

Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ПСИХОЛОГІЇ**

Том 12

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ

Випуск 4

За редакцією В.О. Моляко

Вид-во ЖДУ імені Івана Франка
Житомир
2008

ББК 88.45

А43

У ДК 159.928 +159.954 + 159.955

Друкується за ухвалою вченої ради

Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України

Зареєстровано постановою президії ВАК України (№ 01- 05/9 від 8 /09/ 1999р.)

Редакційна колегія:

Моляко В.О., академік АПН України, доктор психол. наук, професор;

Коваленко А.Б., доктор психол. наук, професор;

Мойсеєнко Л.А., доктор психол. наук, професор;

Симоненко С.М., доктор психол. наук, професор;

Чернобровкін В.М., доктор психол. наук, доцент;

Музика О.Л., кандидат психол. наук, доцент;

Третяк Т.М., кандидат психол. наук;

Гулько Ю.А., кандидат психол. наук, (відповідальний секретар).

А43

Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В.О. Моляко. – Т.12. – Вип.4. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008.– 336 с.

ISBN 978-966-485-001-5

У збірнику висвітлюються проблеми творчості. Представлені дослідження спрямовані на теоретико-експериментальне вивчення загальної структури творчої діяльності, обдарованості та творчого потенціалу в генетичному аспекті від дошкільників до дорослих і у різних видах діяльності.

Збірник адресовано викладачам психології та педагогіки вищих навчальних закладів, аспірантам, студентам, працівникам у галузі практичної психології, науковцям-психологам, іншим фахівцям чия діяльність пов'язана з проблемами обдарованості та творчості.

88.45

ISBN 978-966-485-001-5

© Інститут психології імені
Г.С. Костюка АПН України, 2008.

ЗМІСТ

Моляко В.А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОЭТИЧЕСКОГО
ВОСПРИЯТИЯ

Алексеева Т.С., Моляко В.А.

РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ
ТВОРЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПАЦИЕНТОВ С НЕВРОЛОГИЧЕСКИМИ
ЗАБОЛЕВАНИЯМИ.....

Антонова І.П.

ЛОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ
НАВЧУВАНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Біла І.М.

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО КОНСТРУЮВАННЯ
У ДОШКІЛЬНИКІВ

Ваганова Н.А.

СПРИЙМАННЯ І РОЗУМІННЯ ГУМОРУ СТАРШИМИ
ДОШКІЛЬНИКАМИ

Данилевич Л.А.

ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ
СТУДЕНТІВ

Дікуша О.С.

ПРОБЛЕМА РОЗУМІННЯ КЛАСИЧНОЇ МУЗИКИ
У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Діхтяренко С.Ю.

ТЕКСТОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОБ'ЄКТ ПСИХОЛОГІЧНОГО
АНАЛІЗУ

Зазимко О.В.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ
РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНOSTІ

Загребельна О.О.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ТА ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНOSTІ
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ
І ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Замула С.Ю.

ТАГУЮВАННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ У МІСЦЯХ
СОЦІАЛЬНОЇ ІЗОЛЯЦІЇ

Карпенко Н.А.

РОЗУМІННЯ БАТЬКАМИ ПРОЯВІВ ДИТЯЧОЇ ОБДАРОВАНOSTІ ЯК
ТВОРЧИЙ ПРОЦЕС

Кіричевська Е.В.

СОЦІАЛЬНА ПЕРЦЕПЦІЯ ЯК СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ
КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Костюченко О.В.

РОЛЬ ЧУТТЄВОГО ДОСВІДУ У СТИМУЛЮВАННІ ТВОРЧОЇ
АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ

Кривошишина О. А.

ПРОЦЕС ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ У ЮНОСТІ:
ІЗОМОРФІЗМ ТВОРЦЯ І ТЕКСТУ

Круглик О.П.

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ВИКОНУВАТИ ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ
У СЛАБОЧУЮЧИХ ДІТЕЙ

Лазарєв М.І.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ВЛАСНОСТІ ДО УПРАВЛІННЯ
СПІЛЬНОЮ ТВОРЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

Мазяр О.В.

РЕЛІГІЙНИЙ ДОСВІД ЯК ЧИННИК ЦІННІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ
ПОВЕДІНКИ

Медведева Н.В.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗАДУМІВ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
В ПРОЦЕСІ МАЛЮВАННЯ

Мелик-Пашаєв А.А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО
РАЗВИТИЯ

Міщиха Л.П.

“НАДСИТУАТИВНА АКТИВНІСТЬ” ОСОБИСТОСТІ ЯК СКЛАДОВА ЇЇ
ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ

Мойсеєнко Л.А.

ПРОЯВИ ІНТУЇЦІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЗАДУМУ
ТВОРЧИХ МАТЕМАТИЧНИХ ЗАДАЧ.....

Музика О.Л.

ТИПОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПСИХОЛОГІЇ ЗДІБНОСТЕЙ ТА
ОБДАРОВАНОСТІ ЯК АЛЬТЕРНАТИВАСИТУАЦІЙНОДИСПОЗИЦІЙНІЙ
АНТИНОМІЇ.....

Павлик Н.В.

МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ ОСНОВИ ОСОБИСТІСНОГО
РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА.....

Панченко Л.В.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ И КОГНИТИВНЫХ КОМПОНЕНТОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА В
УСЛОВИЯХ ХИМИЧЕСКОГО ПРОИЗВОДСТВА.....

Пахомов І.В.

ТВОРЧИСТЬ ПРАВОСЛАВНИХ ЗАСУДЖЕНИХ-РЕЦИДИВІСТІВ.....

Петриняк М.В.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ В ПІДЛІТКОВОМУ
ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....

Плохих В. В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СУБЪЕКТОМ
ВНЕШНИХ ИЗМЕРИТЕЛЕЙ ВРЕМЕНИ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ
СВОЕВРЕМЕННОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....

Полякова А.С.

ПРОБЛЕМА ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТЬЮ В СВЕТЕ
СОВРЕМЕННОГО ПОДХОДА К ЕЕ ИЗУЧЕНИЮ В ПСИХОЛОГИИ.....

Прокопенко В.Л.

ОСОБЛИВОСТІ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....

Пурло Е.Ю.

ПСИХОТЕРАПІЯ ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНОГО КРИЗИСА:
НЕКЛАСИЧЕСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ В РАМКАХ ИНТЕГРАТИВНОГО
ПОДХОДА.....

Сапрыгина Н.В.

АДРЕСА ТСТИХОТВОРЕНИЯ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОИСК
РЕАЛЬНОГО ЛИЦА.....

Сербіновська Н.В.
ПСИХОЛОГІЧНІ ТРУДНОЩІ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

Середа О. Ю.
ФЕНОМЕН ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ
У СТАРШОКЛАСНИКІВ

Тичина І.М.
РЕФЛЕКСІЯ ЗДІБНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕРЕОРІЄНТАЦІЇ
ВИПУСКНИКІВ З РІЗНИМ ДОСВІДОМ РОБОТИ

Третьяк Т.М.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ
СТАРШОКЛАСНИКАМИ ЕВРИСТИЧНИХ ЗАДАЧ

Хорошун А.А.
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ У
СТАРШОКЛАСНИКІВ

Череповська Н.І.
ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ВІЗУАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ (на матеріалі
орнаментальних мотивів, поширених в Україні)

Чернобровкін В. М., Марусенко О. А.
РОЗВИТОК ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ З
ВИКОРИСТАННЯМ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ ЗАСОБІВ

Шевченко Л.В.
ДЕТЕРМІНАНТИ ТРАНСФОРМАЦІЇ СТРАТЕГІЇ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ
КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАДАЧ

НАШІ АВТОРИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОЭТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ

Представлен общий анализ творческого поэтического восприятия на материале стихотворения Л.Мартынова "Дневник Шевченко".

***Ключевые слова:** поэтическое восприятие, творческое восприятие, конструирование поэтического образа.*

The general analysis of creative poetic perception on the material of L.Martynov poem "Shevchenko's Diary" is presented.

***Key words:** poetic perception, creative perception, construction of poetic image.*

Продолжая развитие некоторых положений нашего лонгитюдного исследования многомерной сферы поэтической психологии, мы в данном случае коснемся ряда вопросов, связанных с собственно поэтическим восприятием, как творческим восприятием мира, природы, социума, другого человека и т.д. Не вдаваясь в анализ проблемы восприятия, мы, что вполне естественно, расставим терминологические акценты. А именно: 1) под восприятием мы будем понимать целостный когнитивный процесс, в котором фиксируется, оценивается и интерпретируется объективная реальность в различных ее модификациях, результатом чего является построение (конструирование) конкретного перцептивного образа, т.е. речь не идет о «чистом» восприятии, а о восприятии как преобладающей функции, которая неразрывно связана с другими психическими функциями (память, мышление – в первую очередь); 2) под творческим восприятием мы понимаем именно процесс (и его результат) конструирования субъективно нового образа, который в более или менее значительной степени преобразует, видоизменяет предметы и явления объективной реальности.

Здесь принципиально важно лишний раз подчеркнуть именно постоянное проявление синтетического взаимодействия психических функций со сменой доминант, когда то же восприятие детерминировано не только, так скажем, воспринимаемым, но и всей совокупностью установок, личностных диспозиций воспринимающего субъекта. Именно поэтому перцептивный творческий образ будет представлять собой оригинальную совокупность новых фиксаций, запечатлений и имеющихся в распоряжении этого субъекта ранее сформированных образов и их фрагментов. Не приходится говорить о том, что психологический анализ всех этих процессов во многом будет носить гипотетический характер, поскольку, а это вполне банальное положение, речь идет не только о сознательной, но и о неосознаваемой психической деятельности, не говоря уже о многих других не второстепенных вопросах (возраст, знания, опыт, конкретное психофизиологическое состояние, условия, в которых протекает деятельность и т.п.). Именно поэтому, как представляется,

столь важно исследовать особенности творческого восприятия, в первую очередь опираясь на те виды деятельности, которые сопровождаются объективной ее фиксацией; к ним относятся, в частности, техническое, изобразительное и литературное творчество. Мы обращаемся в данном случае к поэтическому творчеству, позволяющему, на наш взгляд, предоставить для психологического анализа богатейший материал в чрезвычайно широком диапазоне.

Чтобы сделать попытку проанализировать поэтическое восприятие в достаточно знакомых нам измерениях знаний, нужно, как это нетрудно понять, выбирать достаточно знакомые картины природы, события, конкретных людей, иначе наши интерпретации будут носить слишком уж произвольный характер. Именно поэтому в данном случае и выбрано малоизвестное (к большому сожалению, потому что это, на мой взгляд, лучшее из стихотворений, посвященных украинскому гению!) стихотворение Леонида Мартынова «Дневник Шевченко». Леонид Мартынов один из самых выдающихся поэтов второй половины XX века, несравненный мастер талантливое переосмысления всего, что его окружало, начиная от на первый взгляд малозначащих картинок повседневного быта и кончая глубоким философским проникновением в тайны мира как такового, в тайны значимых исторических событий и в самые сокровенные тайны человеческой души. Талант поэта блестяще сочетается у Л.Мартынова с поистине энциклопедическими знаниями, а заодно и с постижением так называемой повседневности. Биография Т.Шевченко хорошо известна, хорошо известны многочисленные его злоключения и, хотя кое-что в истолковании различных событий и их причин в его жизни остается спорным по сей день, вряд ли можно ставить под сомнение значимость этой фигуры в самых различных планах с выходом далеко за пределы только лишь одного поэтического творчества. Многие становятся доступным в нашем знании о Шевченко и из его дневника, который он писал на русском языке. Многие из нас читали и будут читать этот дневник. Но написать о дневнике, так как это сделал Л.Мартынов, дано лишь тому, кто способен воспринять через какой-то предмет, объект, - в данном случае – дневник, – не только его автора во всей его творческой мощи, но и всю сопутствующую ему эпоху – тогдашнюю Россию на рубеже переходных 60-х годов XIX века.

Приведу несколько примеров этого преобразующего, поистине творческого восприятия поэтом мира, событий, людей, природы.

Вот извечный, непреходящий вопрос о смысле жизни, о жизни и смерти. Казалось бы, что уж тут можно сказать такого нового, оригинального: жизнь – это жизнь, а смерть – это смерть, со смертью, как считали и считают очень многие, все и заканчивается – был человек, нет человека. Но не тут-то было у гениального поэта! Он прямо с первой строки делает ошеломляющее своей парадоксальностью заявление:

*Со смерти
Все и начинается,
И выясняется тогда,*

*Кто дружен с кем,
Кто с кем не знает
И кем земля твоя горда.
И все яснее освещается,
Кто – прав, кто – прах,
Кто – раб, кто – знать...*

И не менее ошеломительная концовка:

*А если смертью все кончается,
То нечего и начинать!*

Все небольшое стихотворение как афоризм, как формула смысла жизни, который, как это четко проступает в тексте, имеется только тогда, когда человек фактически творит достойные бессмертные дела. И подлинная жизнь (да, чуть ли не главная жизнь!) начинается только со смертью, если только ты, говоря упрощенно, прозаически, творил добрые дела. И давайте при всем этом не забудем, что это стихотворение написал вроде бы, – а как еще можно было о Л.Мартынове подумать в 1971 году, стопроцентный атеист, а не религиозный поэт. Попробовал бы он вовлечь в контекст стихотворения один лишь намек на Бога и бессмертие души, мы бы этого стихотворения в те времена никогда бы и не увидели напечатанным. А, ведь, фактически именно о бессмертии человека речь и идет. И в главной, да почти и единственной, идее стихотворения заключено именно философско-социальное восприятие поэтом человека в мире; здесь же и конкретный, если хотите, психологизм жизненной мотивации, стратегической направленности личности, определяющий всю последующую судьбу человека, вектор его истинного «Я» среди других, во всех переплетающихся сферах экзистенциального, отпущенного физическими законами срока и, пожалуй, большая или меньшая бессрочность, или даже бессмертие в будущем; бессмертие, если ты и впрямь творил, опять перевожу на язык этической прозы, – добро.

Такого рода философско-синтетическое обобщающее восприятие присутствует едва ли не в большинстве произведений автора, причем в необычайно широком диапазоне.

Вот мы сейчас в полной мере столкнулись с экологическими проблемами, а поэт отчетливо пророчествовал об этом еще в сравнительно «экологически чистом» 1965 году в стихотворении «Голос природы»:

*Слышу я
Природы голос,
Порывающийся крикнуть,
Как и с кем она боролась,
Чтоб из хаоса возникнуть,
Может быть, и не во имя
Обязательно нас с вами,*

*Но чтоб стали мы живыми,
Мыслящими существами.
И твердит природы голос:
«В вашей власти, в вашей власти,
Чтобы все не расколось
На бессмысленные части!»*

На небольшом малострочном пространстве Л.Мартынов (опять-таки) выстраивает фактически два глобальных процесса – процесс развития природы, воссоздания ею человека и вполне реальный процесс фактически уничтожения (раскалывание «на бессмысленные части») этой же природы-матери человека, – представлен первичный хаос, из которого произрастала жизнь и возможный хаос эсхатологического отнюдь не «хэппи-энда».

А через что это может проходить поэт показывает, прибегая к «помощи» в данном случае уже четко наглядных образов, воссоздаваемых на полотнах такого выдающегося мастера, как Иероним Босх. Картины Босха, как это показывает Л.Мартынов, к сожалению, весьма успешно накладываются на современность:

*Мне чудится, что жив художник Босх.
Брожу я с Иеронимусом Босхом
Отнюдь не в мире живописи плоском, –
Будь это «Мир искусства» или МОСХ, –
Но в бесноватом, узловатом, хлестком
И жестком, несмотря на внешний лоск,
Реальном мире, что от слез промозг.
Мы по газетным тычемся киоскам,
И радиомембраны говорят,
Где мор, где глад, где города горят,
Там счет потерян трунам распростертым,
И любомудрие летит в костер там,
Где песнопевцы виснут, вопия,
На лирах распяты...*

Перед нами в самом деле широкая панорама реального сегодняшнего мира, тем более, так сказать, усиленная безграничными возможностями телевидения, которое в момент создания стихотворения еще не было столь всемогущим. Тот, кто знаком с репродукциями картин Босха, легко воспроизведет их в своем воображении, читая строки этого стихотворения, а кто не знаком, актуализирует свое воображение, благодаря стимулам представляемых в стихе образов, воспринимаемого «глазами Босха» окружающего мира современным поэтом (стихотворение имеет усиливающее его начало продолжение) – восприятие поэта обострено апокалиптическими индикаторами трагической современности, завершая его перевоплощением в художника, который в порыве обращается фактически к любому из нас:

*И пусть мои прозренья озарят
Ваш мир аэротрасс и автострад,
Чтоб отцарил палаческий топор там,
И чтоб не стало мрачным натюрмортом
Живое все, и чтобы верил я,
Что ад земной – лишь выдумка моя!*

Здесь уже возможный конец всему подан не через хаос, а через возможный натюрморт, которым может стать все живое. Удивительное перевоплощение гениального современного поэта в гениального художника раннего средневековья позволяет Л.Мартынову поистине босховскими образами воссоздать все тот же возможный не «хэппи-энд».

Это фрески, монументальность – здесь наш взгляд перемещается от образа к образу по множественному лабиринту босховского полотна. А вот совсем другая картина, уже зарисовка или просто повседневная фотография, которая названа такими болезненными для современного жителя большого города словами «Час пик»:

*Переходы
Становятся узковатыми,
Пешеходы
Становятся резковатыми,
Эскалаторы
Становятся тесноватыми,
Так что кажется даже минутами,
Что становимся мы перепутаны
Шубным мехом, суконными ворсами,
А, быть может, и самыми торсами,
Сетью жил, где кровинки затокали,
А не только лишь биотоками...*

Здесь все зримо: переходы, эскалаторы, заполняющая их толпа, в которой мы со всеми перепутаны, теряемся, растворяемся в месиве торсов, одежд, кровотоков и биотоков. Это фотография, подумать только, полувековой давности (1955 год, и прежде всего, имеется в виду Москва). А сегодня, когда в озера и моря толп вплетаются агрессивные потоки автомобилей, вытесняя и оттесняя толпу, каков накал этого сражения, этой отнюдь не холодной войны между человеком и машиной, которую он создал вначале себе на радость, а теперь, как видим, «себе на голову», и не только на голову, сегодня час пик становится хронической болезнью без надежды на благоприятное излечение, разве что... Но остановимся, так как возможный вариант «разве что» предсказан в вышеприведенном стихотворении «Голос природы», которая может вернуться к варианту хаоса и натюрморта.

Как уже было сказано и отчасти показано, диапазон дрейфов мартыновского восприятия мира необычайно широк и в нем немало доминант, на некоторых из них мы останавливались. Отдавая должное многогранности

поэтического мира данного художника, необходимо в должной мере сказать о присутствующих в этом мире многочисленных, мастерски исполненных портретов целой галереи выдающихся людей всех времен и народов. Мы уже упоминали И.Босхе, а ведь одно только перечисление представленных у Мартынова выдающихся личностей заняло бы немало строк. Вот лишь некоторые, взятые почти наугад имена: Достоевский, Алексей Кольцов, Волошин, Блаватская, Есенин, Галилей, Геродот, Верлен, Эйнштейн, Ленин, Пикассо, Овидий, Гоголь, Шостакович, Тютчев и многие-многие другие – широко известные и практически сейчас неизвестные (но становящиеся известными именно благодаря стихам Л.Мартынова, стихам, если они поднимаются над прозой жизни, то имеющими дар – дарить бессмертие!).

Слов нет – Леонид Мартынов замечательный поэтический портретист, равного ему, пожалуй, и не сыскать в русской (и не только русской) поэзии XX века.

Сами судите. Вот всего пару строчек из стихотворения, посвященного В.Хлебникову, недопонятому еще и сегодня, поэту-гению:

*В общем выглядел он скверно, будто загнанная серна.
И понятно: вероятно, он порядочно устал.*

Хлебников жил в постоянной нужде, на грани нищеты, скитаясь, как мы бы ныне сказали подобно бомжу, по Москве и всей России. Он был для многих странным, едва ли не сумасшедшим. И он был весь в работе, в поэзии, в творчестве. Вряд ли у такого, отрешенного от повседневной жизни человека, эта повседневная жизнь хоть как-то могла ладиться. Л.Мартынов во всем довольно длинном стихотворении, лишь косвенно связанном непосредственно с самим В.Хлебниковым, дает вот эту единственную строчку: «в общем выглядел он скверно, будто загнанная серна». Мне кажется, а я немного знаком с жизнью и творчеством В.Хлебникова, никто не сказал о беззащитном во враждебном любому настоящему поэту мире, так коротко и метафорически точно – «будто загнанная серна». Так увидеть, воспринять другого поэта мог только сам выдающийся поэт. Интересно в этом отношении и изображение двух других выдающихся поэтов, современников Хлебникова:

*Есенин
Беседовал с Блоком:
– А вот посмотрели бы Вы,
Как в омуте мечется окунь,
Сам пленник плененной плотвы!
В луну через льдистую настудь
Стремится всосаться налим...*

И дальше Есенин формулирует:

*От жажды схватить, заграбастать
Дух творчества неотделим!*

Тут же приведем и антитезис:

*Но в клетке сидящая птица, -
Скажу я, чтоб стало ясней, -
Стремится поглубже забиться,
Коль тянете руку вы к ней.
А, вас, – вы не поняли, что ли? –
Хватает благая рука,
Чтоб выгнать из клетки на волю,
На волю, под облака!*

Могло ли такое восприятие Есениным сущности творчества (стихотворение называется «Дух творчества») удовлетворить А.Блока? Вряд ли эти, есенинские, сравнения были слишком близки Блоку, – ведь разница между поэтическим восприятием того и другого разительная!, – но:

*А Блок улыбался, рассеян,
Но это движенье руки
И как волновался Есенин –
Все внес он в свои дневники.*

То есть, А.Блок не отрицал законного права другого поэта на свои метафоры, образы. Именно таким, условно говоря, прозаическим образом показал нам это Л.Мартынов.

