини тощо); «старіння» вчительства за рахунок відтоку молодих кадрів зі школи, що можна спостерігати нині. Незважаючи на активність зарубіжних науковців у розробці проблеми синдрому емоційного вигорання вчителів, у нас можна зустріти лише поодинокі дослідження, присвячені цій проблематиці.

Аналізуючи світові здобутки, присвячені вивченню синдрому вигорання вчителів, можна побачити, що дослідження проводились у різних напрямках: вивчалися причини, наслідки вигорання, останнім часом почали з'являтися пропозиції щодо профілактики та корекції синдрому.

Перш ніж перейти до аналізу причин вигорання, слід згадати праці О. Богучарової, яка вивчала проблему складностей педагогічної діяльності [Богучарова, 2003: с. 61]. Поняття «складність» вона визначала як «суб'єктивний стан напруженості, важкості, незадоволеності, що викликається зовнішніми чинниками діяльності».

О. Богучарова виділила причини складностей педагогічної діяльності, об'єднавши їх у чотири групи:

1. *Об'єктивні причини* – безпосередньо пов'язані з педагогічною діяльністю, що не залежать від учителя: недостатня увага батьків до виховання власних дітей, велика кількість дітей у класі, відсутність гарних підручників, «важкі» діти, які є майже в кожному класі, великі педагогічні навантаження на вчителя, його завантаженість громадською роботою, недостатня підтримка або ж її відсутність з боку адміністрації.

2. *Об'єктивні причини, що пов'язані з умовами праці та побуту вчителя* – наявність великої сім'ї, маленькі діти, погані квартирні умови.

3. *Суб'єктивно-об'єктивні*, які кореняться в самому вчителеві, але залежать не лише від нього (недостатність досвіду, педагогічної, методичної та теоретичної підготовки, відсутність колективу в класі).

4. *Суб'єктивні* (випадковість вибору педагогічної професії, особистісні та професійно-особистісні чинники).

Досить велика кількість досліджень присвячена вивченню індивідуально-особистісних причин вигорання. У викладачів, які характеризуються *поведінкою типу А* (висока активність, прагнення тримати все під контролем, прагнення боротьби та долання перешкод), міра вираженості деперсоналізації та емоційного виснаження є вищою. Учителі, яким властива *опікунська ідеологія* по відношенню до учнів, мають високі показники міри вираженості вигорання.

Особливе місце серед праць, присвячених вивченню причин виникнення вигорання, посідає концепція, яка розробляється російським дослідником Н. Аміновим. Ця концепція поєднує в собі сучасні погляди на природу синдрому емоційного вигорання та класичні дослідження з психофізіології, які стосуються психофізіологічних передумов педагогічних здібностей [Амінов, 2002: с. 37-42].

Н. Аміновим було показано, що стійкість до виникнення синдрому емоційного вигорання є базовою умовою педагогічних здібностей і вона інтерпретується через наявність певних стратегій поведінки в стресових ситуаціях. А розвиток цих стратегій ініціює формування певної диференційної структури особистісних чинників, що підвищують опір до виникнення синдрому емоційного вигорання. До цієї структури належать соціально-психологічні риси (орієнтація на спільну діяльність, соціальна сміливість, домінантність, емоційна стабільність, високий рівень соціального інтелекту, тобто ті якості, що сприяють успішній взаємодії в групі) та особистісні риси (низька тривожність, володіння собою, імунітет до загрози, захищена емоційна чутливість, ініціативність, тобто ті, що характеризують емоційну сферу вчителів) [Амінов, 2002: с. 39].

Врешті-решт, базуючись на результатах, отриманих у власних дослідженнях, Н. Амінов робить висновок, що вигорання є результатом взаємодії індивідуально-типологічних властивостей. А в основі механізму розвитку синдрому, на його думку, лежить міра індивідуальної витривалості міжособистісних стосунків при наявності індивідуального, конституційно обумовленого порогу витривалості особистісних контактів, при перевищенні якого у вчителя може сформуватись синдром емоційного вигорання.