Но раз мы уже наткнулись на дневники А.Блока, то перейдем к другому поэтическому повествованию, связанному со знаменитым дневником – «Дневник Шевченко», так и называется стихотворение, а по сути маленькая поэма о гениальном украинском поэте и художнике

Но не только все это, не только сам Т.Шевченко и его время, но и, как это не может быть иначе у талантливого поэта, воспринимающего и оценивающего одновременно со всем этим и наше время, наш сегодняшний мир с его, в частности, новыми идеями, анализом и синтезом прошлого, истории, исторических личностей. Поэтому Л.Мартынов начинает совсем не ретроспективно, а прямо соотносясь с тем, что происходит вокруг него:

*Теперь,
Когда столь много новых книг
И многому идет переоценка,*

(вот уж – как в воду глядел – опять-таки еще в 1967 году! А сейчас новых книг просто лавина и переоценка на каждом шагу, но Мартынов обращается к главному действующему лицу)

*Я как-то заново прочел дневник
Шевченко.
И увидел я Шевченко –*

Меняется время, меняемся мы, меняется наше восприятие и Л.Мартынов видит не просто гонимого, преследуемого, вроде бы отлученного не только от нормальной жизни, но – и прежде всего – от творчества, но не тут-то было, потому что Л.Мартынов увидел:

*Великого упрянца, хитреца,
Сумевшего наперекор запретам
Не уступить, не потерять лица,
Художником остаться и поэтом,
Хоть думали, что дух его смирят
И памяти о нем мы не отыщем.*

Да, именно классическими украинскими упрямством и своеобразной, гоголевской, что ли, хитрецей, но «Великого упрянца, хитреца», а не хитренького приспособленца. Великого, потому что – тут-то японские самураи оценили бы слова Л.Мартынова о не потерявшем лица несмотря ни на что поэте и художнике Как «мастер дзю-до» Тарас Шевченко вроде бы поддался всему, что ему преподнесли ссылкой и запретами, сделал как бы несколько шагов назад (но только мнимых, для неглубокого ока), а сам все время творил – шел вперед:

*Итак,
Таивший десять лет подряд
Свои творенья за голенищем,
Уволенный от службы рядовой,
Еще и вовсе не подозревая
Своей грядущей славы мировой,
А, радуясь, что вывезла кривая...*

Да, Тарасу Шевченко не понадобились специальные дзен-буддистские тренинги, чтобы достичь состояния сатори (просветления) – он шел естественным для него путем – путем предельно скромного, непритязательного человека, с одной стороны, и истинного рыцаря творчества, с другой, по тому пути, по той кривой линии жизни, которая была, скорее всего, именно трактрисой – линией влечения, линией устремления к главному – к вершинам постижения мира, людей, любви и творчества. И Л.Мартынов это не просто прекрасно понимает, он сопереживает, перевоплощается и дальше ведет рассказ почти словами Шевченко из его дневника:

*Устроился на пароходе «Князь
Пожарский» плыть из Астрахани в Нижний.
Компанья славная подобралась.
И ближнего не опасался ближний:
Беседуя, не выбирая слов,
Сужденья становились все бесстрашней.
Был мил владелец рыбных промыслов,*

*Еще милее – врач его домашний.
И капитан, прекрасный человек,
Открыв заветные свои портфели,
Издания запретные извлек,
И пассажиры пели как Орфеи.*

И далее, опять-таки «след в след» следуя за Шевченко, Л.Мартынов уже своими словами, но нисколько не меняя смысла строк дневника, завершает эту картину разыгравшего вольнодумства с его последующим обоснованием:

*Читались хомяковские стихи,
Вот эти: «Кающаяся Россия»,
И обличались старые грехи:
Мол, времена пришли теперь такие,
Что в либеральный лагерь перешел
И Бенедиктов даже.
Вы бы знали,
Как он, певец кудряшек, перевел
«Собачий пир» Барбье!
В оригинале
Стихотворение звучит не столь
Блистательно, как в переводе этом.
Не стало Тормоза – ведь вот в чем соль! –
И Бенедиктов сделался поэтом.*

Не правда ли, как все это напоминает нам уже наше время, когда в лагерь либералов переходили едва ли не толпами вчерашние охранители коммунистических устоев. Вот оно провидческое восприятие истинного поэта в этой удивительной эстафете – от Шевченко к Мартынову, от Мартынова ко всем нам в конце двадцатого века.

А дальше опять своеобразное дублирование дневника и пересказ событий в жизни Т.Шевченко:

*Вот что рука Шевченко в дневнике
С великим восхищеньем отмечала.
И «Князь Пожарский» шлепал по реке,
Машина все стучала и стучала.
Погода становилась холодна,
Готовя Волгу к ледяным оковам.
Пройдя Хвалынский, читали Щедрина.
«Благоговею перед Салтыковым», -
Писал Шевченко.
К жизни возвращен,
Он радовался и всему дивился.
Так в Нижний Новгород и прибыл он,
И в Пиунову Катеньку влюбился,*

*И возмечтал, что «Фауста» прочесть
Она должна с нижегородской сцены.
Но, глупая, отвергла эту честь
И страсть его отвергнула надменно.*

Визуальные образы следуют один за другим, в их канву вплетаются документальные фрагменты, вплоть до очередного трагического крушения в личной жизни украинского поэта. Но Шевченко и здесь смог преодолеть эту, в общем-то едва ли не трагедию:

*И все-таки он духом не поник:
– А я-то думал, что она святая!*

Какие стремительные переходы в этом перенасыщенном мыслями и образами стихотворении, какое органическое слияние современного поэта со своим великим предшественником – здесь Л.Мартынов выступает не как припоздавший летописец-хроникер да еще и со своими субъективными, как это чаще всего бывает у плохих биографов, мнениями, а как живой свидетель-современник.

А вот и финал, право же героический и наконец-то воздающий Тарасу Шевченку все то, что другие не сумели высказать и воздать и в стихотворных, и в прозаических формах. Причем это не просто воздаяние, это вылитая из бронзы слов формула настоящего творчества поэта – поэта, призванного Богом служить народу и правде. Сам Л.Мартынов не скрывает чувств, охвативших его при чтении дневника:

*И многое еще
Вместил дневник,
И волновался я, его читая.*

И вот следует эта формула, которая, конечно же, раскрывает не только оценочное восприятие Мартыновым великого предшественника, но и характеризует его философское, гражданское, психологическое и эстетическое восприятие смысла писания – и стихов и не стихов:

*Смотрите!
Вот как надобно писать
И мемуары и воспоминанья,
Писать, чтоб душу грешную спасать,
Писать, как возвращаясь из изгнанья!
Писать, чтоб сколько уз не разорви
И в чем не разуверься дарованье,
А получилась повесть о любви,
Очарованье, разочарованье!
Писать как дикий, чтоб потом тетрадь
Без оговорок ринуть всем в подарок*

*И снова воскресать и умирать
Таким, каким родился, - без помарок!*

Можно было бы сказать, что ради одних только этих строк и написано было это стихотворение-поэма. Да, но если бы был только один этот обособленный от дневника, от личности Т.Шевченка призыв к самоотверженному творчеству – это, вне всякого сомнения, звучало бы во многом декларативно. Именно в творческом восприятии Л.Мартыновым биографии Шевченка, его творчества и одновременно восприятии сегодняшних проблем, сегодняшних дней, когда, как написано в начале, «столь много книг и многому идет переоценка», и когда человек попал в хроническую информационную и социальную катастрофу, – такой взгляд на великого предшественника, на пример его творческого и гражданского подвига, это не просто взгляд, это убедительный пример проектирования своей жизни по одному из самых достойных компасов – компасу Шевченко – Мартынова.

Резюмируя этот, во многом, конечно, лишь поисковый экскурс в такую сложную проблему как целостное, в данном случае – поэтическое творческое восприятие, мы можем соответственно сделать лишь некоторые предварительные выводы общего характера, что, само собой, диктуется еще и ограниченными рамками статьи (здесь нужна монография).

Во-первых, в данном конкретном случае (мы имеем в виду прежде всего проведенный контурный анализ стихотворения «Дневник Шевченко») творческое восприятие связано с конструированием достаточно объемной и широкой панорамной картины, включающей как общий исторический фон, так и портретное представление реальных действующих лиц (прежде всего, разумеется, это сам Т.Шевченко).

Во-вторых, синтезирующая идея, – а это, как было указано, возведение в своеобразный идеал понятийно выраженной «формулы настоящего творчества», – основывается на готовящих ее относительно автономных тезисах (ссылка Шевченко, запрет на писание стихов, освобождение, вспышка либерализма в России и др.).

В-третьих, осуществляется четкое построение моста между прошлым и настоящим, что позволяет сегодняшнему читателю в определенной мере перевоплотиться в автора и увидеть (воспринять) прошлое и настоящее, самого себя в этом «зеркале» стихотворения, четкость изображения в котором будет обусловлена как талантом автора, так и соответствующим талантом читателя, его знаниями, и, в первую очередь, его возможностями творческого восприятия уже этого стихотворения как такового.

Напрашивающиеся аналогии с известными произведениями изобразительного искусства (скажем, с целым рядом работ И.С.Глазунова) позволяют расширить сферу психологического анализа данной проблемы, но это уже, как нетрудно понять, совершенно особая, отдельная тема.

Алексеева Т.С., Моляко В.А. (г. Киев, Украина)

РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ТВОРЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПАЦИЕНТОВ С НЕВРОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

В статье намечены некоторые общие контуры оригинального комплексного подхода к изучению проблемы творческого здоровья в пограничной сфере психологии творчества и неврологии.

Ключевые слова: творческое здоровье, психология таланта и гения, нейропсихология.

In the paper some general contours of an original complex approach to studying of creative health problem in boundary sphere of creativity psychology and neurology are planned.

Key words: creative health, talent and genius psychology, neuropsychology.

Не только теоретический, но и возрастающий практический интерес к проблеме психологического здоровья человека обусловлен как классическими, так и вновь возникающими и все более активно заявляющими о себе причинами. Это, как известно, в первую очередь экологические, информационные факторы – на фоне постоянно ухудшающихся экологических условий среднестатистического жителя Земли наблюдается одновременно многомерное возрастание информационных потоков, требующее отнюдь не пассивного их восприятия, а постоянной переработки информации во все более сжатые временные сроки. Приведем одну выразительную цитату: «...Ежесекундно в мозг направляется более четырех миллионов импульсов, а в течение суток в нервную систему поступают триллионы битов (единиц информации). Они становятся пусковым механизмом рабочего состояния нервной системы. Восприятие импульсов стало возможным благодаря высокой раздражимости нервных структур» [15, с.7]. Это было отмечено уже сравнительно давно и остается только поставить вопрос: каковы нагрузки на нервную систему и, естественно, на психику человека в настоящее время, когда искусственное информационное воздействие приобретает характер своего рода нейропсихологического террора? Вопрос этот почти риторический, но его постановка не только своевременна, но и во многом, к сожалению, запоздалая, о чем свидетельствует, в частности, возрастание нервных и психических заболеваний и недостаточная выработка научных рекомендаций по психологической, в том числе нейропсихологической, защите здоровья в современных условиях.

Наше комплексное исследование направлено на выявление некоторых особенностей и закономерностей творческой деятельности именно с позиций современной психологии творчества, нейропсихологии и неврологии. Как это нетрудно понять, при этом приходится иметь дело с целым рядом относительно автономных проблем. Среди них, как нам представляется, следует особо

выделить следующие: общий анализ творческой деятельности, нейропсихологический анализ творческого здоровья личности, функционирование диалоговой системы «врач – пациент» в режиме сотворчества, анализ творческой деятельности врача-невролога. Практически каждая из этих проблем может рассматриваться как ключевая ко всем остальным и лишь ограниченность исследовательских ресурсов предопределяет поэтапное осуществление общего цикла комплексных разработок.

В данной статье речь пойдет о некоторых сторонах проблемы творческого здоровья, которая пока что «удостоилась» лишь самой первоначальной, да и то весьма в общем плане постановки [см. 11]. Само собой разумеется, что наиболее желательно было бы использовать каждую из указанных проблем по возможности в широком комплексном диапазоне; по меньшей мере вполне уместно было бы говорить о научном сотрудничестве психологов, неврологов, психиатров, физиологов. Но это пока малореализовано, хотя определенный опыт сотрудничества психологов и психиатров у нас уже имеется [см., в частности, 3, 10], а вовлечение в разработку общей теории психологического здоровья и, в частности, творческого здоровья человека именно неврологов представляется не просто желательным, а в определенной мере необходимым. Мы постараемся показать это уже на вводном этапе рассмотрения творческой деятельности талантливых и гениальных людей, напомнив для начала заодно слова Стендаля о том, что известную долю биографий великих людей должны написать их врачи. Хотелось бы также сразу же отметить, что изучение творческой деятельности великих людей не есть стремлением лишь к изучению элит; дело в том, что в повседневной жизни творчеством приходится заниматься практически каждому человеку, в том числе и человеку, имеющему те или иные проблемы со здоровьем. Мы убеждены: процесс выздоровления, связанный с диагностикой, назначением лечения, поведением пациента, профессиональным поведением врача – это самое настоящее творчество и постижение его закономерностей послужит решению самых разнообразных задач оздоровления человека и человечества в целом без каких-либо преувеличений, поскольку послужит наряду с другими медицинскими и психологическими разработками построению более совершенной теории и практики исцеления человеческого тела, души и духа. Многолетние теоретические психологические разработки и клиническая врачебная неврологическая практика авторов дает основания осуществить, по меньшей мере, поисковую разработку в данном плане.

Как мы уже отметили, начнем с общего анализа творческой деятельности талантливых и гениальных людей, ориентируясь на их *творческое здоровье*, под которым мы подразумеваем такое состояние здоровья, которое позволяет достичь существенных успехов, несмотря на наличие определенных, в данном случае нервных и психических заболеваний.

Вообще-то к настоящему времени сложилась определенная традиция – рассматривать взаимосвязь одаренности, талантливости, гениальности с различного рода заболеваниями (в первую очередь психическими), начиная с хорошо и давно известной работы Ч.Ломброзо «Гениальность и

помешательство»[9]. Некоторые из положений, выдвинутых Ч.Ломброзо в последующем в той или иной степени развивали В.Гирш, Г.Жоли, М.Нордау, Ш.Рише, Дж.Селли; в СССР к конкретной разработке этой проблемы в разных методологических ракурсах в двадцатые годы XX века приступили С.О.Грузенберг, В.В.Карпов, а также целая группа ученых и медиков различного профиля, которых объединил вокруг журнала «Клинический архив гениальности и одаренности» Г.В.Сегалин. Однако начатые работы, в том числе и в области евгеники, по разным причинам не получили своего продолжения и лишь гораздо позднее вновь стали реанимироваться в некоторых немасштабных разработках (это, например, известные работы генетика В.П.Эфроимсона). И только в настоящий момент, когда проблема человеческого здоровья становится одной из самых актуальных и требующих неотложного изучения с практическими перспективами, к этим вопросам обращаются все более и более часто, о чем свидетельствуют в первую очередь многочисленные переиздания названных выше работ, множество публикаций в периодической печати, в том числе в психологической, медицинской. Значительным событием в этом плане следует признать, в частности, чрезвычайно информационно насыщенную энциклопедию патогорафий «Безумные грани таланта», составленную А.В.Шуваловым [3].

Практически почти все названные разработки указанных авторов имеют самое прямое отношение к нашей теме, что дает нам основания включать уже известные концепции в контекст нашего анализа с учетом как поздних разработок, касающихся «нормы», так и тех ориентиров, которые являются основополагающими для нашего подхода. При этом, забегаая вперед, необходимо подчеркнуть, что наша, так сказать, комплексная гипотеза ориентирована на два основных методологических «бакена» – это теория стратегической организации творческого процесса и стратегического проявления творческого потенциала личности и своего рода интегральная теория, основанная на классических и новейших разработках нейропсихологов, физиологов, нейрофизиологов (В.М.Бехтерев, И.П.Павлов, Н.П.Бехтерева, А.Р.Лурия, Е.Д.Хомская, Дж.Вулдридж, П.Прибрам и др.). Само собой разумеется, что масштабы предлагаемого нами объединения указанных теоретических разработок ориентированы лишь на те достаточно скромные задачи, которые мы перед собой ставим на этом в общем-то предварительном, поисковом этапе исследования, во многом носят сугубо гипотетический характер и не претендуют на «окончательную истинность».

Обратимся к общей канве рассмотрения одаренных, талантливых, гениальных людей, однозначно признавая, что основным критерием определения именно степени их одаренности являются те или иные произведения, изобретения в самых различных сферах деятельности; при этом, как это нетрудно понять, степень одаренности будет зависеть от степени оригинальности и масштабности создаваемого творческой личностью произведения; вторым же (но именно вторым, а не первым) будет количественный показатель – количество создаваемых оригинальных произведений – здесь не лишне напомнить, что далеко не все творческие

личности были авторами множества шедевров (классический пример – А.С.Грибоедов и его «Горе от ума»). И еще один момент, имеющий прямое отношение к нашему определению творческого здоровья. Известный современный украинский невролог С.К.Евтушенко, анализируя, в частности, творчество Ван-Гога и его известный портрет доктора Гаше, заключает, что не важно, исходило проникновенное мастерство художества от болезни или здоровья, а «важно, что картина была написана гениальным человеком» [7, с.140]. И точно так же не следует забывать о том, какова степень заболевания у конкретного творца и каковы возможные последствия влияния его деятельности на других людей, а порой и на судьбы отдельных народов и даже всего человечества – подобные предостережения делал уже сам Ч.Ломброзо, очень впечатляющие иллюстрации к этому положению дает история, в частности и история XX века.

Несмотря на то, что все тот же Ч.Ломброзо еще в своей указанной работе отмечал, что для того, чтобы быть гениальным, совсем не обязательно быть сумасшедшим, в специальной и популярной литературе содержатся весьма объемные реестры, в которых перечисляются великие люди и указываются наиболее вероятные диагнозы их заболеваний (сюда, как это уже достаточно хорошо известно, попадают и известные философы, и политики, и писатели, и художники, и артисты, и представители многих других творческих профессий; достаточно, к примеру, напомнить, что такого рода участи не избежали ни Достоевский, ни Лев Толстой, ни Пушкин, ни Гоголь, ни Ленин, ни Сталин, ни даже Хрущев и В.Высоцкий). Можно, конечно, в каждом отдельном случае дискутировать относительно точности и даже общей правомерности диагноза, но, когда этот диагноз устанавливается многократно, и тем более авторитетными специалистами, то его нельзя оставить без внимания.

Рассмотрим особенности творчества некоторых писателей и художников с учетом их заболеваний (в первую очередь преобладающего неврологического характера).

В ряду наиболее известных художников внимание к которому, к сожалению, было обращено не только в прямом, так сказать, смысле, но и в связи с его болезнью, давно фигурирует М.А.Врубель. Мы здесь также остановимся на этом примере, поскольку он действительно весьма красноречив и очень убедительно иллюстрирует наше положение относительно творческого здоровья.

Не вдаваясь в подробности жизни и творчества М.А.Врубеля, которые сравнительно подробно описаны в соответствующей литературе, коснемся только наиболее интересующей нас стороны и воспользуемся конкретными данными, представленными в работах врачей, непосредственно лечивших гениального художника. Одним из них был Ф.А.Усольцев и мы приведем сравнительно обширную цитату из его заключения о протекании болезни и, что в данном случае особенно важно, сохранения художником достаточно высокого творческого уровня деятельности:

«Из длинной вереницы прошедших передо мною людей, душевный спектр которых разложила болезнь, его спектр был самый богатый и самый

яркий, и этот спектр показал до неоспоримости ясно, что это был художник-творец, всем своим существом, до самых глубоких тайников психической личности. Он творил всегда, можно сказать непрерывно, и творчество было для него так же легко и так же необходимо, как дыхание. Пока жив человек, – он всегда дышит; пока дышал Врубель, – он все творил. Я видел его на крайних ступенях возбуждения и спутанности, болезненного подъема чувства и мысли, головокружительной быстроты идей, когда телесные средства не поспевали за их несущимся вихрем. И он все-таки творил. Он покрывал стены своего домика фантастическими и, казалось, нелепыми линиями и красками. Он лепил из глины и всего, что попадало под руку, чудовищно нелепые фигуры. Но стоило прислушаться к его речам, вникнуть в них, – и нелепость, казалось, исчезала. Были понятны эти обрывки, не поспевавшие за своим неудержимым, но ярким образом. Было ясно, что Врубель творил. И действительно, затихала болезнь, темп творчества замедлялся, руки поспевали за ним, и прорывались на бумагу прежде скрытые образы: то голова пророка с глазами, полными тоски и мольбы, то ангелы с каминойницей, с бесстрастным лицом, с взором, устремленным в невидимую даль, весь окутанный яркими горящими красками его крыльев» [5, с.289]. И далее Ф.А.Услольцев делает такое очень убедительное заключение: «Часто приходится слышать, что творчество Врубеля – больное творчество. Я долго и внимательно изучал Врубеля, и я считаю, что его творчество не только вполне нормально, но так могуче и прочно, что даже ужасная болезнь не могла его разрушить. Творчество было в основе, в самой сущности его психической личности, и, дойдя до самого конца, болезнь разрушила его самого. С ним не было так, как с другими, что самые тонкие, так сказать, последние по возникновению представления – эстетические – погибают первыми; они у него погибли последними, так как были первыми. Это был настоящий творец-художник» (там же, с.289-890).

Если иметь в виду, что у М.А.Врубеля было весьма тяжелое нервнопсихическое заболевание, что диагнозы ему устанавливали весьма авторитетные специалисты (в том числе, В.М.Бехтерев), то представленные фрагменты из заключения Ф.А.Услольцева представляются в какой-то мере даже парадоксальными: в самом деле, по всем ожиданиям художник должен был в первую очередь утратить именно возможность творить, а этого, если не считать уже самую последнюю тяжелую фазу болезни, на самом деле не происходит. У нас также была возможность проследить за особенностями творчества М.А.Врубеля уже в период заболевания в архивных материалах Третьяковской галереи, а также по позднее опубликованным материалам, и мы можем засвидетельствовать, что творческий тонус у него не претерпевал сколько-нибудь существенной деформации, художник работал практически непрерывно.

Каковы же истоки такого уровня творческой активности, проявлений творческого потенциала. Здесь можно строить различные предположения. Одно из них в свое время высказал другой врач, также лечивший М.А.Врубеля, ставший впоследствии первым в стране психоаналитиком, – И.Д.Ермаков. Этот выдающийся популяризатор психоанализа и весьма квалифицированный

специалист в своих заметках к готовившейся им, но, к сожалению, так и не законченной книге о личности и творчестве М.А.Врубеля, отмечал: «Сила и напряженность гениальной личности, как заметил Шопенгауэр, объясняется отчасти тем, что гений на протяжении своей жизни не теряет связь с детскими переживаниями. Такая непрерывная, нарастающая деятельность органически связанная с самим существом творящего, делает ее более цельной, глубокой и значительной, чем всякую другую деятельность, не имеющую таких глубоких корней» [8, с.3].

Представляется очевидным, что в подобных случаях речь может идти о существенном преобладании определенных доминант, мозговых, нервнопсихических, которые определяют и доминирующую деятельность. Другое дело, что не совсем понятно, каким образом эти доминанты получают возможность стать именно таковыми, поскольку, скажем, влияние наследственности в подобных случаях весьма сомнительно, по крайней мере в определяющем смысле. Нельзя, скорее говорить, и об автоматизме в деятельности, поскольку речь идет именно о деятельности творческой. Такая, автоматическая, деятельность зачастую проявляется, если мы имеем дело с пациентами, которые, скажем, воспроизводят какие-либо механические движения, повторяют, как штампы, какие-то слова и отдельные фразы и т.п. Но создание новых произведений или их фрагментов, которые также в чем-то являются новыми может быть, как представляется, объяснено глубочайшим погружением субъекта в ту или иную, а в данном случае – творческую – как в случае с М.А.Врубелем, деятельность.

Подобные проявления творческой активности мы можем наблюдать в нашей клинической практике, причем она носит достаточно разнообразные формы в диапазоне от оригинальных реакций пациентов на свое самочувствие, свою болезнь и кончая собственно творческой деятельностью в той или иной профессиональной сфере. Здесь можно в рабочем плане выделить несколько групп неврологических пациентов. Мы, что вполне понятно в русле нашей темы, ориентируемся в данном случае на тех пациентов, которые в той или иной степени более или менее осознано в зависимости, разумеется от самой болезни и степени ее выраженности, проявляли определенную творческую активность. На стадии пребывания в клинике и осуществления лечения тут можно говорить о тех, кто проявлял такого рода активность в самой минимальной степени (I), тех, кто достаточно заметно подключался к процессу лечения, в том числе и используя свои собственные знания и опыт (II) и тех, кто достигал достаточно высокой степени творческой активности как в процессе лечения, так и выполняя определенную деятельность (чтение, писание писем, дневников, участие в дискуссиях с коллегами по палате и врачами и т.п.) (III). Вот несколько обобщающих примеров.

Заведомо исключая из сферы анализа случаи полной утраты сколько-нибудь адекватной ориентировки и функционирования самосознания, мы можем говорить соответственно по этим группам о достаточно широком диапазоне творческих проявлений со стороны пациентов, в том числе на разных стадиях проявления деменции, после перенесенных различной тяжести травм.

В первой, условно выделенной нами, группе вполне резонно рассматривать самые простые формы проявления интеллектуальной и творческой деятельности. Так, здесь уже простое узнавание (врача, медсестры, соседа по палате, самого себя) – будет носить для пациента, выходящего из острой фазы заболевания, безусловно, творческий характер. Помимо проявления трудно интерпретируемой догадки, в подобных случаях срабатывают механизмы аналогизирования, комбинирования, реконструирования («этот человек похож на врача» (белый халат), «эта женщина чем-то похожа на мою мать» (общее впечатление, лицо), «эта сестра совсем не похожа на нашу сестру» (новая, или вновь зашедшая медсестра в период прояснения сознания) и т.п. По отдельным произносимым пациентами словам, фразам, репликам часто можно угадать, каково общее направление его творческого поиска по опознанию, по конструированию своей картины собственного заболевания, по выборочному отношению к назначаемым лекарствам и процедурам. Здесь вполне уместно будет, кстати, сказать, что даже, казалось бы на первый взгляд, вполне дублирующие инстинкты и навыки такого процесса как ходьба после перенесенного инсульта или другого заболевания будет наряду с само собою разумеющимся бессознательным восстановлением (но как и оно протекает «в интерьерах психики» тоже можно только гадать) еще и вполне творческим процессом: пациент учится вновь рассчитывать шаги, использовать для передвижения какие-то объекты (стул, кровать, стена и пр.), которые в каждом отдельном случае будут ситуативно вполне новыми для него.

Ко второй достаточно большой группе пациентов неврологических отделений мы относим, как было указано, тех, кто сознательно и достаточно целенаправленно «подключается» к всегда в той или иной мере творческому процессу лечения. Здесь в первую очередь, очевидно, нужно назвать тех пациентов, которые могут правильно понять характер своего заболевания, особенности лечения, назначаемого врачом, особенности своего поведения, которое конкретным образом должно быть направлено на соблюдение текущих предписаний. В данном случае все виды понимания будут творческими, особенно если пациент проходит курс конкретного лечения впервые. Само собой разумеется, что в данном случае многое зависит от знаний пациента (в том числе медицинских), от его готовности к соучастию в лечебном процессе, от степени доверия врачу, от общего и ситуативного самочувствия и пр. Как видим, уже один этот неполный перечень факторов, детерминирующих понимание пациентом смысла лечения, требует от него отнюдь не простых интеллектуальных и чисто творческих усилий.

В третью группу входят пациенты, которые максимально творчески переосмысливают свое «пребывание в болезни», проявляют повышенный интерес к существующим описаниям подобных болезней, к мнениям врачей, читают соответствующую литературу, придумывают свои варианты скорейшего «выхода из болезни», или, по меньшей мере, ищут пути, помимо лечения, улучшения своего самочувствия, улучшения физического и психического тонуса. Такие пациенты могут быть или максимально солидарны

с лечащим врачом, или же в той или иной мере вступать с ним в дискуссию, доходящую иногда до полного неприятия стратегии или тактики назначаемого врачом лечения (мы здесь не говорим о случаях, когда пациенты делают нечто подобное не в силу своих размышлений и поисков информации, а просто из-за своего состояния, негативизма, общего недоверия к данному врачу и пр.). Такие пациенты становятся своеобразными коллегами в сотворчестве с врачами, продлевают общение с ними, выходя за рамки пребывания в клинике. Многолетние наблюдения показывают, что именно такие пациенты могут быть охарактеризованы максимальной успешностью не только в преодолении самой болезни, но и в той или иной деятельности, иногда даже достигая успехов такого уровня, который не был ими самими замечен до болезни (эти парадоксальные явления, конечно же, требуют специального изучения, в том числе и с вовлечением в комплексный подход различных модификаций биографического исследования личности; здесь уместно, в частности, вспомнить удивительные данные, полученные американским врачом Норманом Казинсом).

Особого внимания требует вопрос о назначении лечебных средств, в том числе тех, которые являются стимуляторами психической активности. Само собой разумеется, что по мере улучшения состояния пациента, в том числе и в постклинический период, когда он продолжает предписанное лечащим врачом принятие лекарств, можно наблюдать вполне естественное повышение умственной деятельности, творческой активности. Это, разумеется, также отдельная проблема, но здесь нам хотелось бы, развивая идею о необходимости развития комплексного изучения неврологических и психических заболеваний, подчеркнуть именно несомненную важность медикаментозного лечения, которое назначается врачами, и роль психологического сопровождения пациента, которое должен осуществлять прежде всего психолог, но такое практическое комплексование пока что не стало обычным явлением.

Подводя общий итог, мы хотели бы подчеркнуть, что в силу объективных обстоятельств, вопрос о расширении зоны комплексных медико-психологических исследований, посвященных реабилитации и стимулированию интеллектуальной и творческой деятельности лиц, перенесших неврологические заболевания, требует на данном этапе серии целенаправленных разработок в указанных выше диапазонах (творческое здоровье, творческое лечение, творчество врача и больного, разработка медико-психологических биографий творческих личностей и целый ряд других).

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Т.С. Ангіоневрологічні особливості перебігу дисциркуляторної енцефалопатії в осіб молодого і середнього віку. – Автореферат... канд. мед. наук. – К.: 2004. – 20 с.
2. Амастьянц Р.А., Амастьянц Э.А. Интеллектуальные нарушения. Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 448 с.
3. Безумне грани таланта: Энциклопедия патографий / Ав.-сост. А.В.Шувалов. – М.: Издательство АСТ, 2004. – 1212 с.

4. Волков В.Т., Стрелис А.К. и др. Личность пациента и болезнь. Томск: Сиб. мед. ун-т, 1995. – 382 с.
5. Врубель Переписка. Воспоминание о художнике – Л.: Искусство, 1976. – 384 с.
6. Грузенберг С.О. Гений и творчество. – Л.: Изд-во П.П.Сойкина, 1924. – 254 с.
7. Евтушенко С.К. Великие глазами невролога // Международный неврологический журнал. – 2007. – №3. – С. 140.
8. Ермаков И. Михаил Александрович Врубель. – Архив Третьяковской Государственной галереи. – М. Б/д. – Рукопись. – 13 с.
9. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство: Сборник / Пер. с ит. – Мн.: ООО Попурри, 2004. – 576 с.
10. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 375 с.
11. Моляко В.О., Белов В.М., Рабчинський Ж.А. Проблема психологічного здоров'я творчої особистості. – Україна на порозі третього тисячоліття: духовність і художньо-естетична культура – Т. 14.: К.: наук. дослідний ін-т “Проблеми людини”, 1999. – с. 234-240.
12. Моляко В.А. Творческая конструкторология. Прологомены. – Киев: Освита Украины, 2007. – 388 с.
13. Хомская Е.Д. Нейропсихология. – СПб.: Питер, 2007. – 496 с.
14. Хрестоматия по нейропсихологии / отв. ред. Хомская Е.Д. – М.: Институт общегуманитарных исследований, Моск. психолого-социальный ин-т, 2004. – 896 с.
15. Шаповал А.Н. Учебное пособие по пропедевтике нервных болезней. – Пермь, 1973. – Вып. 1. – 141 с.
16. Шутльман Д.Р. Левин О.С. Неврология. – Справочник практического врача. – М.: Медпресс, 2002. – 784 с.

Антонова І.П. (м. Київ, Україна)

ЛОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧУВАНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Наше исследование посвящено изучению уровней развития логического мышления и обучаемости и их взаимосвязи у младших школьников. В результате корреляционного анализа выявлена статистически значимая и довольно высокая корреляция. Это позволяет сделать вывод, что логическое мышление является основой обучаемости, ее составной частью, наиболее важным ее интеллектуальным компонентом.

Ключевые слова: *логическое мышление, способность к установлению закономерности, обучаемость, интеллектуальный компонент, коэффициент корреляции.*

The research is devoted to studying the levels of the development of logical thinking and learning capability and their interconnection in junior schoolchildren. As a result of the correlation analysis there has been revealed a statistically significant and rather high correlation. It allows to draw the conclusion that logical thinking is the basis of learning capability, its integral part, its most essential intellectual component.

Key words: logical thinking, ability to establish regularity, learning capability, intellectual component, correlation quotient.

Успішність навчання багато в чому залежить не тільки від удосконалювання методів і змісту навчання, але і від учня, як суб'єкта навчання, його пізнавальних можливостей різних якостей особистості та здібностей і, насамперед, від здатності до навчання, навчуваності.

Проблема навчуваності як фактора підвищення ефективності навчання широко вивчалася у вітчизняній психології (Б.Г.Ананьєв, Н.О.Менчинська, З.І.Калмикова, А.К.Маркова, Н.С.Лейтес, С.Ф.Жуйков, У.В.Ульєнкова, В.А.Пермякова, В.С.Юркевич та ін.). Однак дотепер у науці немає єдиного розуміння цього феномена. Разом з тим більшість авторів, характеризуючи навчуваність як складне багатокомпонентне, цілісне, інтегративне особистісне утворення, основними структурними компонентами навчуваності вважають особливості розумової діяльності, сукупність інтелектуальних властивостей людини.

Так у дослідженнях Н.О.Менчинської (1977), З.І.Калмикової (1975) структура навчуваності розглядалася, насамперед, як «сукупність, ансамбль інтелектуальних властивостей людини, від яких залежить продуктивність навчальної діяльності» (1975, с. 17).

Найбільш загальним і основним показником навчуваності дітей ці автори вважають рівень розвитку в них продуктивного мислення, для якого характерне наступне: підхід до задачі як до проблеми, цілеспрямовані пошуки способів рішення, легкість перебудови знань та їх систем відповідно до зміни умов.

Найбільш важливим складовим елементом структури навчуваності З.І.Калмикова вважає узагальненість розумової діяльності – її спрямованість на абстрагування й узагальнення суттєвого в матеріалі та усвідомленість мислення, що обумовлена співвідношенням його практичної і словесно-логічної сторін.

Задача нашого дослідження полягала у вивченні рівня логічного мислення в молодших школярів як інтелектуального компонента навчуваності.

У дослідженні брали участь учні третіх (60 чоловік) і четвертих класів (60 чоловік) ЗОШ № 10 міста Слов'янська Донецької області.

Для вивчення логічного мислення ми використовували тест зростаючої складності (методика Равена «Прогресивні матриці», 1963).

Процедура полягає в наступному. Досліджуваному пред'являються малюнки з фігурами, пов'язаними між собою певною залежністю. Малюнки розташовані в два ряди. У верхньому ряді однієї фігури не вистачає – її треба знайти в нижньому ряді між 6-8 фігурами. Задача досліджуваного – встановити закономірність, що пов'язує між собою фігури на малюнку, і на опитувальному листі вказати номер необхідної фігури, обравши її з пропонованих варіантів. Виконувати завдання потрібно в максимально швидкому темпі.

Бланк відповідей являє собою лист із прізвищем досліджуваного і номерами завдань, біля яких він зазначає номер обраного малюнка.

Відповідно до ключа підраховується загальне число правильних відповідей, а потім за допомогою спеціальної таблиці визначається кількість балів, набрана досліджуваним.

Оцінки в балах	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Сума балів за правильні відповіді	143	129 - 142	115 - 128	101 - 114	87 - 100	73 - 86	59 - 72	45 - 58	44

Методика Равена ґрунтується на теорії перцепції форм, розробленої гештальт-психологією. Відповідно до цієї теорії, кожне завдання може бути розглянуте як певне ціле, що складається з ряду взаємозалежних один з одним елементів. Передбачається, що спочатку відбувається глобальне оцінювання досліджуваним завдання-матриці, потім – здійснення аналітичної перцепції з виділенням принципу, закладеного при розробці методики. На заключному етапі виділені елементи включаються в цілісний образ, що і сприяє виявленню відсутньої деталі зображення.

Дана методика націлена на виявлення вміння самостійно знаходити закономірність у побудові малюнка, що вимагає певного рівня сформованості розумових процесів (аналізу, синтезу, узагальнення й абстрагування) і таких якостей мислення як самостійність, узагальненість, гнучкість, стійкість. Дана методика виявляє здатність до всебічного аналізу всіх ознак і ситуацій завдань, до виділення суттєвих ознак і встановлення між ними зв'язків, до узагальнення за суттєвими ознаками і абстрагування від несуттєвих ознак. Гнучкість мислення виявляється при переході від одного завдання до іншого, яке відображує іншу закономірність, а також у перебудові способів рішення в залежності від зміни завдання.

Аналіз експериментальних даних показав, що і в учнів третіх класів, і в четверокласників проявилася здатність до самостійного аналізу завдань, встановлення необхідних зв'язків між даними, порівняння й узагальнення пропонованого матеріалу, до виявлення суттєвих ознак, до виявлення принципу і закономірності побудови завдань, а також до контролю за своїми діями.

Разом з тим, детальний аналіз експериментальних даних дозволив знайти в логічному мисленні досліджуваних великі індивідуальні розбіжності, що послужило підставою виділення трьох рівнів сформованості розумової діяльності і відповідно до цього розділити досліджуваних на три групи.

У першу групу (з відносно високим рівнем логічного мислення) увійшли 15 (25%) учнів третіх класів і 19 (31,6%) четверокласників. Другу групу (із середнім рівнем розвитку логічного мислення) склали 25 (41,7%) учнів третіх класів і 28 (46,7%) учнів четвертих класів. У третю групу (з низькими показниками логічного мислення) увійшли 20 (33,3%) третьокласників і 13 (21,7%) учнів четвертих класів.

Високий рівень логічного мислення характеризується глибоким всебічним аналізом усіх даних, самостійним, швидким і повним розмежуванням і виділенням суттєвих і несуттєвих ознак, доцільним оперуванням суттєвими ознаками. Учні з високим рівнем здатності до встановлення закономірності, успішно справляються з аналізом об'єкта не тільки за однією, але і за двома і за трьома суттєвими ознаками одночасно, виявляють стійкість мислення, що допомагає зберегти і доцільно використовувати знайдені узагальнення. У них добре розвинута гнучкість мислення, що виявляється у швидкому і легкому переключенні з одного завдання на інше, з одного способу дії на іншій. Вони здатні до самоконтролю і саморегуляції, вміють прийняти завдання цілком, підкорити свої дії поставленій задачі, утримують принцип рішення до кінця виконання завдання, абстрагуючись від несуттєвих ознак, і можуть перевірити його виконання, порівнявши обрану фігуру з іншими запропонованими фігурами і малюнком. Усі завдання вони виконують швидко і з мінімальною кількістю помилок. Однак, вони відчувають труднощі у вирішенні найважчих завдань, які вимагають порівняльного аналізу усіх фігур по горизонталі і вертикалі. За правильні відповіді досліджувані цієї групи набрали від 87 до 113 балів. В остаточному підсумку в середньому по групі учні третіх класів отримали 5,2 бали, а учні четвертих класів – 5,4 бали.

Для середнього рівня розвитку логічного мислення характерний прояв різнобічного, але недостатньо повного аналізу і синтезу. Учні із середнім рівнем мислення успішно аналізують за однією ознакою, але відчувають труднощі при аналізі за двома або трьома ознаками. Вони здатні виділяти суттєві ознаки і відмежовувати їх від несуттєвих, але недостатньо повно і самостійно, тому відчувають труднощі при виведенні нового принципу або закономірності. Ці учні не завжди зберігають вже знайдені узагальнення й принципи. У них виявляється гнучкість мислення, але вони відчувають труднощі в переключенні з одного способу дії на іншій. Ці досліджувані всі завдання виконували в середньому темпі й, в основному, з невеликою кількістю помилок. Але, якщо для визначення потрібної фігури необхідно було встановити закономірність побудови всіх трьох рядів фігур, як по горизонталі так і по вертикалі, з цією задачею учні із середнім рівнем логічного мислення, як правило, не справлялися. В середньому, за правильні відповіді вони набрали від 59 до 86 балів. В остаточному підсумку в середньому по групі учні третіх класів отримали 3,3 бали, а учні четвертих класів – 3,7 бали.

Низький рівень сформованості логічного мислення виявляється в однобічному аналізі, відірваному від синтезу, у виділенні окремих елементів задачі й у встановленні одиничних зв'язків між даними. Учні з низьким рівнем розвитку логічного мислення виділяли одиничні й не завжди суттєві ознаки, вони часто не вміли відмежовувати суттєві ознаки від несуттєвих, тому не могли відкрити закономірність, принцип побудови ряду і правильно визначити потрібну фігуру. Мислення цих дітей нестійке, вони не зберігали знайдених узагальнень, а діяли шляхом проб і помилок. Вони не могли аналізувати об'єкти за декількома ознаками і навіть за однією аналізували непослідовно, хаотично. У них не виявлялася гнучкість мислення, вони не могли переключатися з

одного способу рішення на іншій, діяли шаблонно. Вони не показали здатності до саморегуляції й самоконтролю, не змогли цілком прийняти завдання, не утримували задачу, часто втрачали її в процесі виконання, не підкоряли їй свої дії. Вони виконували завдання з великою кількістю помилок, у різному темпі. За правильні відповіді вони набрали від 29 до 60 балів. В остаточному підсумку в середньому по групі учні третіх класів за вирішення 30 задач отримали 1,6 бала, а учні четвертих класів – 1,8 бала.

Для більшої наочності представимо виписки з протоколів, що характеризують процес рішення задачі № 14 типовими представниками кожної групи.

Так, представниця першої групи, учениця третього класу Христина Г. всебічно, доцільно й усвідомлено проаналізувавши дані завдання, встановивши закономірність побудови рядів, відзначила, що у верхньому ряді одна паличка перекреслює спочатку одну смужку, потім дві, а потім три; у другому ряді дві палички перекреслюють спочатку одну смужку, потім дві і три. У третьому ряді вже три палички перекреслюють смужки. Значить на третьому ряді на останнім місці повинна бути фігурка, де три палички перекреслюють три смужки – це фігурка № 8. Таким чином, Христина вирішила цю задачу оптимально, на високому рівні, встановивши закономірність побудови рядів фігур не тільки по горизонталі, але і по вертикалі.

Представниця другої групи (із середнім рівнем мислення) Ірина Ш. – учениця четвертого класу вирішувала цю задачу інакше, на основі однобічного аналізу, не врахувавши всі особливості фігур. Вона звернула увагу, що у верхньому ряді спочатку намальована одна смужка, потім дві смужки і три смужки, у другому ряді також, але вони перекреслюються двома паличками. У нижньому ряді спочатку одна смужка, потім дві смужки, але Іра не звернула увагу, що в нижньому ряді смужки перекреслюють три палички і тому за аналогією з другим рядом, вона вибрала замість фігури № 8 фігурку № 4, де три смужки перекреслені двома паличками.

Учень третього класу Дмитро К. (з низьким рівнем розвитку мислення) в процесі рішення завдання № 14 не аналізував усі дані, не прагнув зрозуміти принцип побудови верхнього і середнього ряду, а звернув увагу відразу на нижній ряд, відзначивши, що смужки перекреслені трьома паличками і не роздумуючи відразу неправильно виділив фігуру № 3, що в точності повторювала попередню фігуру нижнього ряду. Його рішення задачі здійснювалося при частковому аналізі даних і тільки за однією ознакою, він не зміг виділити суттєві ознаки й встановити між ними зв'язок, не зміг передбачати хід рішення, тобто спланувати свої дії у внутрішньому плані.

Отримавши дані про розвиток логічного мислення у наших досліджуваних, ми приступили до вивчення їх навчуваності, для чого використовували видозмінений тест числового ряду, розроблений Ю.Гутке (1973) для діагностики навчуваності дошкільників і молодших школярів.

Це завдання було спрямовано на виявлення вміння самостійно знаходити закономірність у математичному матеріалі і словесно формулювати її. Воно

вимагало певного рівня сформованості розумових процесів і таких якостей мислення як самостійність, узагальненість, гнучкість, стійкість.

За допомогою цієї методики виявляється здатність до всебічного аналізу всіх ознак і ситуацій завдань, до виділення суттєвих ознак, до встановлення між ними зв'язків, до узагальнення за суттєвими ознаками. Гнучкість мислення виявляється при переході від одного числового ряду до іншого (що відображує іншу закономірність), а також у перебудові звичайних дій і способів рішення в залежності від зміни ситуації.

Завдання полягало в наступному: на початку досліджуваному показується числовий ряд 1, 2, 3 ... (зразок) і потрібно визначити, у якій послідовності стоять числа, яке число повинно бути наступним, а потім вибрати необхідну картку з цифрою (з набору) і поставити в ряд. Потім досліджуваному пропонується продовжити по черзі 9 числових рядів, початих експериментатором, шляхом викладання карток з цифрами.

Експериментатор викладає перед дитиною перші три числа числового ряду, дитина повинна вибрати картки з числами для четвертої, п'ятої та шостої позиції ряду з 6-7 запропонованих карток і продовжити ряд, встановивши при цьому принцип побудови ряду. Усі задачі представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

№ завдання	Задані позиції	Очікувані позиції	Картки для вибору
зразок	1 – 2 – 3	4 – 5 – 6	3, 6, 0, 4, 9, 5
I	2 – 3 – 4	5 – 6 – 7	8, 7, 9, 6, 5, 10
II	1 – 0 – 2	0 – 3 – 0	0, 4, 9, 0, 3, 1, 8
III	0 – 1 – 0	2 – 0 – 3	3, 0, 9, 8, 4, 2
IV	0 – 2 – 0	3 – 0 – 4	5, 4, 3, 0, 2, 10
V	4 – 0 – 3	0 – 2 – 0	5, 2, 0, 10, 0, 6, 7
VI	6 – 5 – 4	3 – 2 – 1	1, 6, 3, 0, 2, 8
VII	10 – 9 – 8	7 – 6 – 5	7, 4, 2, 6, 1, 5
VIII	0 – 2 – 4	6 – 8 – 10	6, 10, 7, 0, 8, 5
IX	10 – 8 – 6	4 – 2 – 0	3, 7, 8, 4, 0, 2

Якщо досліджуваний вибирає неправильно, то невірна інформація фіксується перекиданням картки. Досліджуваний вибирає до тих пір, поки не поставить в ряд правильну картку. Якщо вірна картка знайдена, то ті, що залишилися (у тому числі і перевернуті) приводяться в первісний порядок. Обмеження в часі немає. При оцінці виконання завдання враховується рівень сформованості розумової діяльності, а також кількість і характер помилок, їх причини.

На основі глибокого аналізу експериментальних даних у наших досліджуваних були виявлені великі індивідуальні розбіжності в здатності до самостійного «відкриття» закономірності, що є показником розвитку навчованості. Багато учнів третіх і четвертих класів продемонстрували високий рівень здатності до відкриття закономірності, вони успішно впоралися з завданням, яке вимагало продовження числових рядів, тому що зуміли зрозуміти принцип їх побудови завдяки всебічному аналізу, стійкому самостійному мисленню і самоконтролю. Разом з тим у досить великої

кількості учнів ця здатність проявилася не повною мірою, на середньому рівні. Ці досліджувані не змогли здійснити всебічний аналіз даних. Вони успішно аналізували дані за однією ознакою, зуміли відмежувати суттєві ознаки від несуттєвих, але відчували труднощі при виведенні нового принципу або закономірності в побудові числового ряду. Учні з низьким рівнем здатності до відкриття закономірності завдання виконували недостатньо усвідомлено, не могли дати словесне пояснення своїм практичним діям, погано враховували свої помилки і невдалі відповіді. Їм важко було переключитися з одного принципу побудови числового ряду на інший, тому що вони не могли творчо підійти до проблеми, не проявляли достатньою гнучкістю мислення і не вміли глибоко і всебічно аналізувати завдання.

У дослідженні встановлено, що відносно високий рівень розвитку здатності до відкриття закономірності проявився тільки у 16 (26,7%) учнів третіх класів й у 18 (30%) учнів четвертих класів. Вони склали першу групу. Середній рівень був виявлений у 27 (45,6%) учнів третіх класів і в 30 (50%) учнів четвертих класів. Вони увійшли в другу групу. Низький рівень розвитку здатності до встановлення закономірності був виявлений у 17 (28,3%) учнів третіх класів й у 12 (20%) четверокласників. Вони склали третю групу.