Серед організаційних чинників емоційного вигорання найбільш вивченими є *рольовий конфлікт* та *рольова двоїстість*. Рольовий конфлікт характеризується суперечливими функціями, які виконує працівник тієї чи іншої організації. Наприклад, учителі, крім виконання ролі педагога та вихователя, можуть займатися оклеюванням вікон у класах, які за ними закріплені, що не належить до їхніх функціональних обов'язків. Рольова двоїстість (амбівалентність) свідчить про відсутність значущої інформації, яка сприяє ефективному виконанню своїх професійних обов'язків.

Ще один добре вивчений організаційний чинник емоційного вигорання – це *соціальна підтримка*. За різними джерелами можна відзначити досить суперечливі дані щодо впливу соціальної підтримки на розвиток симптомів емоційного вигорання. Соціальну підтримку поділяють на два види, виходячи з джерела надходження: супервізія та підтримка колег. Супервізія є формальним видом соціальної підтримки і включає в себе зворотний зв'язок, похвалу, заохочення тощо. Підтримка від колег по роботі є неформальною і включає дружбу, почуття приналежності, емоційну підтримку загалом тощо.

Учителі, які отримують підтримку супервізорів, соціальну підтримку, позитивний зворотний зв'язок щодо своїх педагогічних умінь та навичок, мають меншу міру вираженості емоційного вигорання, ніж ті вчителі, які не отримують зазначених видів підтримки.

Висновки. Отже, синдром емоційного вигорання вчителів пов'язаний з професійною дезадаптацією. У своїй динаміці він проходить низку фаз: напруження, резистенцію та виснаження. На фазі напруження

Psychology

він проявляється переважно у формі надмірного переживання психотравмуючих обставин, тривоги та депресивних проявів. На фазі резистенції – у формі неадекватного вибіркового емоційного переживання та редукції професійних обов'язків. Фаза виснаження характеризується головним чином психосоматичними та психовегетативними порушеннями. Вивчення чинників, що породжують виникнення вигорання у вчителів, дозволило нам говорити про дві групи причин: причини індивідуальні та причини, пов'язані з організаційними умовами роботи. Причини, пов'язані з організаційними умовами роботи, є вторинними.

Високий рівень професійно-педагогічної майстерності протидіє виникненню вигорання у вчителів, зменшує інтенсивність його проявів.

ЛІТЕРАТУРА

- Аминов, 2002* – Аминов Н. А., Шпитальный Д. В. Синдром «эмоционального сгорания» как вид профессиональной дезадаптации / Н. А. Аминов, Д. В. Шпитальный // Профессиональный потенциал. – 2002. – № 1. – С. 37-42.
- Асмаковец, 2001* – Асмаковец Е. С. Психотехники развития эмоциональной гибкости учителя / Е.С. Асмаковец // Журнал прикладной психологии. – 2001. – № 6. – С. 60-69.
- Богучарова, 2003* – Богучарова О. І. Синдром професійного «вигорання» серед українських медичних працівників та педагогів / О. І. Богучарова // Вісник Київського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка». – 2003. – Вип. 17-18. – С. 59-63.
- Бойко, 1996* – Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Филин, 1996. – 472 с.
- Булатевич, 2002* – Булатевич Н. М. До проблеми психічного вигорання / Н. М. Булатевич // Вісник Київського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка». – 2002. – Вип.12-13. – С. 121-124.
- Карамушка, 3003* – Карамушка Л. М. Проблема синдрому «професійного вигорання» в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології / Л. М. Карамушка, Т. В. Зайчикова // Актуальні проблеми психології. – Т. 1. – Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. 2003. – С. 210-217.
- Орел, 2001* – Орёл В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орёл // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, №1. – С. 90-101.
- Селье, 1960* – Селье Г. Очерки об адапционном синдроме / Г.Селье. – [пер. с англ.] – М. : Наука, 1960. – 254 с.