Щоб наочно представити індивідуальні розбіжності в рівні розвитку здатності до встановлення закономірності, виявлені в учнів третіх і четвертих класів, ми провели кількісну обробку даних через систему балів. Якщо завдання виконувалося на високому рівні, нараховувалося 2 бали, на середньому – 1 бал, а якщо завдання виконувалося на низькому рівні, то бали не нараховувалися. Для кожного досліджуваного і для кожної групи в цілому ми вираховували «коефіцієнт сформованості здатності до відкриття закономірності», виражений у відсотках.

Коефіцієнт сформованості здатності до відкриття закономірності в середньому по групі учнів третіх класів виразився в 28,9%, а в групі четверокласників – у 32,7%. Однак, учні як третіх, так і четвертих класів, за рівнем здатності до встановлення закономірності різко розрізнялися. Так, у третьокласників першої групи коефіцієнт здатності до «відкриття» закономірності виразився в 52,2%, другої групи – у 25,1%, а третьої – 11,3%. У четверокласників першої групи коефіцієнт здатності до встановлення закономірності склав 58,4%, другої групи – 27,3%, третьої – 13,1%.

Щоб наочніше показати індивідуальні розбіжності учнів за рівнем розвитку здатності до встановлення закономірності, ми приведемо виписки з протоколів експерименту, проведеного з учнями четвертого класу, типовими представниками крайніх груп (першої – Сашком Г., і третьої – Дмитром Л.) з відносно високими і низькими показниками розвитку здатності до відкриття закономірності.

Після ознайомлення зі зразком завдання Сашко Г. здійснив повний попередній аналіз даних і відносин між числами ряду, відзначив, що числа збільшуються на одиницю, і наступне число буде «4», потім – «5» і далі – «6». При вирішенні наступних задач Сашко Г. попередньо обмірковував кожен хід з погляду поставленої задачі, з урахуванням заданої позиції. Вибираючи картку з

цифрою, обґрунтовував свій вибір. Сашко прагнув утримувати в розумі відкрити їм закономірність і використовував її в рішенні наступних задач. Після ретельного аналізу він легко, швидко і безпомилково справився з виконанням таких завдань «тесту числового ряду»: №2 (1-0-2), №3 (0-1-0), №4 (0-2-0), №5 (4-0-3), хоча на початку він розгубився, помітивши наявність у рядах нулів. Подивившись на числовий ряд №6 (6, 5, 4 ...), Сашко замислився, а потім сказав: «тут найбільше число «6», а потім «5», воно менше на одиницю, а «4» менше числа «5», значить на четверте місце потрібно поставити «3». Після ретельного аналізу завдань Сашко зміг відкрити нову закономірність, коли наступне число більше або менше попереднього не на одну одиницю, а на дві, і безпомилково виконав завдання №8 (0-2-4). Однак, спочатку його непокоїв нуль, що стояв на початку ряду, і він хотів поставити на четверту позицію «0» (за зразком попередніх завдань). Але потім став міркувати: «0, 2, 4, ... друге число більше першого на два, третє більше другого теж на два, виходить, четверте число буде більше третього на два, це буде «6». На п'яту позицію треба ставити «8», а на шосту – «10». З завданням №9 він впорався легко. В цілому, процес виконання завдань Сашком Г. свідчить про його вміння самостійно аналізувати, узагальнювати матеріал, виявляти гнучкість і стійкість мислення, що дозволило йому безпомилково розкрити принцип побудови числових рядів.

Що стосується Дмитра Л., з низькими показниками розвитку здатності до відкриття закономірності, то характер виконання їм завдань був принципово іншим. Зразок і перше завдання (1, 2, 3...) і (2, 3, 4...) Дмитро Л. виконав без ускладнень, тому що це були добре знайомі йому ряди натуральних рядів чисел. При виконанні другого завдання (1, 0, 2...) Дмитро зробив сім помилкових ходів, тому що зовсім не враховував, що в заданій позиції цифри чергуються з нулем. На четверту позицію, за прикладом попередніх завдань, він ставив значущі цифри: 3, 1, 4, 5, 3, 6, 7 і свій вибір ніяк не зміг пояснити. Третій ряд (0, 1, 0...) Дмитро продовжив з меншою кількістю помилок. Він звернув увагу, що і попереду і позаду від одиниці знаходяться нулі і на четверту позицію спочатку поставив «нуль», а потім – «1» і, нарешті, «2». Після цифри «2» Дмитро поставив «3», але схаменувся і цифру «3» замінив нулем, вирішивши завдання правильно. Однак правильність рішення можна вважати випадковою, неусвідомленою, тому що знайдений принцип не утримується їм і не використовується в процесі рішення наступних завдань. Завдання №4 (0, 2, 0 ...), аналогічне завданню №3, він виконував недоцільно, з великою кількістю помилок. На четверту позицію в цьому завданні Дмитро ставив цифри: «2», «4», «0», «5», «0» і нарешті «3», на п'яту позицію замість нуля ставив «4», «5». При переключенні з нової послідовності цифр на стару, Дмитро знову помилявся. У завданні №6 (6, 5, 4...) на четверту позицію, по інерції, Дмитро замість цифри «2» поставив «0». Також недоцільно Дмитром вирішувалися і наступні завдання. Це свідчить про недостатній розвиток у нього логічного мислення, аналітико-синтетичної діяльності, про відсутність здатності до самостійного відкриття закономірності і до самоконтролю.

Отримавши дані про рівні розвитку логічного мислення і навчованості учнів третіх і четвертих класів, ми зіставили їх показники. В результаті було встановлено, що 86,7% третьокласників і 89,5% четверокласників з високим рівнем логічного мислення мають і високий рівень розвитку навчованості. Для 92% учнів третього класу і 96,4% учнів четвертого класу із середнім рівнем розвитку логічного мислення характерний і середній рівень навчованості. 90% третьокласників і 84,6% четверокласників з низьким рівнем логічного мислення виявили і низький рівень навчованості.

Для більш точного визначення міри відповідності між рівнями розвитку логічного мислення і навчованості наших досліджуваних нами був проведений кореляційний аналіз даних за формулою Пірсона. В результаті у наших досліджуваних була виявлена статистично значуща і досить висока кореляція між показниками загальної навчованості і рівнями розвитку логічного мислення (при $p < 0,05$). Так, в учнів третіх класів коефіцієнт кореляції між показниками загальної навчованості і рівнем розвитку логічного мислення виразився в 0,873; в учнів четвертих класів коефіцієнт кореляції виразився в 0,795.

Таким чином, результати нашого дослідження дозволяють зробити висновок, що логічне мислення є основою навчованості, її складовою частиною, найбільш важливим її інтелектуальним компонентом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. – М.: «Педагогика», 1980.
2. Антонова Г.П. Индивидуальные особенности мыслительной деятельности младших школьников // Вопросы психологии. – 1965. – № 6. – С. 52-64.
3. Антонова Г.П., Антонова И.П. Познавательная деятельность детей шести и семи лет. – М.: «Прометей» МГПУ им. В.И.Ленина, 1991. – 124 с.
4. Антонова И.П. Об уровне развития способности к установлению закономерности у детей шести лет // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 62-67.
5. Жуйков С.Ф. К проблеме диагностики обучаемости школьников // Вопросы психологии. – 1971. – № 5. – С. 85-99.
6. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М., 1981.
7. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. – М., 1971. – 280 с.
8. Маркова А.К. Мотивация обучения и ее воспитание у школьников. – М., 1983. – 256 с.
9. Менчинская Н.А. Проблемы учения и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1979. – С. 253-268.
10. Пермякова В.А. Индивидуально-типические особенности обучаемости младших школьников в норме и при отклонении в развитии. – Иркутск, 1979.
11. Проблемы диагностики умственного развития учащихся / Под ред. З.И.Калмыковой. – М., 1975. – 208 с.
12. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н.А.Менчинской. – М., 1971. – 272 с.
13. Ульенкова У.В. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития и коррекционно-педагогическая работа с ними.: Автореф. дис. ... докт.психол.н. – М., 1983.
14. Юркевич В.С. Индивидуальные различия саморегуляции и обучаемость // Вопросы психологии. – 1974. – № 4. – С. 84-95.
15. Guthke I. – 1st. Intelligenz mepbar? – Berlin, 1978. – 236 p.
16. Raven Dg. Progressive matrices, 1936.

Біла І.М. (м. Кам'янець-Подільський, Україна)

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО КОНСТРУЮВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ

В статті розглядається проблема розвитку творчого конструювання дошкільників, аналізуються основні засоби та умови активізації даної діяльності.

Ключеві слова: дошкільник, творче конструювання, конструктивне мислення.

In the article the problem of development of the creative constructing of under-fives is examined, basic facilities and terms of activation of the given activity are analysed.

Key words: preschool child, creative constructing, structural thought.

Однією з актуальних проблем сучасної психологічної науки є пошук ефективних психолого-педагогічних умов розвитку творчості починаючи з дошкільного віку.

З раннього дитинства діти набувають знання та відомості про оточуючі предмети, розширюють свій кругозір, освоюють предметне оточення у його вимірі, русі, розвитку. Під умілим керівництвом діти замислюються над тим, як удосконалити якийсь предмет, зробити його гарним та корисним, у них пробуджується творче мислення.

Згідно з теорією ампліфікації (збагачення) розвитку дитини (О.В.Запорожець) важливу роль у формуванні творчості відіграють специфічні види дитячої діяльності, до яких відноситься й конструювання.

Протягом багатьох років психологами, педагогами, інженерами та іншими спеціалістами робились спроби створення розвиваючих методик навчання творчого конструювання (Г.С.Альтшуллер, Г.Я.Буш, І.П.Волков, А.Н.Давидчук, Т.В.Кудрявцев, З.В.Лиштван, А.Р.Лурія, В.О.Моляко, Л.О.Парамонова, М.М.Поддьяков та інші). Деякими авторами пропонувались спеціальні, в тому числі автодидактичні, експериментальні конструктори, застосування яких за їх задумом мало б забезпечувати розвиток творчого потенціалу дітей. Однак суттєвих змін поки що не відбулось. Й у сфері розвитку дитячого конструювання число проблем поки що переважає число знайдених рішень.

Враховуючи важливість проблеми розвитку творчого конструювання, її недостатню вивченість стосовно дітей дошкільного віку, відсутність спеціальних досліджень конструктивної творчості дітей, ми присвятили свою публікацію аналізу шляхів розвитку творчого конструювання дошкільників.

Спеціальні дослідження (Т.Рібо, С.Л.Рубінштейн та ін.) показали, що специфікою конструктивно-технічної творчості дорослого є її направленість на задоволення життєвих потреб суспільства. На відміну від цього у дитячій творчості цінним є не продукт діяльності дитини, а процес творчого пошуку,

що присутній у всіх ланках конструктивної діяльності. У якості основних ланок процесу конструктивно-технічної творчості дослідники виділяють етап зародження задуму та етап практичної його реалізації (Т.Рібо, П.М. Якобсон, С.М. Василейський та інші). Це означає, що в обох ланках конструктивно-технічної діяльності, якщо вона виконується творчо, може бути присутня творча задача, що є необхідним компонентом будь-якої творчої діяльності [1, с.4].

Творчі конструктивні задачі спонукають дітей до використання набутих знань та навичок, до пошуку нових способів діяльності, вони є ефективним засобом розвитку здібностей дитини. Саме під час розв'язання завдання у дітей формується винахідливість, кмітливість, спостережливість, уміння планувати свої дії, шукати найбільш оптимальні рішення. І як наслідок – розвиток конструктивного мислення дітей.

Конструктивне мислення пов'язане, насамперед, із створенням певної конструкції з визначеними параметрами та функціями. Воно, у першу чергу, спрямоване на відображення, вивчення, дослідження наявної ситуації, що підлягає розумінню, на основі структурно-функціонального аналізу елементів системи у їх взаємодії з метою їх перетворення відповідно до зовнішніх умов (вихідні умови задачі та різного роду впливи навколишнього середовища) і внутрішніх умов (наявний інформаційний потенціал, уява, знання, навички). При цьому розв'язання конструктивної задачі може здійснюватись на рівні структурно-функціонального аналізу елементів конструювання, доконструювання (часткової перебудови) або ж цілковитої перебудови (побудови) конструкції. І як наслідок, конструктивне мислення дітей розвивається у напрямку: від матеріалізації задуму, розробленого іншими, до самостійної постановки проблеми; від ситуативного застосування певних засобів конструктивної діяльності до стратегіальної організації мислення; від суб'єктивної новизни до об'єктивної [7].

У вихованні конструктивного мислення дошкільників першочерговим завданням є – навчання дітей цілеспрямовано використовувати конструктивний матеріал. Щоб навчити дітей молодшого дошкільного віку доцільно використовувати матеріал, дорослий пропонує дітям зразок будівлі, використовуючи показ найпростіших прийомів конструювання, наочно демонструючи їм, як вирішується конструктивне завдання.

Важливо озброювати дітей способами просторового аналізу структури предмета, на основі яких стає можливим визначення його конструкції. Дітей навчають способам просторового аналізу на основі зразка-малюнка, схеми, де зображуються окремі частини предмета, виділення яких дозволяє визначити, з якого будівельного матеріалу, в якому просторовому положенні можливе поєднання елементів між собою. На даному етапі діти також отримують можливість проявляти елементи власного пошуку у визначенні способів конструювання. За зразок краще брати іграшки або малюнки, за якими діти згодом самостійно виготовляють іграшку з паперу. Діти разом з вихователем, аналізують з яких частин складається даний предмет, з чого (з якого матеріалу, якої форми) його можна зробити, яка має бути послідовність роботи. У зв'язку з

цим з'являється можливість постановки перед дітьми конструктивних задач, у яких тільки деякі умови розв'язання виражаються наочно: побудувати предмет, аналогічний предмету оточуючої дійсності чи його зображенню.

Розвиваючий ефект завдань даного виду допоможе підсилити й введення зразків з неповними характеристиками. Тобто, відсутність у зразку деяких зовнішніх, разом з тим цілісноутворюючих елементів приховано на малюнку.

Конструювання по схемі (кресленню) є також одним з видів конструювання за зразком, що має неабиякі внутрішні ресурси розвитку творчих здібностей дітей. Як встановлено психологами, процедура співвіднесення оригіналу і моделі (схеми) вимагає від дитини розумових зусиль та особливої пошукової активності. Аналізуючи схематичне зображення дитина шукає динамічні параметри, які властиві даній конструкції. При цьому ідея народжується на основі детального аналізу ситуації, видозмінюється у ході подальших практичних дій (Т.В.Кудрявцев).

Корисним є й завдання створення споруд за спеціально заданими умовами, що примушує дитину будувати будівлю в уяві, тобто створювати її задум, який може охоплювати і форму споруди, і спосіб дій, обраних у відповідності з заданими вимогами та технічними можливостями матеріалу [1, с.7]. В процесі розв'язання таких задач формується вміння творчо визначати способи конструювання і на цій основі створювати власні конструктивні задуми.

Інтеграція різних видів конструювання також є ефективним засобом розвитку творчих здібностей дітей. Використання різних форм організації навчання конструюванню (за зразком, за умовами, по темі, за задумом тощо) може мати різну ступінь представленості й здійснюватись в різній послідовності, в залежності від виду конструювання. Так, наприклад, дітям молодшої віку спочатку варто пропонувати варіативні зразки кожної теми, далі – завдання на їх перетворення, а згодом вже й тему конструювання. Варіант поєднання конструювання за зразком з конструюванням за умовами, перетворення зразка відповідно до ускладнення умов був запропонований Л.О.Парамоновою. Все це складає основу для формування у дошкільників узагальнених способів конструювання (М.М.Поддьяков, Л.О.Парамонова, Г.В.Урадовских та ін.) [2].

Другим завданням у вихованні конструктивного мислення є навчання елементарного планування діяльності. Хоча відчутні результати у розв'язанні цього завдання помітні тільки у старшому дошкільному віці, однак підводити до вміння обдумувати будову слід уже у молодшій групі. Інколи та чи інша деталь наштовхує на створення нової поробки та визначає подальший хід творчості. Розвиваючи плануюче мислення, важливо допомогти дітям мисленнєво створювати задум, обдумати його, перш ніж приступити до його здійснення.

Формуючи першочергові процеси планування, важливо навчити дитину підбирати матеріал відповідно завданню чи задуму, передбачати, які деталі будуть потрібні та у якій кількості.

Планування своєї діяльності передбачає наявність у дітей вміння намічати план будівлі, визначену послідовність у розгортанні задуму. По мірі навчання конструктивної діяльності, у дітей формується вміння попередньо обдумувати конструктивний процес, намічати послідовність побудови, підбирати необхідний матеріал не випадково, а навпаки цілеспрямовано, у відповідності з конструктивним задумом. Цьому сприяють й уточнюючі запитання, що вимагають необхідності подумати, які деталі діти використовуватимуть для тієї чи іншої будівлі.

Попереднє обдумування ходу роботи, теми чи окремих її деталей (як прикрасити дім, який матеріал необхідно використати) є важливою умовою розвитку творчих проявів дітей. Це сприяє тому, що на самому занятті діти не витрачають часу, а відразу починають працювати, проявляючи у ході роботи творчість та винахідництво.

Розвиваючи конструктивне мислення, дорослому варто використовувати прийом сумісного планування, домовляючись з групою дітей про те, що вони будуть будувати який матеріал використовуватимуть, з яких частин буде складатись будівля, чим її прикрасять, як її обіграють тощо. Або інший прийом: вихователь починає будувати, згодом пропонує дітям продовжити розпочате ним та довести до кінця. Це дозволяє розвивати вміння розуміти задум дорослого та своїми засобами, за своїм планом вирішувати його.

Розвиток конструктивного мислення у дітей тісно пов'язаний з розвитком спостережливості, зі збагаченням враженнями та відомостями про оточуючі предмети, будівлі. Уже в молодшій групі діти називають будівлі найближчого оточення, у середній – вчаться будувати за особистими враженнями від спостережень (відображенням конкретних уявлень оточуючої дійсності).

Створення умов для експериментування з різними матеріалами (папір, природні та покійкові матеріали, блоки тощо) до пред'явлення умови задачі дозволяє дітям використовувати відкриті ними ж властивості цих матеріалів в процесі пошуку різних варіантів втілення задуму, робить пошук варіантів розв'язання більш продуктивним та значимим.

Розвиваючи конструктивний задум, що тісно пов'язаний з розширенням кола уявлень дітей про оточуюче, дорослий вчить дітей спостерігати за будівлею, вказує на те, на що варто звернути увагу. Так, наприклад, пропонує порахувати, скільки у будинку поверхів, які вікна, де під'їзд, чи є огорожа тощо. Також звертає увагу дітей на характерні деталі будівлі: великі вікна, колони, фонтани тощо. Згодом дітям старшої групи варто давати уявлення про деякі будівельні матеріали, машини, що працюють на будівництві.

Дуже важливо сформулювати у дітей узагальнені способи обстеження предметів, навчити їх виділяти частини предмета, визначати основні, від яких залежить розміщення інших частин, встановлювати їх функціональне призначення. Тому обстеження предметів має проводитись у наступній послідовності:

1. Цілісне сприймання предмета з загальною характеристикою (наприклад, «будівля велика, у неї 5 поверхів»).

2. Визначення загальної форми предмета (форма будівлі нагадує великий кубик); виділення основних його частин, визначення їх форми і величини.

3. З'ясування просторового розміщення частин відносно один одного (зверху, знизу, вище, нижче).

4. Виділення більш мілких частин і визначення просторового розміщення їх по відношенню до основних; визначення матеріалу, з якого виконана кожна частина (уточнення назви деталей, якості тощо).

5. Повторне сприйняття предмета в цілому з визначенням його характеристики [3].

Загалом обстеження предмета, його аналіз проводяться в тому ж порядку, який згодом визначає порядок дій для побудови конструкції, що полегшує дітям засвоєння цього порядку. В процесі спостереження та обстеження предмета діти отримують уявлення про його призначення у житті, а також про закономірний зв'язок між формою предмета, його розмірами та призначенням.

Під час спостереження вихователь наголошує на залежності оформлення предмета від його призначення, підкреслює, що прикрашає предмет перш за все його гармонійна форма. Архітектор завжди прагне надати споруді такої форми, щоб вона гармонувала з ландшафтом, привертала до себе увагу, приносила людям радість.

На думку В.Т.Кудрявцева одним з основних шляхів розвитку творчого конструювання дітей є розвиток у них загальної здібності до втілення естетичного образу в матеріалі цілісної конструкції шляхом дієво-практичного та мисленнєвого експериментування з її елементами. Дошкільникам в живій, предметній формі має відкритися зміст істини, що виражений у філософському принципі: «Доцільність – це краса». Вміння «на око» оцінити можливості майбутньої конструкції ще до того, як будуть зроблені розрахунки, завжди вважалось прерогативою талановитих інженерів та конструкторів. У цьому вмінні виявляється універсальна здібність бачити ціле раніше частин. Дана здібність інтенсивно формується засобами творчої конструктивної діяльності й у дітей [2].

Формоутворюючі критерії та орієнтири, що задаються дітям у конструюванні, мають носити, перш за все, естетичний характер, що є передумовою розвитку творчої уяви. Лише за цих умов, на думку В.Т.Кудрявцева, орієнтація дітей на утилітарно-технічні параметри конструювання призведе до формування передумов конструктивних умінь та навичок. Основним у цій роботі є розвиток у дошкільників здібності самостійно виділяти цілісні властивості виробів та орієнтуватися на них в процесі конструювання. При цьому конструювання представляє собою особливу, пошуково-дослідницьку діяльність, головним предметом якої є принцип організації майбутньої конструкції як цілого.

Навіть конструюючи за зразком дитина відшукує принцип побудови цілісності. Адже властивості, що є носіями шуканого принципу мають зазвичай неявний, прихований характер і дитині потрібно їх «домислювати». В одних випадках вони можуть бути пов'язані з особливостями матеріалу, у інших – із

специфікою окремих частин конструкції, в третій – зі способами з'єднання (кріплення) деталей тощо. Дитина стикається з необхідністю осмислити, реконструювати втілений у зразку задум конструкції. А це і є передумовою розвитку у дитини здібності конструювати за власним задумом.

Велике значення для розвитку творчого конструювання має збагачення естетичної основи діяльності дітей у сфері побуту, творче застосування дошкільниками елементарних норм естетики середовища чи естетики побуту. Важливо формувати емоційне відношення до естетичних характеристик побутового середовища, розвивати здібність до постановки естетичного завдання під час організації життєвого середовища. Застосовувати окремі елементи художнього конструювання, просторово-рухове та ігрове моделювання можна в архітектурі, інтер'єрі різних приміщень, ландшафті, зовнішньому вигляді людей (одяг, зачіска тощо). На заняттях можна відтворювати ситуації домашньої праці, праці на ділянці, де дитина виконує роботу з елементами естетичного оформлення, дизайну [2].

Включення конструювання в різні життєві події (організація свят, театра, поздоровлення, ігри тощо) це могутнє джерело формування у дітей інтересу та потреби конструювання не тільки для ровесників, але й для дорослих. Зв'язок конструювання з повсякденним життям, з іншими видами діяльності робить його особливо цікавим, емоційно насиченим та дозволяє бути одним із засобів самовираження. Потреба у такій діяльності у дітей стає яскраво вираженою. При цьому конструювання може виступати й інтегруючим початком різних видів дитячої діяльності, що призводить до збагачення конструювання та інших видів діяльності.

Важливою умовою виховання творчої ініціативи дітей є використання різноманітних форм організації занять (фронтальні, у підгрупах, колективні).

Заняття є основною формою навчання дітей конструюванню, де застосовуються різні методи та прийоми роботи: спостереження натурального об'єкта; показ та аналіз зразка; пояснення послідовності та способів виконання будівлі, іграшки; постановка перед дітьми задач, що вимагають знаходження самостійних рішень, тобто, завдань проблемного характеру.

До методів навчання дітей конструюванню варто віднести також аналіз та оцінку процесу роботи, якості готової продукції. Під час аналізу варто спочатку звертати увагу на те, якими способами користувались діти під час створення іграшки, будівлі, чи розуміли, чому вчилися; чи вдало застосовували способи роботи [3, с.17].

Важливо також забезпечити достатню кількість конструктивного матеріалу, передбачити місце і час для організації конструювання на ділянці дитячого садка. Бажаною при цьому є діалогічна форма спілкування, що передбачає обговорення різних варіантів розв'язку та забезпечує дітям можливість вчитися у інших, усвідомлювати як власні маленькі відкриття, так і відкриття інших.

Організувати змістовне спілкування дітей, що сприяє усвідомленню способів діяльності та підвищенню її продуктивності дозволяє поєднання індивідуальних та колективних форм конструювання дозволяє Принципово

значимим є емоційний фон дитячої діяльності. З цією метою на заняттях з конструювання, в якості особливої форми роботи, рекомендують систематично включати ігрові, рухові та музичні моменти. Разом з тим, дітей підводять до осмислення того, що процес побудови руху чи породження звука містить у собі відомі елементи «конструювання» [2, 5].

Продумана тематика занять, система у використанні різноманітних форм та методів організації занять, широке використання творчих конструктивних задач, розвиток уміння планувати свою діяльність, цілеспрямоване навчання дітей втілювати естетичний образ сприяють ефективному розвитку творчого конструювання.

Навчання, побудоване за вищевказаними принципами, не тільки дозволить навчити конструюванню як творчій діяльності, але й сприятиме емоційному, естетичному розвитку дітей, формуванню вміння домовлятися, проявляти бережливе ставлення до природи та інших об'єктів оточення. Важливим при цьому є і професіоналізм педагога як творчої особистості. Оволодівши загальними принципами та закономірностями формування творчої конструктивної діяльності дошкільників, педагог зможе побудувати свою практику у відповідності з головною метою навчання та виховання дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Давидчук А.Н. Педагогические условия формирования конструктивного творчества у детей старшего дошкольного возраста в строительной игре: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М.: НИИ дошк. воспитания АПН СССР, 1970. – 21 с.
2. Кудрявцев В.Т. Творческое конструирование с элементами художественного проектирования и эстетика быта. – М.: Рекорд-Старт, 1998.
3. Лиштван З.В. Конструирование: пособие для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.
4. Нечаева В.Г. Конструирование // Известия АПН РСФСР. – Вып. 34. – М., 1951. – С. 97-114.
5. Парамонова Л.А. Творческое конструирование: психологические и педагогические основы его формирования // Дошкольное воспитание. – 2000. – №11. – С.58-64.
6. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду. – М.: Академия, 2002. – 192с.
7. Третяк Т.М. Конструктивне мислення учнів. // Обдарована дитина. – 2005. – № 1. – С. 64-67.

СПРИЙМАННЯ І РОЗУМІННЯ ГУМОРУ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ

В статье представлены результаты исследования психологических особенностей понимания старшими дошкольниками юмора и установлены показатели проявлений их творческого потенциала в процессе восприятия и понимания юмористических картинок.

Ключевые слова: *восприятие, понимание, юмор, старшие дошкольники*

The results of investigation of psychological peculiarities of understanding by pre-school children of humour are presented in the article and the revealing indicators of a creative potential in the process of perception and understanding of the humorous pictures are determined.

Key words: *perception, understanding, humour, pre-school children.*

Постановка проблеми. Формування почуття гумору пов'язане з розвитком інтелектуальної і емоційної сфери дитини, її загального психічного розвитку. Відсутність або недостатня вираженість гумору може свідчити як про знижений емоційний рівень, так і про недостатній інтелектуальний розвиток особистості. Більшість психологів-дослідників вважає почуття гумору одним із найважливіших показників не тільки творчого мислення, але й обдарованості. Саме тому видається безперечно важливим прослідкувати за генезисом цього показника, починаючи з дошкільного віку.

Метою статті є теоретико-експериментальний аналіз особливостей сприймання і розуміння гумору старшими дошкільниками.

Аналіз досліджень та публікацій з означеної проблеми. Видатні педагоги А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський надавали велике значення у вихованні і навчанні гумору, прояви якого активізують розумові здібності дітей, стимулюють творчість, допомагають їм краще запам'ятовувати і пізнавати навколишній світ. Так, В.О.Сухомлинський називав гумор оборотною стороною мислення, а його прояв – незвичайне бачення навколишнього світу – рисою творчої обдарованої особистості.

Гумор – вираз доброзичливого і жартівливого відношення до подій, ситуацій, поведінки інших людей, до себе [8]. Почуття гумору, в звичайному слововживанні, це здатність людини помічати в явищах, подіях їх комічні сторони, емоційно на них реагувати, а також здатність виявляти суперечності в навколишній дійсності, наприклад, помічати протилежність позитивних і негативних рис в якій-небудь людині, невідповідність поведінки і т.п.

Про наявність або відсутність почуття гумору можна судити по тому, як людина розуміє жарти, шаржі, карикатури; чи здатна сміятися не тільки над іншими, але і якщо сама стає об'єктом жарту. Взагалі, над чим сміється людина, по її манері сміятися і відтінкам сміху, можна достатньо точно судити про її

характер, достоїнства та недоліки. Гумор по відношенню до себе є ознакою розвиненої самосвідомості і зрілості особистості.

Разом з тим, гумор може виступати ефективним механізмом психологічного захисту, який допомагає людині під час неприємностей, невдач, коли їй бракує сил самостійно подолати стресову ситуацію або перебороти почуття страху. Вдало можна використовувати гумор і у вихованні дітей: у складних ситуаціях (наприклад, коли дитина сама не може з чимось справитися або виявляє впертість тощо). Переключивши увагу на смішний бік події, знімається загальмованість у поведінці дитини, напруження, покращується її самопочуття та емоційний стан.

Можна вважати, що почуття гумору в дошкільному віці є ознакою обдарованості і разом з тим ефективним засобом психологічного захисту, який допомагає дитині перебороти почуття страху або невпевненості, втомі в складних або конфліктних ситуаціях. І, навпаки, нездатність дитини розуміти гумор, жартувати, сміятися разом з усіма свідчить про тривожний стан або хронічну втому і потребує більшої уваги з боку психологів і педагогів.

У гуморі виділяють такі функції:

1) *інформаційну* – гумор як засіб пізнання світу – поглиблює уявлення про нього, загострює увагу на тому, на що раніше не звертали уваги;

2) *комунікативну* – гумор завжди вносить атмосферу життєрадісності, формує такі якості особистості як відвертість, довірливість, допомагає встановити дружні стосунки з оточуючими;

3) *розвиваючу* – гумор сприяє розвитку інтелекту, критичного мислення, розвиває тонкість розуму, лаконічність, спостережливість [5].

Вивченням ролі гумору та сприймання комічного дітьми дошкільного віку вчені займаються ще з 60-х років минулого століття (О.А.Бондаренко, 1968; Деменьєва І.С., 1973; Р.І.Жуковська, 1958; Р.А.Садикова, 1972; О.Г. Тулина, 1997 та ін.) [2, 3, 6, 7]. Так, у дітей дошкільного віку розрізняють неусвідомлений і усвідомлений гумор, де останній виступає ознакою креативності і конструюється за тими ж законами, що й гумор дорослих [7]. Неусвідомлений гумор виникає в ранньому віці (приблизно з 2-х років) як наслідок ще недостатнього словникового запасу дитини та інтенсивного розвитку її мовлення, коли у дітей відбувається дитяче словотворення за аналогіями, незвичайними звуковими сполученнями (відоме дослідження К.Чуковського [9]). Психологічний механізм почуття гумору деякі психологи порівнюють з механізмом переляку, подиву [4].

Передумовою почуття гумору є здібність бачити речі під іншим (несподіваним) кутом зору. Розуміння гумору з'являється тоді, коли дитина вже засвоїла норми та правила поведінки, і вона знає "як має бути", і тому невідповідність до цих норм може викликати її сміх та посмішку. Як відзначав К.І. Чуковський, що "помічати комічну невідповідність приносить дитині величезне задоволення, їй подобається усвідомлювати, що вона знає, як «правильно»: тому небиліці і нісенітниці так привертають інтерес і увагу дітей" [9]. Через сприймання невідповідностей дитина "міцніше" зтверджується у своєму знанні про реальність, дійсність.

О.А.Бондаренко, аналізуючи особливості сприймання комічного дітьми старшого дошкільного віку відзначає, що 5-7-річні діти не тільки з цікавістю шукають і знаходять смішне в плутанинах, небилицях, художніх творах, але люблять складати їх самі, придумувати смішне в своїх розповідях, зображувати на малюнках.

Діти з їх природним оптимізмом починають сприймати, виділяти і розуміти смішне у найпростіших його формах: казках, веселих віршиках, скоромовках та ін. В старшому дошкільному віці діти можуть розуміти вже іронічний характер жартів, приховане значення висловів, байок, гуморесок.

Маленькі діти сприймають смішне, комічне ще тільки з зовнішнього боку (в міміці, жестах, невідповідності у поведінці, одязі і т.п.). Так, молодші дошкільники добре сприймають клоунаду, комічні рухи, жести; самі роблять спроби показати чи намалювати гумористичні рухи, вигадувати смішні ігри, віршики, звукосполучення [2].

Справжнє почуття гумору проявляється і розвивається у дітей старшого дошкільного віку, коли починають формуватися вже вищі почуття (естетичні, почуття прекрасного, краси природи, живопису, музики тощо), коли дітей приваблює гумор не тільки “зовнішній”: якихось наочних ситуацій, а й розуміння гумору у вчинках або негативних рисах характеру (наприклад, у жадності, лінощах, боягузтві). Старший дошкільник все більше накопичує знань про навколишній світ, ширше стає коло його уявлень, підвищується емоційна чутливість – все це дозволяє помічати тонші невідповідності, чутливо реагувати на них.

Аналіз досліджень показав, що в старшому дошкільному віці діти, які легко сприймають і розуміють гумор, відрізняються від своїх однолітків більш високим показником розумового розвитку [3].

Виклад основного матеріалу. Розглянемо тепер, як діти розв’язували експериментальні завдання, пов’язані з розумінням гумористичних малюнків. Враховуючи, що гумор є зовсім непростим для розуміння, особливо в дошкільному віці, ми підбирали для дітей порівняно прості серії гумористичних малюнків (Х. Бідструпа та інших художників), а також пропонували їм самим намалювати щось смішне (людину, тварину, машину) за їх власними уявленнями.

Зупинимось спершу на «смішних малюнках», що їх малювали старші дошкільники. Набір інструкцій та підказок включав такі варіанти: 1) намалюй щось смішне; 2) намалюй смішну людину; 3) намалюй смішну тварину; 4) намалюй смішну машину та деякі інші. В цілому до пропозиції намалювати смішне діти ставились цілком позитивно, з певною зацікавленістю, за винятком лише небагатьох, намагались щось намалювати.

Так, наприклад, наші піддослідні пояснювали свої малюнки.

Андрій С.: «Цей хлопчик дуже веселий, він побачив, як кішка впіймала горобця, але горобець втік від неї і кішка залишилась сама. Хлопчик дуже радий за горобця, тому він такий веселий і сміється».

Вітя А.: «Я намалював цирк, я недавно був у ньому. Там дуже смішно виступали клоуни, падали і смішно підстрибували».

Олена М.: «Це ми сидимо біля телевізора й дивимось, як передають щось смішне. Нам смішно, ми сміємось, бо показують мультик про цікаві смішні пригоди зайця та вовка. Вовк увесь час ганяється за зайцем, але ніяк не може його впіймати. Заєць дуже хитрий, він завжди обдурює вовка і втікає від нього, а вовк не може придумати, як його спіймати...».

Сергій В.: «Цей дядько дуже смішно біжить. Він кудись поспішає й так смішно біжить, що всі навколо сміються...».

Як бачимо, старші дошкільники вбачають смішне в тому, що вони бачать (на вулиці, по телевізору, в цирку), особливо у проявах рухів. Так, з чотирьох наведених малюнків на трьох зображені саме смішні рухи. Діти вже вбачають певну невідповідність того, що відбувається, смішне для них – те, що чимось виходить за межі звичного. Про це свідчать їхні малюнки – певна динаміка, експресія, гіперболізація звичайного впадають їм в очі і вони передають свої уявлення саме таким чином. Це ж можна було побачити й на малюнках, коли вони зображували смішних тварин, машини та ін.

Ось ще кілька пояснень дітьми своїх малюнків: А.С.: «Це така кішка. Дуже смішна, бо в неї хвіст, як у білки. І дуже велика голова, тому вона і смішна така...». Е.: «А ця машина, чому вона смішна?». А.С.: А вона смішна, бо схожа на якийсь будинок і такої машини не буває. Ось (показує на малюнку) у неї двері й вікна, а тут колеса...».

Інший хлопчик теж намалював два малюнки, де зобразив тварину – жирафа, і оригінальний автомобіль. Він дав такі пояснення до своїх малюнків. В.А.: «Це дуже смішна тварина, я бачив її в зоопарку. У неї довга шия, і вона дуже висока, вища за всіх звірів і за дерева». Е.: «Чому ж вона смішна?». В.А.: «А шия дуже смішна, таких ні у кого не буває, а в неї вона така і всі коло неї сміються. І я сміявся теж». Е.: «А ця машина теж смішна? Чому?». В.А.: «Ну, вона смішна, бо в неї, як у верблюда, два горби в кабіні. Машина схожа на верблюда (сміється)».

Представлені малюнки та пояснення дітей дають підстави стверджувати, що в них вже є почуття гумору, яке спрямоване на окремі об'єкти, предмети, живі істоти (люди, тварини). Як правило, цей гумор більше за все пов'язаний з гіперболізацією об'єктів, експресивністю рухів, деякими парадоксами в комбінуванні окремих частин, на які спрямована увага дитини.

Як було зазначено вище, нами також пропонувались гумористичні малюнки і дітей просили розповісти, що вони означають. Зокрема, було запропоновано дві серії гумористичних малюнків Х.Бідструпа про маленького хлопчика: перша серія - годування хлопчика; друга – «пригоди» хлопчика, що, залишився наодинці і шукав, чим зайнятися. (Взагалі, малюнки Х. Бідструпа можна використовувати як для дослідження розуміння гумору, так і дослідження логічного мислення, виділяючи послідовність у сюжеті: кожна серія включала понад десять сюжетно пов'язаних малюнків).

Перш за все можна було відзначити, що у сприйманні представлених малюнків діти проявляли ті ж особливості, які ми розглядали раніше, коли досліджували розуміння старшими дошкільниками картин різного жанру і аналізували їх розповіді за сюжетними малюнками [1]. Так, сприймання дітьми

цього віку картин у цілому ще поверхнево і недосконало, має свої особливості і труднощі: старші дошкільники повинні вміти правильно "читати" зображення, розуміти його сенс, співвідносити його з образами реальної дійсності, сформованими в життєвому досвіді; передавати своє особистісне відношення до зображеного. Як показали наші дослідження, не всі діти можуть самостійно сприймати і розуміти сюжети картин, розуміти характер зображених взаємин, більшість обмежується простим перерахуванням зображених фігур, предметів.

В залежності від підготовки дітей до сприймання картин, їх інтелектуального розвитку нами було виділено 3 рівні розуміння:

1 - низький рівень, коли розуміння зводилось до впізнавання та називання зображених об'єктів, предметів, їх переліку і являло собою відповідь на запитання "Що це?".

2 - середній рівень, коли діти вже не тільки впізнавали, правильно називали предмети, явища, але й намагалися описати зображене, дати коротку характеристику.

3 - високий рівень розуміння, коли діти виявляли відношення між об'єктами, явищами, виділяли головне та другорядне, здатні були до інтерпретації та розуміння задуму художника. Розповіді дітей передавали також їх особистісне відношення, емоції (подиву, радості, захоплення).

При дослідженні сприймання і розуміння старшими дошкільниками гумористичних картин ми також виділили два специфічні підходи, які ми у робочому порядку назвали "спрощено-логічним" та підходом "фантазування". Що мається на увазі? Спрощено-логічний підхід пов'язаний з використанням, в першу чергу, тих знань, які мають у розпорядженні суб'єкта: розуміння відтворює композицію картини, основні її елементи, називання зображених предметів, їх форми, колір.

Іншу категорію становлять діти, які схильні до фантазування: розуміння-імпровізація з наданням свого сенсу, приписуванням, фантазуванням до об'єктивного змісту картини; наявністю асоціацій, які виникають в зв'язку з картиною, в більшій чи меншій мірі, пов'язаних з її характером та змістом. Деякі діти розпочинають фантазувати вже з самого початку ознайомлення з картиною – саме таке фантазування дозволяє їм здійснювати розуміння, принаймні на перших етапах. Це, зрозуміло, зовсім інший підхід, який відображає нахил дітей до творчості, до внесення чогось нового самим суб'єктом пізнавальної діяльності: діти збагачують нову інформацію своїми доповненнями, а іноді навіть вдаються до нового варіанту в інтерпретації сюжету. Так, іноді діти створюють ціле оповідання, набагато більше за обсягом і подробицями, ніж це можна було зробити з даних малюнків, орієнтуючись тільки на те, що на них намальовано. В цьому ми вбачаємо яскравий варіант творчого відходу від сюжету, відволікання, перехід в асоціативний простір образів, що ними володіє дитина. Таке явище спостерігалось в багатьох випадках, особливо часто діти посилювалися на образи, що склалися під впливом телепередач, мультфільмів під впливом того, що їм читали чи розповідали дорослі.

Були дві групи дітей, що зосереджувались на деталях (перша група) і на загальному сюжетові, загальній композиції (друга група); частина дітей орієнтувалась почергово – то на окремі деталі, то на основну ідею серії малюнків. Але в цілому можна було помітити їх схильність до виділення мікросюжетів у межах одного малюнка, виділення окремих деталей, а вже потім об'єднання мікрокомпозицій в загальну композицію. Так, наприклад, один старший дошкільник (перша група) ретельно аналізував кожен малюнок, даючи свої визначення, називаючи дійових осіб, предмети, пояснюючи, що відбувається. Таким чином він пояснював кожен малюнок, але в цілому у нього сюжет не викликав ніякого гумористичного ефекту. Інша дівчинка (друга група) зосередилась на основній події (вона придумала назву всій серії малюнків як «невдале годування»), сказала, що це смішно, бо мама й тато не зуміли змусити сина поїсти, а сам він поїв, тобто дівчинка передала основний сенс малюнків.

Виявлені тенденції розуміння старшими дошкільниками гумористичних малюнків віднайшли відображення в таблиці 1, куди були внесені показники аналітичного та синтетичного підходів, а також відповідних образів-орієнтирів (з нового завдання, з попереднього досвіду або фантастичний). За поданими результатами можна також зафіксувати значну перевагу аналітичних підходів, а також образів-орієнтирів, що виникають у результаті аналізу нового завдання – в даному випадку, двох серій гумористичних малюнків з антології Х. Бідструпа.

Таблиця 1

**Розподіл тенденцій розуміння гумористичних малюнків
у двох групах старших дошкільників**

Група	Серія малюнків	Підхід		Образи-орієнтири		
		А	С	НО	ПО	ФО
І	1	12 (80 %)	3 (20%)	12 (80%)	2 (13,3%)	1 (6,7%)
	2	13(86,7%)	2 (13,3%)	12 (80%)	1 (6,7%)	2 (13%)
ІІ	1	14(93,3%)	1 (6,7%)	13(86,7%)	2 (13,3%)	-
	2	12 (80%)	3 (20%)	11(73,3%)	1 (6,7%)	3 (20%)
<i>Усього (в %)</i>		51 (85 %)	9 (15 %)	48 (80 %)	6 (10 %)	6 (10 %)

Умовні позначення: А – аналітичний, виділення окремої деталі; С – синтетичний, називання події в цілому; НО – образ з нового завдання; ПО – образ з попереднього досвіду; ФО – фантастичний образ.

Підсумовуючи, зазначимо, що діти 6-7 років здатні сприймати гумор, іронію, давати естетичну оцінку зображуваному на картині, “схоплювати” настрій художника. Слід відмітити, що не у всіх дошкільників на малюнки Бідструпа спостерігались гумористичні реакції; але у більшості дітей серії малюнків про хлопчика викликали посмішки, сміх, відповідні коментарі, які свідчили про досить повне і адекватне розуміння як сюжету в цілому, так і окремих його складових, малюнків.

Наприклад, діапазон коментарів до другої серії малюнків був досить широкий: старші дошкільники говорили про те, що цей хлопчик «грається», «всім цікавиться», «все хоче побачити, всього торкнутися» і т. ін. Щоправда,

різними були “погляди” на пригоди хлопчика: одні казали, що він «не знає, що йому робити», а інші, навпаки, що «він хоче увесь час порушувати порядок вдома», бо він «погано вихований»; треті говорили про те, що хлопчик дуже необережний і весь час ризикує, і на кожному кроці може щось зробити небезпечно («добре, що він не зламав телевізор»). Було кілька висловів, пов’язаних з тим, що хлопчика треба було б якось покарати («мені б за таке добре перепало», «його треба було б відхльостати»). Таким чином, на представлених малюнках діти знаходили гумористичні деталі, їх поєднання, певною мірою вважали смішним увесь сюжет («невихований хлопчик», «дитина-хуліган», «маленький розбійник» і т. ін.).

Слід підкреслити, що майже кожного разу важливу роль відігравали ті запитання, що давались дітям, їх зміст, орієнтація. В даному випадку суттєвим було, коли ми питали: «Це смішно?», «Що тут смішне на малюнку?», «А те, що робить цей хлопчик, правда ж, смішне?» Такі запитання фактично провокували відповідну реакцію, підсилювали комічний характер того, що відбувалося, або ж створювали відповідну установку у дітей й вони самі надалі починали віднаходити смішне. Наприклад, в другій серії малюнків вони смішними вважали майже кожен малюнок, тоді як у першій деякі діти віднаходили такими лише окремі малюнки.

Таким чином, ми маємо підстави говорити про те, що у дітей цього віку та рівня розвитку чітко виражені тенденції до аналітичного розуміння, до фіксування уваги на окремих предметах та їх ознаках. Діти визначаються різними підходами до нових завдань, перш за все визначаються підходи – синтетичний та аналітичний, відповідно виділення загального змісту за сукупністю малюнків або ж почерговий, порівняно детальний розгляд кожного малюнка з наступним компонуванням серії малюнків в єдиний сюжет, об’єднання їх єдиною ідеєю, думкою. У старших дошкільників при цьому можна побачити прояви цілком чітких суб’єктивних орієнтувань, наявність в їхньому досвіді певних конкретних знань, які вони реалізують у своєму аналізі, або ж обирають такі орієнтири вже в представленій їм інформації (об’єктивні орієнтири).

Згідно з поданими результатами можна чітко зафіксувати значну перевагу аналітичних підходів, а також образів-орієнтирів, що виникають в результаті аналізу нового завдання – в даному випадку однієї з двох серій гумористичних малюнків Х. Бідструпа.

Висновки. Розуміння старшими дошкільниками гумору, маючи в процесуальному аспекті багато спільного з розумінням інших видів інформації, має специфіку, визначає наявність у дітей саме почуття гумору, яке не є характерним для кожного, але у більшості дітей проявляється в різних формах. В основному можна засвідчити, що старші дошкільники вбачають смішне в тому, що вони бачать у найближчому оточенні, телебаченні, особливо це стосується різноманітних рухів, міміки, одягу. Як правило, дитячий гумор більш за все пов’язаний з гіперболізацією об’єктів, експресивністю рухів, певними парадоксами (з точки зору дітей).