REFERENCES

- Aminov, 2002* – Aminov N. A., Shpitalnii D. V., Sindrom «ehmocional'nogo sgoraniya» kak vid professional'noj dezadaptacii / N. A. Aminov, D. V. Shpitalnii // Professional'nyj potencia. – 2002. – №1. – S. 37-42.
- Asmakovec, 2001* – Asmakovec E. S. Psihotekhniki razvitiya ehmocional'noj gibkosti uchitelya / E. S. Asmakovec // ZHurnal prikladnoj psihologii. – 2001. – №6. – S. 60-69.
- Bohucharova, 2003* – Bohucharova O.I. Syndrom profesiinoho «vyhoriannia» sered ukrainskykh medychnykh pratsivnykiv ta pedahohiv / O.I. Bohucharova // Visnyk Kyivskoho nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka. Seriiia «Sotsiolohiia. Psykholohiia. Pedahohika». – 2003. – Vyp. 17-18. – S. 59-63.
- Bulatevych, 2002* – Bulatevych N. M. Do problemy psykhiчного vyhorannia / N. M. Bulatevych // Visnyk Kyivskoho nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka. Seriiia «Sotsiolohiia. Psykholohiia. Pedahohika». – 2002. – Vyp.12-13. – S. 121-124.
- Karamushka, 3003* – Karamushka L. M. Problema syndromu «profesiinoho vyhoriannia» v pedahohichnii diialnosti v zarubizhnii ta vitchyznianiі psykholohii / L. M. Karamushka,

- T. V. Zaichykova // Aktualni problemy psykholohii. – T.1. – Sotsialna psykholohiia. Psykholohiia upravlinnia. Orhanizatsiina psykholohiia. 2003. – S. 210-217.
- Orel, 2001 – Oryol V.E. Fenomen «vygoraniya» v zarubezhnoj psihologii: ehmpiricheskie issledovaniya i perspektivy / V.E. Oryol // Psihologicheskij zhurnal. – 2001. – T. 22, №1. – S.90-101.
- Sel'e, 1960 – Sel'e G. Ocherki ob adaptacionnom sindrome / G.Sel'e. – [per. s angl.] – M. : Nauka, 1960. – 254 s.

УДК: 159.928.22

Алла Дереча

ЧИННИКИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

У статті обґрунтовано значущість дослідження проблеми розвитку креативності особистості в сучасній психологічній науці. Подано характеристику креативності як здібності до творчості, яка певною мірою властива кожній людині. Виокремлено основні чинники її розвитку, запропоновано їхню систематизацію за характером впливу на внутрішні і зовнішні. До внутрішніх чинників віднесено особистісні характеристики (загальна культура, інтелект, вікові особливості психічного та анатомо-фізіологічного розвитку). Зовнішні чинники включають навколишнє середовище і все, що з ним пов'язане (середовище навчання, виховання, спілкування). Відмічено умовність зазначеного поділу, оскільки внутрішні чинники, які формуються і розвиваються у процесі засвоєння особливостей мислення й дії, моделей поведінки, що становлять певну культуру, та соціалізації, залежать від зовнішніх чинників – країни проживання, середовища виховання.

Ключові слова: творчість, творчі здібності, дивергентне мислення, креативність, компоненти креативності, чинники розвитку креативності (внутрішні і зовнішні), розумові здібності, особистісні риси, середовище, чинники середовища.

В статье обоснована значимость исследования проблемы развития креативности личности в современной психологической науке. Представлена характеристика креативности как способности к творчеству, которая в определенной степени присуща каждому человеку. Выделены основные факторы ее развития, предложено их систематизацию по характеру воздействия на внутренние и внешние. К внутренним факторам отнесены личностные характеристики (общая культура, интеллект, возрастные особенности психического и анатомо-физиологического развития). Внешние факторы включают окружающую среду и все, что с ней связано (среда обучения, воспитания, общения). Отмечена условность указанного разделения, поскольку внутренние факторы, которые формируются и развиваются в процессе усвоения особенностей мышления и действий, моделей поведения, составляющих определенную культуру, и социализации, зависят от внешних факторов – страны проживания, среды воспитания.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, дивергентное мышление, креативность, компоненты креативности, факторы развития креативности (внутренние и внешние), умственные способности, личностные качества, среда, факторы среды.

The article substantiates the study significance of the formation problem of personal creativity in modern psychological science. In spite the fact that for today a great number of researches were done in the field of creativity psychology, the holistic conception has not been worked out and it also has not decided the problem of sources and determinants of creativity, the relationship between personality characteristics and creativity yet. One of the central problems is factors problem, which conduce to creativity formation, divergent thinking, creative style of activity, and is still controversial.

The characteristic of creativity as creativity ability, which everyone has in a varying degree, is represented. Summing up the results of theoretical analysis of creativity research, the main factors of