Розвиток почуття гумору відбувається від зовнішнього, “поверхового” сприймання комічного, коли діти обмежуються незвичайністю у зовнішньому вигляді, міміці, жестах до розуміння гумору у вчинках, поведінці або рисах характеру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ваганова Н.А. Розуміння старшими дошкільниками картин різного жанру // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2004. – Т. VI, вип. 8. – С. 43-51.
2. Грибовская А.А. Юмор в изобразительной деятельности дошкольников. – М.: Педагогическое общество России, 2007.- 208 с.
3. Ермолаева М. В. Практическая психология детского творчества. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 194 с.
4. Лук А.Н. Юмор, остроумие, творчество. – М.: Искусство, 1977. – 184 с.
5. Прокопенко В.А. Возможности юмора // Народное образование. – 2000. - № 8. – С. 21–27.
6. Тамберг Ю.Г. Как развить чувство юмора. – М.: Флинта, 2005. – 272 с.
7. Черемухин А.Г. Черемухин Д.Г. Конструирование юмора. – М., 2004. – 44 с.
8. Юмор / Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь. – Мн.: «Хэлтон», 1998. – С. 347-348.
9. Чуковский К.И. От двух до пяти. – М.: Педагогика, 1990. – 384 с.

Данилевич Л.А. (м. Умань, Україна)

ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ

В работе представлены отдельные результаты исследования академической одаренности студентов. Дана психологическая характеристика интеллектуальной и академической одаренности.

***Ключевые слова:** академическая одаренность, интеллект, перфекционизм, когнитивный фактор, личностные качества.*

The separate results of research of academic gifted of students are in-process presented. Psychological description of intellectual and academically gifted is given.

***Key words:** academically gifted, intellect, perfectionism, kognitivnikh factors, personality qualities.*

Важливим завданням перебудови системи освіти на сьогоднішній день є створення умов для розвитку обдарованості учнів та студентів, розкриття їх особистісного і творчого потенціалу. Саме від освіти залежить вирішення важливої проблеми сучасного суспільства – розвиток особистості, готової не тільки жити в змінюваних соціальних і економічних умовах, але й активно

впливати на існуючу дійсність; тобто, активної, творчої, інтелектуально розвинутої, високоосвіченої та професійно компетентної.

Вирішення цього завдання можливе завдяки створенню умов для прояву природних та розвитку на цій основі не виявлених потенційних здібностей учнів, тобто такого розвиваючого освітнього середовища, яке сприятиме оптимальному розкриттю творчої природи психіки дитини, підлітка, юнака, молоді до розвитку обдарованості. Актуальними наразі є погляди вченого В.О.Моляко, який створив концепцію виховання творчої особистості і стверджує, що «саме творча, естетично збагачена особистість у змозі розв'язати як щоденні виробничі, так і масштабні завдання, які забезпечуватимуть не просто виживання, а прогрес нації» [5].

Складність проблеми навчання і розвитку обдарованих особистостей зумовлена відсутністю єдиної узагальнюючої концептуальної теорії обдарованості. Різноманітність поглядів на психологічні особливості обдарованості доводить величезну зацікавленість та значущість її вирішення в науці, і, одночасно, багатогранність цього явища.

Більшість робіт вітчизняних та зарубіжних учених з академічної обдарованості присвячені вундеркіндам, молодшим школярам, підліткам та ранньому юнацькому віку, але дослідження обдарованих в студентському віці малочисленні (І.С.Аверіна, Д.Б.Богоявленська, О.В.Зазимко, А.Б.Коваленко, Д.К.Корольов, І.П.Корчуганова, Н.С.Лейтес, В.М.Онацький, Р.О.Пономарьова-Семенова, М.Л.Смұльсон, М.А.Холодна, Е.Фріденберг, А.Парсонс та інші).

Метою даної роботи є теоретичний аналіз підходів до розуміння сутності академічної обдарованості, описано методи ідентифікації академічно обдарованих студентів, які мають надзвичайні успіхи у навчальній діяльності.

Щодо аналізу останніх досліджень. На основі узагальнення багатьох концепцій обдарованості більшість сучасних вчених визнають, що монодисциплінарні підходи до творчості та обдарованості, здатні розглянути лише окремі сторони цього явища (психічні процеси, інтелект, фактори середовища тощо).

Велика заслуга належить Б.М.Теплову у вивченні індивідуально-психологічних відмінностей здібностей та обдарованості в розробці питання про співвідношення більш загальних і більш спеціальних здібностей. За Б.М.Тепловим, більш загальні здібності, до яких перш за все відносяться властивості інтелекту, виступають «всередині» спеціальних здібностей і нерозривно пов'язані з ними. Тим самим показано, що спеціальні здібності істотно залежать від особливостей інтелекту та інших властивостей особистості.

Перспективними вважаються сучасні концепції, які досліджують сукупність чинників. До таких підходів відносять: інтегративний (С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов, А.М.Матюшкін, Н.С.Лейтес, Дж. Гілфорд, Дж. Рензуллі) та багатофакторний (Ю.Д.Бабаєва, А.Танненбаум, К.Хеллер та ін.). В наш час найбільш плідні дослідження обдарованості ведуться в науково-практичних лабораторіях О.М.Матюшкіна, В.О.Моляко, Р.О.Пономарьової-Семенової тощо.

Узагальнюючи дослідження явища обдарованості, сучасний український вчений В.О.Моляко вважає обдарованість як одну з найбільш важливих вищих психічних підсистем упорядкованої системи «людина-світ», найголовнішою функцією якої є: «максимальне пристосування до світу, знаходження рішень у всіх випадках, коли створюються нові, непередбачені проблеми, які вимагають саме творчого підходу»[4; 213].

Важливими є погляди вченого про природу та поширеність обдарованості, як « загальнопоширене явище, зумовлене як біологічно, так і соціально визначеними факторами, вона є біопсихічним потенціалом кожної народженої дитини, який дозволяє цій дитині, в першу чергу, виживати фізично (біологічний вектор) та досягати в соціумі найбільших успіхів (психологічний вектор)» [6; 2-3].

Тобто, обдарованість являє собою закладену від природи, розвинуту внаслідок онтогенезу та відповідних умов соціуму здібність індивіда адаптуватися до умов середовища, що змінюється з розвитком суспільства, науки, рівня культури, освіти та досягати саморозвитку.

Наукову цінність має проведений Р.О.Пономарьовою-Семеновою теоретичний аналіз різних підходів вітчизняних та зарубіжних дослідників, в якому розглянуто еволюцію розробки моделей обдарованості, виявлено відмінності у підходах зарубіжних вчених, які є вузько практично спрямованими, та вітчизняних психологів, для яких характерним є пошук «єдиної теоретичної підвалини» [9;132]. Вчена пояснює феномен обдарованості «як фундаментальну рису людської індивідуальності, яка виявляється у сукупності (взаємодії) її природних та духовно-моральних сил (ціннісні смисли, моральні настановлення, життєва позиція, тощо), що забезпечують неординарність і самобутність творчості, результати якої зумовлюють не тільки зміни дійсності, а й внутрішньої особистісної структури суб'єкта творчої діяльності» [9]. На основі цих положень обдарованість може розглядатись не лише як результат розвитку особистості, а також як чинник, що впливає на особистісний розвиток. Узагальнивши та систематизувавши основні теоретико-концептуальні підходи, Р.О. Пономарьова-Семенова визначає феномен обдарованості інтегральною характеристикою особистості, основою якої є система психологічних та психофізіологічних властивостей індивіда, що забезпечує особливі досягнення, винятково успішну діяльність у певній сфері» [9; 136].

Дослідження вченої та науковців лабораторії обдарованості були проведені з метою вивчити взаємозв'язок особистісних та когнітивних чинників розвитку обдарованості на різних етапах онтогенетичного розвитку (отроцтво, юність, рання зрілість). Зокрема, на думку дослідників, до когнітивних чинників обдарованості відносяться загальний інтелект, креативність, інтелектуальна організованість; особистісні якості обдарованості утворюють такі компоненти – пізнавальні потреби, базові властивості (відкритість новому досвіду, екстраверсія-інтроверсія, сумлінність, схильність до згоди, емоційність), перфекціонізм (прагнення до довершеності).

Отже, проблема обдарованості розглядається більшістю психологів в контексті проблеми здібностей як більш загальної категорії (Б.М.Теплов, В.М.Дружинін).

Оскільки обдарованість нерозривно зв'язана з усіма психічними функціями людини, з особистісною, емоційною, інтелектуальною, вольовою, мотиваційною та іншими сферами, тому доцільно проводити дослідження будь-якого виду обдарованості, враховуючи сукупність багатьох особистісних та когнітивних чинників.

Проблему академічної обдарованості досліджували В.С.Бажанюк, Д.Б.Богоявленська, В.М.Дружинін, Н.С.Лейтес, В.М.Онацький, В.М.Рафікова, В.С.Юркевич та інші.

У розумінні академічної обдарованості немає єдиних позицій. Здібності до навчання вченими ототожнюються з інтелектуальною обдарованістю та використовуються як синонім поняттю “академічна обдарованість”, що вказує на дійсно існуючу єдність. Зокрема, академічна обдарованість - це інтелектуальна обдарованість, що проявляється в неординарних досягненнях у навчанні. Незаперечним є твердження, що інтелект вважається важливою здібністю в структурі академічної обдарованості. Про це свідчить значна частина тестів інтелекту, які призначались для прогнозу високої чи низької академічної успішності, адже саме рівень інтелекту дозволяє спрогнозувати успішність навчання. Крім того, показники академічної успішності є найбільш популярним критерієм валідації тестів інтелекту [2]. Як стверджує Д.Б.Богоявленська, ці дефініції представляють собою одне ціле, і знаходяться не у співвідношенні протиставлення («або»), а - «ціле-частина» (тобто «і»). Дане пояснення вчена пов'язує з дослідженнями обдарованості протягом другої половини ХХ століття, коли здібності до навчання (научуваність) вважались важливим показником у виявленні обдарованих дітей (Воллах, Коган, Дружинін та інші). Цей показник разом з іншими був покладений в основу класифікації обдарованості в якості самостійного критерію, за яким визначались такі види обдарованості: академічна обдарованість, інтелектуальна, творча [1].

В сучасній психологічній літературі академічна обдарованість визначається специфічною сукупністю категорій: розум та характеристики розуму, інтелект та індивідуальний профіль або вид інтелекту, розумова діяльність, розумові здібності, розумові уміння та операції, научуваність тощо.

Д.Б.Богоявленська вважає, що академічна обдарованість проявляється в швидкості та легкості оволодіння великими об'ємами готових знань, які відносяться до конкретної предметної галузі [1]. На думку Н.С.Лейтеса, академічна обдарованість визначається успішністю у навчанні.

Дослідник В.С.Юркевич зауважує, що існують відмінності між інтелектуально та академічно обдарованими учнями. Зокрема, інтелектуально обдаровані мають значні, глибокі знання, вміють самостійно їх отримувати (читають складну літературу), можуть критично віднестися до різних джерел інформації; глибоко аналізують навчальний та позанавчальний матеріал, схильні до філософського усвідомлення матеріалу; маючи високий інтелект,

можуть з легкістю засвоювати різні предмети. На відміну від академічно обдарованих, в інтелектуально обдарованих учнів успішність не завжди співпадає з рівнем їх здібностей: серед інтелектуалів є і відмінники, і трійочники, і навіть невстигаючі. Як відмічає В.С.Юркевич, успішність визначається не самим інтелектом, а відношенням до навчання і до школи взагалі. Іноді важко розрізнити інтелектуальний і академічний вид обдарованості. Адже за успішністю в навчанні та пізнавальною потребою вони майже не відрізняються. Різниця полягає в особливій розумовій самостійності інтелектуалів, в їх підвищеній критичності мислення, здібності самостійно виходити на глобальне, філософське осмислення складних інтелектуальних проблем. З часом серед інтелектуально обдарованих виокремлюються два види: із загальними розумовими здібностями та з високими здібностями, що проявляються в одній якій-небудь спеціальній галузі знань [11].

Академічна обдарованість має свої особливості: достатньо високий інтелект, але на перший план виходять особливі здібності саме до навчання. Учні цього типу обдарованості «перш за все вміють блискуче засвоювати, тобто навчатися. Особливості їх пізнавальної сфери (мислення, пам'яті, уваги), деякі особливості їх мотивації такі, що роблять навчання для них легким, а в деяких випадках навіть приємним. Саме з цих учнів виходять чудові професіонали, справжні майстри своєї справи»[11]. Академічний тип обдарованості має такі різновиди: є учні із розгалуженою здібністю до навчання, які з легкістю опановують будь-яку діяльність, виявляють значні успіхи в усіх шкільних науках; а є учні, в яких підвищені здібності до засвоєння знань виявляються лише в одній чи декількох близьких сферах діяльності. Це учні з академічними здібностями, скажімо, до точних або гуманітарних наук. Академічно обдарованим дітям притаманні стійкі інтереси, адже обдарованість розвивається на основі улюбленої для особистості діяльності.

Крім інтелекту, важливими чинниками розвитку академічної обдарованості є особистісні якості. За даними тестування, особистість «ідеального учня» протилежна за своїми характеристиками особистості творчій. В центрі структури психічних властивостей, що визначають здібність до навчання в школі та вузі, є не тільки інтелект, творчість, а й особистісні якості: виконавчі, дисциплінованість, самоконтроль, відсутність критичності, довіра до авторитетів [2]. Тобто, із зростанням виконавчих якостей, емоційної врівноваженості та практичності зростає успішність у навчанні. Тому для дослідження особистісних якостей академічно обдарованих студентів важливо вивчати особистісну сферу, зокрема, такі якості, як перфекціонізм, креативність, самосвідомість, самоствавлення, організованість.

Сучасні дослідники згодні в тому, що психологічна структура обдарованості включає когнітивні та особистісні компоненти [2, 3, 4, 5, 9]. Найбільш важливими когнітивними складовими академічної обдарованості є інтелект та креативність при провідній ролі першого. Важливими для академічної обдарованості є також здібності до навчання вище середнього рівня, мотивація і творчість [2].

Звертаючи увагу на якісні характеристики обдарованості, на які вказували вчені С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов, О.М.Матюшкін, Н.С.Лейтес та інші, вважаємо за доцільне враховувати у дослідженнях академічної обдарованості в студентському віці не лише інтелектуальні, креативні та особистісні якості, а й індивідуальні відмінності професійних інтересів та нахилів.

Для дослідження академічної обдарованості було використано реєстрацію академічної успішності та експертну оцінку рівня академічної обдарованості студентів. В дослідженні брали участь 381 студент Уманського державного педуніверситету імені Павла Тичини. Досліджувані навчалися за такими спеціальностями: біологія (33 особи), біологія та фермерство (15 осіб), біологія і географія (16 осіб), біологія і практична психологія (22 особи), фізико-математичні науки (14 осіб), хореографія (36 осіб), музика (39 осіб), образотворче мистецтво (23 особи), психологія (31 особа), соціальна педагогіка (29 осіб), педагогіка початкових класів (37 осіб), трудове навчання (86 осіб).

Щоб здійснити аналіз за підвибірками, досліджувані були розділені на п'ять груп в залежності від характеру дисципліни, профільної для спеціальності, за якою вони навчаються. Цей поділ був необхідний, по-перше, для визначення відповідності інтересів досліджуваного його професійному навчанню, по-друге, для здійснення порівняльного аналізу прояву встановлених залежностей в різних предметних сферах.

Критерієм класифікації виступив запропонований Є.О. Клімовим поділ професій на п'ять груп у відповідності з традиційними “різновидами об'єктних систем”: “людина – жива природа”, “людина – техніка і нежива природа”, “людина – людина”, “людина – знакова система”, “людина – художній образ”.

У групу “людина – жива природа” увійшли представники таких спеціальностей: “біологія”, “біологія і фермерство”, “біологія і географія” (64 особи). Групу “людина – техніка і нежива природа” склали студенти, що навчаються за спеціальністю “трудове навчання” (86 осіб). Групу “людина – людина” сформували майбутні психологи та соціальні педагоги (60 осіб). Група “людина – знакова система” була представлена майбутніми фізиками та математиками (14 осіб). Групу “людина – художній образ” утворили представники спеціальностей: “хореографія”, “музика”, “образотворче мистецтво” (98 осіб).

Адекватність здійсненого поділу спеціальностей на групи підтверджується порівнянням середніх показників груп за шкалами Диференційно діагностичного опитувальника Є.О. Клімова, що призначений для визначення інтересу до професій цих груп. З рис. 1. видно, що представники утворених груп в середньому мають найбільш виражені професійні інтереси саме тієї професійної групи, до якої їх було віднесено. Ці дані доводять, що надзвичайно важливо включати до групи експертів викладачів тих, які читають курси дисциплін, що безпосередньо пов'язані з майбутнім професійним фахом студентів. Адже в оцінках певного виду академічної обдарованості викладач конкретного профілю спеціалізації першим може виявити потенційні спеціальні здібності студентів в процесі навчання, які

проявлятимуться у високих досягненнях лише в одній дисципліні, а з інших навчальних курсів може бути середній рівень успішності.

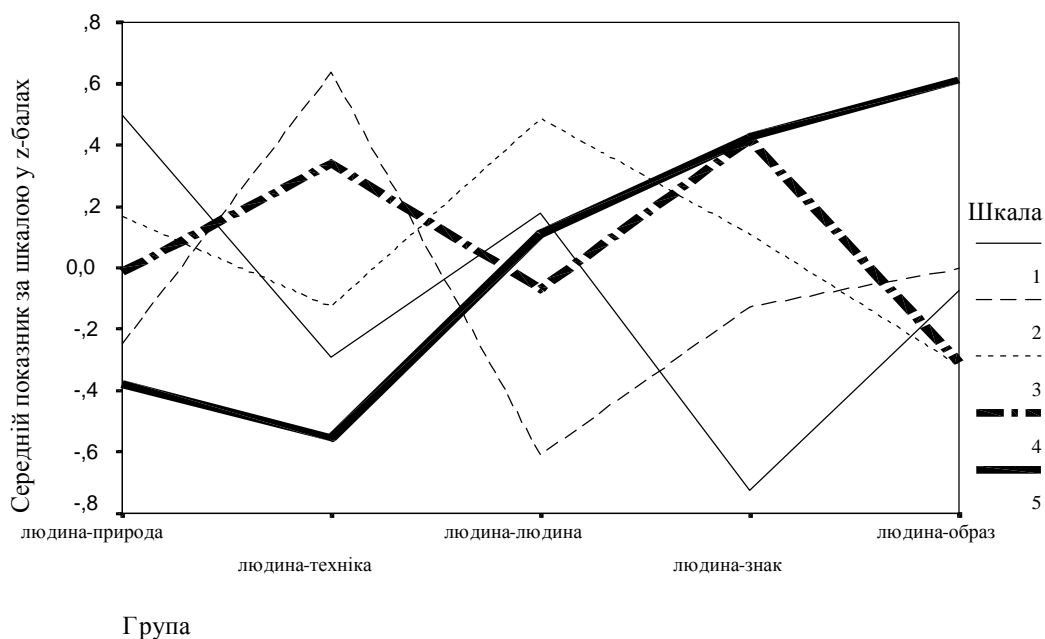


Рис. 1. Показники підгруп вибірки за шкалами професійних інтересів. Шкала: 1 – “людина – жива природа”; 2 – “людина – техніка і нежива природа”; 3 – “людина – людина”; 4 – “людина – знакова система”; 5 – “людина – художній образ”;

Для визначення рівня академічної обдарованості досліджуваних було застосовано такі критеріїв: експертні оцінки викладачів, експертні оцінки одногрупників, академічна успішність, похідний від трьох попередніх - комплексний критерій обдарованості. Кожний студент оцінював своїх одногрупників зі своєї спеціальності. Крім того, кожного студента оцінювали три або чотири експерти-викладачі, що проводили заняття в досліджуваних групах згідно з професійною освітою (викладачі фізики, математики, хореографи, музиканти, художники, соціальні педагоги, психологи, біологи тощо). Загальна кількість експертів викладачів – 22 особи. Експертна оцінка проводилась за методом, що базується на вимушеному розподілі. Оцінювання проводилось у відповідності до заздалегідь визначеного розподілу оцінок.

Надійність отриманих даних перевірялась на основі розрахунку коефіцієнта кореляції оцінок кожного експерта з усередненими оцінками інших експертів. За умови, коли такий коефіцієнт виявлявся меншим 0,20, дані експерта виключались із подальшого аналізу. Коефіцієнт α розраховувався з метою відображення узгодженості оцінок експертів у групі. У студентських групах цей коефіцієнт змінювався в межах від 0,77 до 0,98, у викладацьких – від 0,77 до 0,92, що перевищує 0,70 – необхідний для шкали з багатьох пунктів показник. Середнє арифметичне оцінок експертів-викладачів та експертів-студентів, як коефіцієнту кореляції між ними, дорівнював 0,44 ($p < 0,001$). Ці

показники також корелювали з середнім балом студента; для експертних оцінок викладачів $r = 0,37$ ($p < 0,001$), для експертних оцінок студентів $r = 0,62$ ($p < 0,001$). Виявлені результати дали можливість вирахувати єдиний комплексний показник рівня обдарованості шляхом додавання трансформованих у z-бали трьох обговорюваних показників, що підтверджується високою для шкали з трьох пунктів внутрішньою узгодженістю ($\alpha = 0,64$).

Також було застосовано метод контрастних груп з метою порівняння тих, кого можна назвати за комплексним критерієм дійсно академічно обдарованими, з групою студентів, які, не виявили обдарованість. Виходячи з необхідної для статистичного аналізу чисельності контрастної групи, до групи обдарованих було зараховано 35 осіб, які отримали найвищі показники за описаним комплексним критерієм академічної обдарованості (9,9% від 353 досліджуваних), для яких були наявні оцінки за всіма критеріями обдарованості. До контрастної групи ввійшли досліджувані в кількості 175 осіб, які за комплексним критерієм мали показники нижче середнього.

Використання даних способів визначення рівня обдарованості досліджуваних - експертних оцінок з боку викладачів, експертних оцінок однокласників, академічної успішності, комплексного критерію обдарованості – дозволяє упевнитись в дійсному існуванні виявлених закономірностей. Вивчення академічної обдарованості поєднувалось із дослідженням особистісних якостей. На основі проведених досліджень особистісних якостей обдарованих студентів, зокрема перфекціонізму, було зроблено такі висновки, що академічна обдарованість залежить від властивостей перфекціонізму. В академічно обдарованих студентів було виявлено такий зв'язок: успішність у навчальній діяльності пов'язана з властивостями функціонального перфекціонізму, що складають такі компоненти як, організованість та прагнення до організованості, терпиме ставлення до помилок, самодостатність, неохочість до відкладання дій, низький рівень батьківських очікувань та критицизму. Ті студенти, які проявляли дисфункціональний перфекціонізм, не ввійшли в групу академічно обдарованих.

Отже, дослідження академічної обдарованості в студентському віці має бути пов'язане з виявленням професійних інтересів, врахуванням особистісних та когнітивних якостей. Подальше дослідження співвідношення категорій «академічна обдарованість» та «інтелект» повинно бути спрямовано на виявлення способу та характеру їх взаємозв'язку в цілісній структурі обдарованої особистості студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. Дискуссионные проблемы психологии одаренности. <http://sciyouth.ru/iconf/archive.doc>
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. - СПб.: Питер Ком, 1999. - 368 с.
3. Корольов Д. К. Шляхи визначення взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників обдарованості // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. акад. С.Д.Максименко. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 28. - С. 450-469.

4. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.:Освита України, 2007. – 388 с.
5. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості // Радянська школа. -1991. - № 5. – С. 47-51.
6. Моляко В.О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості // Обдарована дитина. 1998. - № 2. – С.2-6.
7. Онацький В.М. Академічна обдарованість та методи її діагностики // Обдарована дитина. – 2002. - № 2. – С. 53-56.
8. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
9. Пономарьова-Семенова Р.О. До проблеми дослідження взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників розвитку обдарованості. /За заг. ред. акад. С.Д.Максименка та ін. Актуальні проблеми психології. Том.IV. – К.: 2007. – С.130-143.
10. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х ч. Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с. Т.1. Психология индивидуальных различий. С.15–41.
11. Юркевич В.С. Типы одаренности (памятка учителям и родителям). - http://digest.pms.ru/show.news_list

Дікуша О.С. (м. Київ, Україна)

ПРОБЛЕМА РОЗУМІННЯ КЛАСИЧНОЇ МУЗИКИ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Статья посвящена положению исследования проблемы понимания музыки в психологической науке. Установлено, что понимание музыкального произведения протекает как творческий мыслительный процесс, характер которого определяется определенным ведущим музыкальным образом.

Ключевые слова: *музыкальное мышление, музыкальный образ, ведущий образ, понимание музыкального произведения, интерпретация, новая задача.*

The article is devoted to researches of problem of music's understanding in psychological science. It is established that understanding of music work is progressed as creative thought process, character of which is defined by certain leading music image.

Key words: *music thinking, music image, leading image, understanding of music work, interpretation, new task.*

Сучасні соціально-економічні умови та конкуренція з боку масової культури «рок» і «поп» музики обумовлюють перевагу останніх та витіснення класичної музики з сфери сучасної культури. Обмежений потік класичних творів до слухача обмежує її розуміння, а в окремих випадках робить процес сприймання та слухання музики неможливим. Особливо гостро постає така проблема під час вивчення курсу музики у школі, адже програма підготовки учнів з цього предмету спирається на вивчення надбань класичної музичної культури, позитивний розвиваючий вплив якої не потребує додаткових доказів.

Школярам, не підготовленим до прослуховування та розуміння класичного музичного твору, в силу обмежених знань та досвіду, процес вивчення музики як навчального предмету, стає важким і нецікавим, а адекватне розуміння класичної музики викликає труднощі.

У психологічній та педагогічній науках здійснюються окремі дослідження проблематики сприймання та інтерпретації музики школярами, однак їх можна назвати розрізненими, не поєднаними єдиними концептуальними засадами. Також здебільшого вони стосуються проблематики музичних здібностей і особливостей навчання дітей гри на музичних інструментах. А власне дослідження специфіки процесу розуміння учнями музичного твору залишаються поза увагою. Все вище сказане і обумовлює *актуальність обраної проблематики*.

Мета даної публікації полягає у теоретичному аналізі досліджень проблеми розуміння класичної музики та виділенні основних робочих понять поставленої проблеми.

Проблема розуміння перейшла у психологічну науку з філософії, де довгий час розглядалась в руслі гносеології як метод пізнання. Завдяки творам М. Хайдегера, зокрема його відомій праці «Буття і час» [34], розуміння починає розглядатися як умова буття людини в світі. Здебільшого філософи трактують розуміння як специфічну для свідомості форму освоєння дійсності, що є розкриттям і відтворенням смислового змісту предмета [33].

У середині минулого століття суттєвий вклад в розробку проблематики розуміння зробив Г.С. Костюк, саме ним і його науковою школою здійсненні перші ґрунтовні психологічні дослідження особливостей протікання процесу розуміння. Зокрема, досліджувалося розуміння дітьми байок (В.Т. Бадунін, О.М. Концева, Д.М. Арановська-Дубовіс), казок (Т.І. Титаренко, Д.М. Арановська-Дубовіс), загадок, прислів'їв (Н.К. Балацька), художніх картин (А.С. Васил`єва), літературного образу (Е.Н. Копфенгауз), тексту (Л.І. Каплан, Т.В. Косма, І.А. Репіна), віршів (Т.В. Косма), слів (К.Т. Патрица), граматичних категорій (Д.Ф. Ніколенко), усного твору (Л.С. Славіна), сюжетних картин (Н.М. Стадненко). Також відома оглядова праця Л.П. Добраєва щодо стану розробки проблеми розуміння у радянській психології [10].

Дослідження цієї складної проблематики продовжили Ю.К. Корнілов, В.В. Знаков, В.О. Моляко, Н.В. Чепелева, А.Б. Коваленко та ін. Цими вченими показані структурні та динамічні характеристики розуміння і доведено, що розуміння протікає як складний мисленнєвий процес.

Сучасні наукові дослідження проблематики розуміння активно продовжують здійснюватися в руслі стратегіально-діяльній концепції В.О. Моляко, де розуміння розглядається як творчий потоковий процес. Зокрема, вивчаються особливості розуміння нових задач досліджуваними різного віку (А.Б. Коваленко), особливості розуміння в структурі творчого математичного мислення (Л.А. Мойсеєнко), розуміння дошкільниками нової інформації (Н.А. Ваганова), стратегії розуміння учнями творчих задач у звичайних та ускладнених умовах. (Ю.А. Гулько). Аналіз оригінальних теоретичних і експериментальних досліджень здійснених під керівництвом В.О.Моляко [28]

дозволяє стверджувати, що концептуальні засади стратегіально-діяльнісної теорії творчості дають змогу ефективно вивчати і проблематику розуміння музичних творів, більш ґрунтовно з'ясовувати специфіку розуміння учнями музики, його основні етапи та характеристики. Визначивши теоретичний базис нашого дослідження перейдемо до розгляду стану досліджень проблематики розуміння музики у психологічній науці.

В області музичної психології значне місце приділялось вивченню музичного сприймання. У розробку даної проблеми внесли значний вклад як радянські музикознавці та теоретики (Б.Ф. Асаф'єв, Л.А. Мазель, В.В. Медушевський, Є.В. Назайкінський, Ю.Н. Тюліц, Б.Л. Яворський), так і вчені психологи (Б.М. Теплов, М.В. Блинова, С.Н. Беляєва-Екземплярська). З останніх сучасних робіт слід виділити дослідження Ю.Б. Алієва, В.К. Белобородової, Н.А. Ветлугіної, які розглядали вказану проблематику в педагогічному аспекті [24, с.14]. Серед українських вчених питанням сприймання займалися О.Г. Костюк, Л.Г. Макарова та ін. За виключенням двох останніх, усі сучасні дослідники виходять з положень Б.М. Теплового про те, що *основним змістом музичного твору є почуття, емоції і настрої*. Певно, що саме вони і потребують розуміння. Б.М. Теплов стверджував, що світ музичних образів не може бути зрозумілим «сам із себе». Щоб зрозуміти музичний твір, слухач (або людина, яка полюбляє музику; виконавець) повинен поцікавитись епохою та часом, в якому жив композитор, його уявленнями про життя, відношенням до людей, природи, музики тощо [24, с.15].

Л.Г. Макарова, вивчаючи особливості сприймання музичних творів молодшими школярами, приділила особливу увагу в своєму дослідженні розвитку адекватного сприймання і переживання високохудожніх зразків музичного мистецтва. Автор експериментально довела, що розвиток відчуття «горизонталі», «вертикалі», «глибини» в музиці (просторові параметри музичного твору) корелюють з розвитком музичних здібностей школярів. Таким чином, адекватність сприймання учнями музичних творів якісно змінюється з розвитком у них навичок просторового сприймання; урахування психологічних особливостей сприймання музики у молодшому шкільному віці сприяє його адекватному формуванню [21, с.18].

О.Г. Костюк ґрунтовно досліджуючи механізм музичного сприймання показав, що звучання музики – не символ по відношенню до змісту музичного твору, але воно поєднане з ним в «*звукообразний смисл*». А емоційний відгук та тонке диференційоване чуття строю звукової тканини взяті окремо одне від одного не мають сенсу. Дослідник виділив три якості формування музичного образу: емоційно-естетичний вигляд, слухова диференціація слухового потоку та асоціативно-зорова активність; і підкреслив, що розуміння музичного твору у слухача буде протікати в тому випадку, коли він здатен почути його тематизм [13, с.103].

Я.Г. Пономаренко, вивчаючи особистісні детермінанти інтерпретації молодшими школярами музичного тексту, виділила наступні рівні інтерпретації музичного тексту школярами: а) формально-описовий; б) емоційний; в) конструктивний; г) суб'єктивний; та виявила психологічний зміст та рівневу

організацію процесу інтерпретування музичного тексту в молодшому шкільному віці [29].

Проведений аналіз досліджень показав, що увага науковців спрямована здебільшого на процес сприймання музики (а не її розуміння, осмислення, тлумачення тощо) і це не випадково, адже будь-який процес розуміння починається з сприймання [23, с.43]. Музичне сприймання тісно пов'язане з музичним мисленням. Доки звучить твір, доти й розгортається його сприймання. А музичне мислення може відбуватися як за період звучання, так і після нього, воно впливає на структурованість і направленість сприймання, але ж сприймання «доставляє матеріал» для мисленнєвих операцій [25, с.42].

У своєму дослідженні ми розглядаємо розуміння музики як мисленнєвий і творчий процес, спираючись на праці Г.С. Костюка, Ю.К. Корнілова, В.В. Знакова, А.Б.Коваленко. Не можливо розглядати процес розуміння окремо від сприймання і мислення. Про взаємозв'язок сприймання і розуміння, на нашу думку, найбільш яскраво свідчить обґрунтована ще В.О. Запорожцем теза про осмисленість сприймань, що по суті і є розумінням [11]. А проблема співвідношень понять «розуміння» і «мислення» постала із початком перших досліджень проблем розуміння. Як показав Г.С. Костюк, «процеси розуміння – це і є процеси нашого мислення, спрямованого на розкриття тих чи інших об'єктів в їх істотних зв'язках з іншими об'єктами. Немає ніяких підстав відокремлювати розуміння від мислення, розглядати його як якийсь самостійний процес» [19, с.12]. Мислити людина починає тоді, коли вона намагається щось зрозуміти, тобто розв'язати нову поставлену задачу [37, с.317]. Процес розуміння і осмислення музики має свою специфіку. За визначенням Н.В. Суислової, «музичне мислення – це виражений в інтонованому звуці процес моделювання відношень людини до дійсності». Дану трактовку можна доповнити висловленням І.Г. Лятошенко, що «діяльність музичного мислення представляє собою процес перетворення звукової реальності в художньо-образну» [25, с.9]. Слухаючи музичний твір, суб'єкт переносить набутий психологічний досвід на музику та переживає його знову за допомогою образного мислення.

Фактично образи відіграють домінуючу роль у процесі розуміння музики, але залежно від змісту музичного твору і досвіду слухача ця роль може бути і менш значною. Проте у будь-якому розумінні музики функціонування образних компонентів – невід'ємна частина всього процесу. Адже утворення чітких змістовних уявлень про об'єкти, що сприймаються, є необхідною умовою їх розуміння.

Як відомо, детермінантою будь-якого розумового процесу виступає нова задача. У нашому дослідженні такою задачею виступає музичний твір, який учні прослуховують вперше і якій потребує встановлення смислових зв'язків у змісті музики та її суті. Отже, ми розглядаємо *музичний твір*, який пропонується учню вперше для розуміння, як *нову творчу задачу*, яка потребує розумових дій на висування гіпотез, щодо змісту і смислу музики, суб'єктивну орієнтацію на певному гіпотетичному варіанті і кінцевій оцінці музики.

Незалежно від виду і особливостей задач, виділяють наступні загальні етапи її розуміння: розуміння умови; висування гіпотез; кінцеве розуміння задачі яке є її розв'язанням [12; 14; 22].

Розуміння умови задачі є одним з принципово важливих в процесі розв'язання, оскільки дає змогу оцінювати та орієнтуватись у новій заданій інформації. Під час ознайомлення із умовою задачі, суб'єкт орієнтується на весь свій існуючий комплекс знань та вмінь. Щодо процесу ознайомлення з умовою поставленої музичної задачі молодшими школярами, то це, як правило, усвідомлення того, що їм буде пропонуватися для прослуховування музика, яку треба буде уважно прослухати і оцінити. На цьому етапі відбувається актуалізація набутих раніше знань. Музичний досвід учнів молодших класів занадто малий порівняно з більш старшими дітьми та складається з уявлень про жанри музики, засоби музичної виразності, ритму, розміру, ладів (мажорний та мінорний). Це ті основні складові музичної грамоти, без яких подальше вивчення курсу «музика» не має сенсу, але й недостатнє для повного, глибокого розуміння творів класичної музики.

Стадія формування задуму визначає загальний розв'язок, характеризується появою однієї гіпотези або кількох гіпотез. Однак, перш ніж перейти до розв'язування поставленої задачі, суб'єкт повинен віднайти та об'єднати ті елементи задачі, які виступають розрізненими. Слухаючи музичний твір, учень згадує де і за яких обставин він чув цю музику, про що вона, ідентифікує музику на знайому та незнайому („чув” – „не чув”), від чого залежить швидкість і направленість процесу розуміння, оскільки здійснюється певна інтелектуальна установка на задачу (нова або раніше знайома). Якщо музика нова, процес її розуміння протікає за допомогою порівняння знайомих елементів музичного твору (ритму, метру, розміру тощо) з елементами нового викладу. Віднайшовши певні подібності (наприклад: мажорний лад, розмір 4/4 тощо), дитина зіставляє їх з тим, до якого жанру може належати почута музика, що вона може виражати, яку несе смисловою структуру та ін.

Стадія реалізації задуму характеризується появою остаточного розв'язку та його оцінкою. Стосовно розуміння музики тут доцільно говорити про кінцеву оцінку учнем музики яку він прослухав.

В учня з'являються перші думки, образи та ідеї стосовно музики в процесі слухання. Коли процес слухання закінчився, відбувається уточнення отриманих образів і понять, тому що цілісно сприйняти музичний матеріал можливо лише тоді, коли відзвучала остання нота. В результаті появи різних образів, в свідомості слухача може виникнути «ведучий образ» (термін введений В.О.Моляко). Ним може бути ідея або поняття, що можливо відіграють вирішальну роль в осягненні смислу музичного твору [23, с. 57]. Таким чином, можна стверджувати, що розуміння нового музичного твору протікає як процес, виражений більше в образах.

Музичний образ, як зазначає В.П. Бобровський, – це специфічне вираження музичного душевного руху, який виникає в результаті переплаву реалій дійсності [6, с.17]. Слухання музичного твору є слуханням музичного образу, тобто його життєвого змісту. «Специфіка музики в тому й полягає, що її

мова – це *мова музичних образів*, які не передають точних понять, причин та наслідків будь-якого явища» [8, с.60]. Музика втілює і викликає такі переживання і відчуття, які неможливо виразити словом. Можна зрозуміти і пояснити зміст музичного твору, його ідею, але у випадку з «музичним образом» це буде складно, бо він передається та розкривається специфічними музичними засобами (мелодією, ритмом, гармонією, темпом тощо). Знання або уявлення про вказані засоби сприятимуть набагато кращому розумінню музики.

Виходячи з вище сказаного, ми зупиняємось на визначенні Н.А. Ветлугіної, що *розуміння музичного твору* – це «усвідомлення основної його ідеї, характеру, настрою, переданих специфічними засобами музичної виразності» [8, с.60]. Однак, одночасно, ми схильні розглядати процес розуміння музики як складний потоковий, в якому функціонують в складному взаємопереплетеному зв'язку не лише образні і вербальні компоненти мислення, а також почуття, емоції, уява суб'єкта.

Роль емоцій та почуттів в процесі розуміння розкрита Г.С. Костюком. Їм показано, що почуття пронизують весь процес розуміння. «Почуття породжуються самим ходом розуміння, успіхами в поступовому проникненні в суть того чи іншого об'єкта, труднощами та їх переборенням ... Саме такі переживання як почуття задоволення, незадоволення, упевненості, сумніву почуття важкості проблеми і цілий ряд інших переживань, які виникають в процесі розуміння, свідчать, що людська особистість за допомогою розуму проникає в суть явищ, а не її абстрактний розум. Почуття, що виникають при цьому, не просто «супроводять процес розуміння», а впливають на його протікання, стають його рушійними силами [19, с.40]. Коли музичний твір глибоко продуманий і пережитий, тоді він стає справжнім здобутком слухача. Почуття, що виникають при цьому (захоплення, співчуття, радості тощо), говорять на скільки вдалося проникнути слухачу в смисл тих життєвих колізій, які передає композитор за допомогою музики [19, с.41].

Виникнення і переживання почуттів під час прослуховування музики тісно пов'язане із функціонуванням творчої уяви учнів. Розуміння, яке протікає при ведучій ролі творчої уяви можна називати інтерпретацією. Сучасні дослідження переконливо доводять, що будь-яке розуміння (окрім, розуміння-впізнання чи розуміння-пригадування [14, с.19] завжди побудоване на певній творчій інтерпретації. Розуміючи зміст музики, учні інтерпретують її з однієї чи декількох сторін, при значній ролі творчої уяви. Як стверджує В.В. Знаков, інтерпретація є невід'ємним компонентом розуміння [12, с.41]. Коли ж йдеться про розуміння учнями нового музичного твору, доцільно використовувати ці терміни як синоніми.

У вітчизняній науковій літературі майже не розроблена проблема методів дослідження розуміння музики. Обрана нами методологічна база дослідження обумовлює використання певних методів, зокрема застосування методів діагностично-тренінгової системи КАРУС. Вивчаючи особливості розуміння класичної музики дітьми молодшого шкільного віку, доцільно використовувати музику, написану композиторами для дитячого віку (П.І. Чайковський “Дитячий альбом”, Е. Гріг “Ліричні п'єси для дітей”, С. Прокоф'єв “Петро та

вовк” та багато інших). Ця музика не обтяжена складною поліфонічною структурою, дисонансами, має 1-2х частинну форму, легку для запам’ятовування гармонію тощо. Вона відповідає інтелектуальним та творчим можливостям учнів молодшого шкільного віку, що робить доступним процес осягнення смислового змісту музичного твору. Доцільно використовувати на нашу думку, такий з методів тренінгу КАРУС, як *метод швидкісного ескізування* (МШЕ), запропонований В.О. Моляко, який дозволяє простежити процес мислення учнів в момент прослуховування музичного твору за допомогою фіксації на аркуші паперу виникаючих асоціацій, замальовки образів навіяних музикою [23, с.242].

Також на певних етапах експериментальної роботи доречно буде використовувати підказки для спрямування думок учнів у певному руслі. Ефективний вплив підказки, яка лише спрямовує роботу думки, а не заважає прояву самостійності мислення доведена рядом довготривалих експериментальних розробок [28].

Проблема дослідження розуміння музики прямо пов’язана із питанням визначення його показників. В психологічній науці, і на це вказують вчені [23; 28], поки що немає єдиних загальноприйнятих показників розуміння. Як відомо головним критерієм розуміння задачі виступає її розв’язок [23]. В інших випадках критерії та показники суто специфічні, обумовлені типом задач, які пропонуються для розуміння. Щодо показників розуміння саме музики, то тут слід виділити наступні. *Зацікавленість почутим*. Особливого значення в процесі розуміння музики відіграє інтерес до почутого, який проявляється у зовнішніх проявах, зокрема на зосередженні уваги на звучанні, а також у тому чи задають діти питання під час прослуховування музики і який характер цих питань. Наявність та постановка питань, обмін думками щодо почутої музики дозволяють прослідити зародження і розвиток думки та скерувати її у вірному напрямку [19, с.18]. *Словесний опис* того, про що музика (міра приближення розуміння школяра основної ідеї композитора). Характер словесного опису учнем музики допоможе з’ясувати характер протікання розуміння – чи то воно протікало як суто емоційний, чуттєвий процес з повним привнесенням суб’єктивізму, чи то учень намагався зрозуміти смисл музики частково орієнтуючись на більш об’єктивні орієнтири. Також кількість, точність та оригінальність словесних конструкцій допоможуть оцінити рівень розуміння музики. *Малюнки до почутої музики*, як спроба фіксації зорових образів, що виникли в учнів, особливо їх оригінальність, яскравість, швидкість виникнення, допоможуть глибше оцінити рівень та специфіку розуміння.

Висновки. Теоретичний аналіз стану розробки проблеми розуміння музики у психологічній науці дозволив з’ясувати наступне.

1. Психологічні дослідження в області музичної психології спрямовані переважно на вивчення музичних здібностей школярів та психологічні особливості гри на музичних інструментах, набагато менше досліджень присвячених специфіці сприйняття музичних творів, що свідчить про неповну розробленість окресленої проблематики. Аналіз теоретичних і експериментальних досліджень дозволяє стверджувати, що концептуальні

засади стратегіально-діяльнісної теорії творчості дають змогу ефективно вивчати і проблематику розуміння музичних творів, більш ґрунтовно з'ясовувати специфіку розуміння учнями музики, його основні етапи та характеристики.

2. У науковій літературі *музичне мислення* трактується як виражений в інтонованому звуці процес моделювання відношень людини до дійсності, «діяльність музичного мислення представляє собою процес перетворення звукової реальності в художньо-образну. Специфіка музики полягає в тому, що її мова – це *мова музичних образів*, які не передають точних понять, причин та наслідків будь-якого явища». Виходячи з вище сказаного, ми зупиняємось на визначенні *розуміння музичного твору* – як «усвідомлення основної його ідеї, характеру, настрою, переданих специфічними засобами музичної виразності». Розуміння музики доцільно розглядати як творчий процес, який має потоковий характер, в якому функціонують образні, вербальні компоненти, мислення, почуття, уява та емоції суб'єкта. При цьому розуміння музики обумовлюється потоком певних образів, серед яких так званий «*ведучий образ*» обумовлює її розуміння.

3. *Музичний твір*, який пропонується учню вперше для розуміння виступає для нього як *нова творча задача*, яка потребує розумових дій на висування гіпотез щодо змісту і смислу музики, суб'єктивну орієнтацію на певному гіпотетичному варіанті і кінцевій оцінці музики.

4. У вітчизняній науковій літературі майже не розроблена проблема методів дослідження розуміння музики. Обрана нами методологічна база дослідження обумовлює використання певних методів, зокрема застосування методів діагностично-тренінгової системи КАРУС. Проблема дослідження розуміння музики прямо пов'язана із питанням визначення показників розуміння музичного твору. Орієнтовно можна виділити такі показники: зацікавленість музикою, інтерес до почутого, який проявляється в зовнішніх реакціях школяра; словесний опис того, про що музика, зокрема орієнтація на суб'єктивний досвід, а також оригінальність, точність і адекватність словесних конструкцій; характер малюнків до почутої музики (як спроба фіксації потоку образів), особливо їх оригінальність, яскравість, швидкість виникнення.

Подальші перспективи дослідження полягають у експериментальному дослідженні особливостей протікання розуміння учнями молодшого шкільного віку класичних музичних творів для дітей, та у експериментальному підтвердженні та доповненні означених показників розуміння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арановская-Дубовис Д.М. Понимание сказки дошкольниками // Дошкольное воспитание. – 1955. – №10. – С. 33-39.
2. Балацька Л.К. Розуміння прислів'їв учнями молодших класів // Рад. школа.- 1947. – №2. – С. 18-26.
3. Белобородова В.К. Развитие музыкального слуха учащихся первых классов. – М., АПН РСФСР, 1956. – 108 с.

4. Беляева-Экземплярская С.Н. О психологии восприятия музыки. – М.: «Русский книжник», 1923. – 116 с.
5. Блинова М.В. Некоторые вопросы музыкального воспитания школьников в свете учения о высшей нервной деятельности: Пособ. для учителей пения.– М.:«Просвещение», 1964.– 103с.
6. Бобровский В.М. Тематизм как фактор музыкального мышления: Очерки: В 2-х вып. – Вып. 1. – М.: Музыка, 1989. – 268 с.: ноты
7. Ваганова Н.А. Розуміння старшими дошкільниками нової інформації у вербальній та візуальній формах: Дис... канд. психол. наук 19.00.07. – К., 2006. - 201 с.
8. Ветлугіна Н.А. Музичний розвиток дитини.- К.: Музична Україна, 1978. – 253 с.
9. Гулько Ю.А. Стратегії розуміння учнями творчих задач в звичайних та ускладнених умовах: Дис. ... канд. психол. наук 19.00.01. – К., 2006. – 220 с.
10. Добраев Л.П. Проблема понимания в советской психологии. - Саратов: СГУ, 1967. – 66 с.
11. Запорожец В.А. Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1986.
12. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. – Самара: СамГПУ, 1998. – 188 с.
13. Кадцын Л. Процесс слушательского восприятия и усвоения содержания музыкальных произведений // Музыкальное произведение: сущность, аспекты анализа: Сб. ст. / Сост И.А. Котляревский, Д.Г. Терентьев. –К.: Муз. Украина, 1988. – 128 с.
14. Коваленко А.Б. Психологія розуміння. - К.: КНУ імені Тараса Шевченка, 1999. -184с.: іл.
15. Концева О.М. Розуміння дитиною байки // Праці респ. наук конференції з педагогіки і психології. – К.,1940. – С. 135-145.
16. Корнилов Ю.К. Психологические проблемы понимания. - Ярославль: гос.ун-т, 1979.– 80с.
17. Косма Т.В. Розуміння молодшими школярами алегорій // Наукові записки НДІ психології Т. V. – К., 1950. – С. 130-154.
18. Косма Т.В. Розуміння молодшими школярами описово-художнього тексту // Наукові записки НДІ психології – Т. II. – К., 1950. – С. 103-127.
19. Костюк Г.С. Про психологію розуміння // Наук зап. НДІ психології.– Т.2.– К.: Рад. школа, 1950. – С. 7-57.
20. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача – К.: Наукова думка, 1965. – 122 с.
21. Макарова Л.Г. Особливості сприймання музичних творів молодшими школярами: Автореф. дис. ... канд. психол. наук 19.00.07 / Ін-т психол. ім. Г.С. Костюка.- К., 2005.– 21 с.
22. Мойсеєнко Л.А. Психологія творчого математичного мислення. – Івано-Франківськ: Факел, 2003. – 481 с.
23. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены).– К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
24. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособ. для студ и препод. – М.: Академический проект, 2006. – 400 с. – («Gaudeamus»)
25. Подуровский В.М., Сулова Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.: ноты.
26. Пономаренко Я.Г. Особистісні детермінанти інтерпретації молодшими школярами музичного тексту: Автореф. дис. ... канд. психол. наук 19.00.07 / Інститут психол. ім. Г.С. Костюка. - К., 2006. – 18 с.
27. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Спб.: Питер, 207с.: ил. -(«Gaudeamus»)
28. Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / За заг. ред. В.О.Моляко – К.: Освіта України, 2008. – 702 с.
29. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 334 с.
30. Титаренко І.І. Розуміння дитиною казки // Праці республ. наук конф. з педагогіки і психології. – К.,1947. – Т.2. – С. 146-151.
31. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989.
32. Хайдеггер М. Бытие и время // В.В. Библихин. – М.: Ad Marginem, 1997. – 452 с.

ТЕКСТОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОБ'ЄКТ ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Стаття посвячена раскрытию психологических основ текстовой деятельности, понимания текстовой информации.

Ключевые слова: *текст, текстовая деятельность, понимание текстовой информации.*

The article is devoted to displaying the psychological bases of textual activity, understanding of textual information.

Key words: *text, textual activity, understanding of textual information.*

Значне підвищення рівня інформаційної насиченості ряду видів людської діяльності зумовлює в сучасній психології підхід до питань текстової діяльності як до актуального предмета дослідження. Саме в процесі породження й інтерпретації текстів здійснюється обмін знаннями і досвідом, вміннями та навичками, емоціями, цінностями, ідеалами і нормами. Вимоги подальшого вдосконалювання навчального процесу, посилення розвивального впливу освіти відповідно до нових завдань сучасності обумовлюють появу ряду наукових проблем вікової та педагогічної психології. Однією з таких є проблема пошуку ефективних шляхів формування текстової діяльності.

Текстова діяльність досліджувалась у різних аспектах: а) у зв'язку з аналізом особливостей і видів мовленнєвої діяльності (Гокунь О.О., Жинкін М.І., Зимня І.О., Леонтьєв О.О., Шевченко Н.Ф. та ін.), б) у контексті знакової діяльності (Анохін П.К., Дрідзе Т.М., Лурія О.Р. та ін.), в) у контексті учбової діяльності школярів і студентів (Беляєв Б.В., Репкін В.В., Хомуленко Т.Б. та ін.), г) із точки зору визначення психологічних характеристик тексту та вмінь працювати з ним (Апатова Л.І., Венделянд А.Е., Доблаєв Л.П., Новиков О.І., Чистякова Г.Д. та ін.), д) у зв'язку з формуванням мнемічних операцій (Аткінсон Р., Блюменау Д.І., Ляудіс В. Я., Мікк О.Я та ін.), е) у контексті психології читання (Андрєєва Я.Ф., Боговарова О.І., Кличникова З.І., Чепелева Н.В. та ін.) тощо. Текстова діяльність у цілому реалізується за обов'язкової участі процесів пам'яті на всіх етапах її здійснення.

Останнім часом у психолінгвістичних і психолого-педагогічних дослідженнях спеціалісти застосовують поняття текстової діяльності як таке, що визначає інтелектуальну активність, спрямовану на створення, перетворення та відтворення текстів як складних знаків, що мають формальну і змістову структуру (Доблаєв Л.П., Дрідзе Т.М., Жинкін М.І., Зимня І.О. та ін.). Текст у даному разі виступає як продукт особливого роду інтелектуальної активності індивіда, спрямованої на організацію смислової інформації для спілкування. Структура текстової діяльності, таким чином, експліціюється в змістово-смисловій структурі тексту як цілісній одиниці спілкування (незалежно від того, усний це текст або письмовий і з якою сферою соціальної комунікації він пов'язаний). Дослідники, вивчаючи види мовленнєвої

діяльності, скоріше побічно, ніж прямо, застосовують поняття текстової діяльності, хоча розрізнення понять мовленнєвої діяльності і діяльності з трансформації і створення текстів можна виявити в роботах Ляудіс В.Я., Леонтьєва О.О., Жинкіна М.І. та ін.

Дослідження Дрідзе Т.М. [5] присвячене науковому обґрунтуванню введення в психологію поняття текстової діяльності. Особлива роль текстової діяльності, на її думку, полягає в тому, що вона не тільки супроводжує всі інші види діяльності людини, але ж є і самостійно мотивованою та цілеспрямованою предметною діяльністю. Врахування природи текстової діяльності дає можливість відзначити її специфічність, нетотожність мовленнєвій діяльності. Отже, текстова діяльність заслуговує на окреме дослідження особливостей її функціонування й умов ефективного формування.

В роботах Ляудіс В.Я., Бочарової С.П., Смирнова Г.А., Хомуленко Т.Б. вивчався вплив сформованості текстових умінь на розвиток пам'яті. Дослідниця Євдокимова О.О., досліджуючи формування іншомовної текстової діяльності студентів, з'ясувала роль мнемічних структур в ефективності здійснення текстової діяльності, оскільки пам'ять включена в цілісну текстову діяльність і взаємодіє з усіма її компонентами. Хомуленко Т.Б. запропонувала структурно-функціональну модель текстової діяльності.

Ефективність підготовки спеціаліста у вищому навчальному закладі великою мірою залежить від ступеня розуміння текстової інформації. Через сприймання, слухання, читання реалізується широкий спектр освітніх та виховних впливів на особистість. Більшість дослідників та педагогів відзначають, що студенти не володіють основними прийомами смислового аналізу тексту, не вміють вибудувати його логічну та смислову структуру, виділити основну думку твору. Вони зазнають значних труднощів при використанні засвоєної інформації у навчальній та практичній діяльності (С.М. Бондаренко, Г.Г. Гранік, В.А. Левіна, Л.А. Концева, І.Ф. Неволін, Н.В. Чепелева та ін.).

У сучасній психології немає загальноприйнятого визначення тексту. Кожний дослідник дає своє робоче визначення цього поняття. Так, згідно концепції М.І. Жинкіна, текст є ієрархією смислоутворень різного ступеня складності та значущості [6]. Т.М. Дрідзе розглядає текст як систему елементів, що різняться між собою за ступенем складності та значущості, але об'єднуються загальною концепцією. Інформаційне насичення кожного елемента тексту залежить від системи зв'язків, підпорядкованих названій вище концепції та логіці розгортання повідомлення [5].

На думку Н.В. Чепелевої [11], основною психологічною характеристикою тексту є цілісність, яка забезпечує те чи інше смислове забарвлення елементів тексту. Підхід до тексту як до цілісного семантичного утворення передбачає виявлення його смислової структури. Автор вважає, що будь-який текст являє собою єдність зовнішньої (формальної) та внутрішньої (смислової) структур. Тобто в тексті нероздільно поєднуються поверхова та глибинна семантика. Перша з них полягає в співвіднесенні елементів тексту з об'єктами чи поняттями, позначеними цими елементами. Глибинна семантика містить

основний концепт, головний смисл повідомлення. Саме проникнення в глибинну семантику повідомлення становить суть процесу його розуміння. Поверхова семантика характеризує особливості розкриття цього концепту в даному конкретному тексті.

Н.В. Чепелева дійшла висновку, що основною одиницею зовнішньої структури тексту є текстовий елемент, тобто фрагмент повідомлення, який містить закінчену думку. Це може бути речення, його частина або кілька речень, надфразова єдність. Виявлення таких одиниць потребує не формального, а змістового аналізу тексту.

Складнішим рівнем структурного аналізу повідомлення є смисловий. Результат такого аналізу – побудова внутрішньої (смислової) структури тексту. Неодмінним компонентом смислового аналізу є вибір одиниці смислу. У сучасних дослідженнях у ролі таких одиниць виступають ідея тексту, загальний смисл речення (групи речень), події та вчинки героїв.

Л.П. Доблаєв запропонував інший підхід до побудови внутрішньої структури тексту. Він виділяє в структурі повідомлення текстовий суб'єкт і предикат. Вони не збігаються з логічним суб'єктом і предикатом, а являють собою думку про предмет, нове знання та думку про те, що характеризує цей предмет. Складний текст і являє собою, як вважає дослідник, ієрархію текстових суб'єктів і предикатів [4].

Досить поширеним підходом до смислового аналізу тексту є побудова його денотатної структури. Дослідники Чистякова Г.Д., Новиков А.І., розробляючи проблеми денотатного аналізу тексту, виходять з того, що змістом тексту є реальні відношення якоїсь предметної дійсності. Кожний текст формулює нове поняття про описуваний предмет, а обсяг цього поняття визначається змістом тексту. Тому денотати тексту виділяють шляхом аналізу змісту, що їх визначає. На основі зазначеної процедури будують денотатну схему тексту, яка, на думку дослідників, і зумовлює розуміння тексту. Але таке представлення смислової структури тексту, незважаючи на всі його достоїнства, досить об'ємне.

О.М. Копиленко пропонує представляти схематичну модель смислової структури тексту як сукупність заголовків окремих висловлювань. Ці висловлювання є одиницями зовнішньої структури тексту. А заголовки відображають їх стислий зміст і являють собою варіант елементарного знання, яке, на думку дослідника, є смисловою одиницею тексту.

Дослідник І.Ф. Неволін [9] запропонував графічне представлення смислової структури тексту. Дітекс (графічне зображення структури тексту) становить собою єдність зовнішньої та внутрішньої структур повідомлення. Ця графічна схема дає чітке уявлення про внутрішню, смислову структуру тексту і характер її вираження в зовнішній структурі.

Дітекс є акронімом від слів Діаграма-ТЕКст-Смисл. Принцип побудови дітексу наступний. На вісі абсцис представлено послідовність текстових елементів – речень, абзаців, субабзаців, що є вираженням зовнішньої структури тексту, оскільки поділ його на окремі уривки, що містять закінчену думку (текстові елементи), вже сам по собі структурує текст. Для представлення

глибинної (внутрішньої) структури тексту на вісі ординат позначають теми та підтеми тексту, які групуються за смисловими зонами, а ті, в свою чергу, за смисловими рівнями.

Перевага такого представлення структури тексту полягає у тому, що текст виступає в єдності своєї глибинної та зовнішньої структур. Крім того, є можливість наочно оцінити спосіб вираження внутрішньої смислової структури тексту в зовнішній структурі, спосіб реалізації комунікативного наміру автора повідомлення. За допомогою дітексту можна встановлювали способи переструктурування, згортання, компресії інформації, що міститься в тексті. Дітекст також дуже зручний засіб оцінки якості розуміння повідомлення [9].

А.А. Брудний висловив припущення про можливість керування процесом розуміння за допомогою текстових засобів: „Текст мов би керує процесом розуміння: починаючи з перших осмислених одиниць поділу в індивіда формується установка, пов’язана з прогнозуванням наступного змісту” [2]. Однак А.А. Брудний, говорячи про керування розумінням тексту, має на увазі, насамперед, його зовнішню структуру.

На думку Н.В.Чепелевої, основне навантаження в керуванні процесом розуміння тексту припадає на його внутрішню структуру, не заперечуючи при цьому й керівної ролі зовнішньої структури повідомлення. Отже, смислова структура тексту ніби задає структуру процесу його розуміння.

За Н.В.Чепелевою [11], процедура смислового аналізу текстів складається з чотирьох етапів. На першому тексті розбиваються на мінімальні одиниці змісту – мікротеми чи текстові елементи, тобто уривки, що містять закінчену думку. Кожній мікротемі приписується номер, який відповідає порядку її появи в тексті. Таким чином дістаємо схему зовнішньої структури тексту, яка складається з набору текстових елементів у порядку їх появи в тексті. На наступному етапі аналізу ці мікротеми групуються в більші смислові утворення – підтеми і теми. На цьому етапі переструктурується текст, зводяться його елементи, часто дистантно віддалені один від одного, в одну підтему або тему. Складається схема, утворена з набору смислових тем та елементів нижчого рівня смислоутворення (підтем і мікротем), які входять у ці теми.

Мета наступного етапу смислового аналізу тексту – побудова його внутрішньої структури, тобто встановлення ієрархії смислових тем тексту відповідно до трьох смислових рівнів: рефлексивного, теоретичного й фактологічного. Кожну смислову тему слід віднести до одного із смислових рівнів, а потім у кожному рівні встановити їх смислову ієрархію, тобто розмістити теми в порядку підвищення семантичної ваги в конкретному тексті.

Четвертий етап смислового аналізу тексту – представлення його смислової структури в графічному вигляді. Це дає змогу об’єктувати просторову організацію тексту, приховану за його зовнішньою лінійною організацією, наочно реалізувати комунікативний намір автора повідомлення, відображеного в його внутрішній структурі.

Приклад графічного зображення смислової структури тексту подано на рис.1.

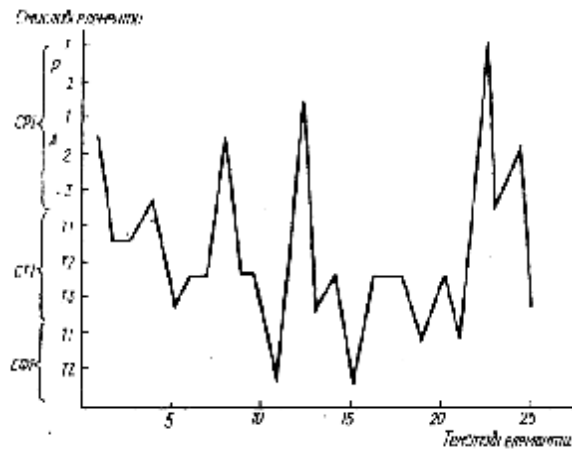


Рис.1. Графічне зображення смислової структури тексту „У сутінки чужої душі” (за Н.В.Чепелєвою), де СРІ – система рефлексивної інформації, СТІ – система теоретичної інформації, СФІ – система фактологічної інформації.

Науковий інтерес до зазначеної проблематики знаходить вияв, серед іншого, у дослідженнях сприймання й розуміння художніх текстів, зокрема поетичних. Поезія збагачує емоційне життя молоді, виводить їх за межі вузькоособистісних переживань, прилучаючи до загальнолюдських. Лаконічність, ємкість, образність поетичної мови створюють основу для розвитку культури мовлення студентів, розуміння художнього слова. Тому поезія має відіграти значну роль у формуванні особистості молодшої людини. Поезія стає однією з культурних форм, якою молодь виражає свої переживання. Інтерес до форми поетичного твору зумовлений активним пошуком засобів самовираження, індивідуалізації, який пов'язаний у цьому віці з контекстом інтимно-особистісного спілкування.

У „Психології мистецтва” Л.С. Виготським показано, що психологічний ефект сприймання літературного твору зумовлений насамперед його формою [3]. У працях М.М. Бахтіна [1] було запроваджене поняття внутрішньої архітектонічної форми, яка відображає авторське бачення описуваної події і тому більше, ніж зовнішня форма, спрямована на діалог з читачем. Зі сказаного є зрозумілою актуальність вивчення процесів сприймання поетичної форми у рамках аналізу розвитку особистості.

Сприймання поетичної форми було предметом ряду досліджень (Л.Г. Жабицька, Ю.П. Крупник, Д.О. Леонтєв, Н.Н. Молдавська, Л.Ф. Обухова та ін.). Звертається увага на індивідуальні особливості особистості при сприйманні художніх творів, зокрема на співвідношення першої та другої сигнальних систем у цьому процесі (В.В. Андрієвська, А.В. Беляєва, Т.В. Косма, Є.Д. Любимова, Д.Ф. Ніколенко, О.І. Никифорова та ін.).

Ряд авторів присвячують свої праці питанням усвідомлення форми поетичного тексту і вікових особливостей цього процесу (Л.М. Толстой, Н.Л. Победіна, К.І. Чуковський, Ю.Л. Львова, В.І. Лейбсон, З.Н. Новлянська та ін.). Ці дослідники розглядають психологічні якості особистості, які сприяють

повноцінному сприйманню поетичних творів, описують основні структури поетичного тексту та їх психологічну роль у процесі сприймання поезії.

Поетичний твір, як ціле, охоплює різні характерні для нього сторони: семантичну, ритмічну, образно-емоційну, які втілюються в своєрідній поетичній мові, де будь-яке слово і рядок несуть певне емоційне і смислове навантаження. Це зумовлює деякі труднощі, що виникають при сприйманні поезії. На думку Н.Д. Молдавської, чинниками процесу сприймання художньої літератури є: з одного боку, безпосередні художні враження, що співвідносяться з життєвим досвідом читача; з іншого – оволодіння теоретичними знаннями, зокрема, в процесі навчання і мовленнєвого розвитку дитини. О.О. Мелік-Пашаєв і З.Н. Новлянська вважають, що для учня з літературними здібностями характерними є „естетична позиція”, або „естетичне ставлення” до дійсності, чуйність, сензитивність, емоційна сприйнятливість як до зовнішнього, так і до внутрішнього світу. Нерозуміння виражальних засобів призводить до неадекватності й схематичності сприймання поетичних образів, до невміння уявити й оцінити художні особливості, форму і зміст поетичного твору.

Читання або слухання поетичного твору є процесом, на який поширюються всі загальнопсихологічні закономірності сприймання тексту. Проте в ньому є риси, характерні саме для сприймання поезії. Д.М. Овсяннико-Куликовський вважав, що такою рисою є „естетичне почуття”; філолог М.С. Трубецькой підкреслював, що це – „естетичний настрій” (емоційна готовність до сприймання).

Психологічні змінні процесу сприймання художнього твору нерідко намагаються синтезувати за допомогою поняття „естетичне ставлення”. Проте, як зазначав Л.С. Виготський, „естетичне ставлення” не розкриває особливостей вказаного процесу, а лише свідчить про його опосередкованість психологічною реальністю.

Ю.П. Крупник називає чотири основних механізми сприймання поетичної форми: художньо-смисловий (спрямований на розуміння змісту твору); розкодування художньо-образної мови твору (відчуття мовного матеріалу, розуміння складних тропів: метафори, метонімії, синекдохи, відчуття стилю поета); емоційно-емпатійне входження в твір; відчуття художньої форми і почуття естетичної насолоди.

Будь-яка текстова діяльність людини (як у ролі слухача, так і у ролі читача, який створює свій власний уявний текст по ходу сприймання твору) є, по суті, інтерпретаційною діяльністю. У психолінгвістиці розроблені концепції сприймання мовного повідомлення, починаючи з перцептивного рівня і закінчуючи рівнем загального розуміння. Інтерпретація з психолінгвістичної точки зору розглядається як процес декодування смислу сприйнятого повідомлення. Під час інтерпретації слухач створює свій власний текст багато в чому нетотожній вихідному [1].

Питання розуміння тексту виділилося у другій половині 20-го століття в окремий напрям наукових пошуків. Більшість дослідників з даної проблематики тлумачили розуміння текстового повідомлення як процес

породження та засвоєння смислів, основними характеристиками якого є вияв, відновлення смислу (концепту) вихідного повідомлення та синтез, породження нового смислу (С.М. Бондаренко, А.А. Брудний, С.О. Васильєв, Г.Г. Гранік, М.І. Жинкін, О.Р. Лурія, Л.А. Концева, Н.В. Чепелева). У межах даного тлумачення висвітлюваної проблеми досить чітко розмежовуються когнітивний та комунікативний підходи.

Прихильники когнітивного підходу роблять наголос на процесі виявлення або побудови внутрішньої смислової структури тексту, що призводить, в свою чергу, до виокремлення основної думки (концепту) вихідного повідомлення. М.І. Жинкін [6], О.Р. Лурія [8], А.А. Брудний [2] розглядали розуміння твору як процес активної переробки матеріалу шляхом його згортання, компресії, перекладу текстової інформації на внутрішню мову читача. При цьому зазначалося, що когнітивна переробка текстового матеріалу, актуалізація смислу в процесі читання, встановлення ієрархії смислів є необхідною умовою розуміння тексту. Виявлення суттєвих зв'язків між текстовими елементами та зміна їх послідовності призводить до виділення, побудови внутрішньої смислової структури вихідного повідомлення, тобто до його розуміння. Розуміння тексту здійснюється за допомогою цілої низки когнітивних операцій розуміння, основними з яких є структурування та переструктурування текстової інформації, її стиснення, семантичне виважування та смислове розмежування матеріалу (І.Ф. Неволін [9], Н.В. Чепелева [11]), а також особливого виду діалогу з твором, що сприймається (Г.Г. Гранік, Л.А. Концева, Н.В. Чепелева). Останній передбачає постановку запитань, які звернені передусім до змісту твору, а не до його автора.

Представники комунікативного підходу наголошують на діалогічній взаємодії читача з твором, що сприймається, прагнучи визначити основні прийоми такої взаємодії та фактори, що забезпечують її ефективність. Більшість представників цього підходу базуються на ідеях М.М. Бахтіна [1], який тлумачив розуміння як діалогічний процес, що доповнює текст, характеризується активністю і творчим характером.

Отже, процес розуміння тексту відбувається на двох рівнях – інформаційно-когнітивному і смислово-мисловому. У зв'язку з цим критерії розуміння змісту повідомлення мають бути пов'язані з процесами видобування та породження смислу. На першому рівні основним критерієм розуміння є відновлення смислу вихідного повідомлення, побудова його внутрішньої смислової структури, що характеризується, перш за все, критеріями глибини та повноти розуміння. Головним показником у цьому випадку виступає вміння читача передати зміст повідомлення іншими мовними або знаковими засобами, яке є відображенням свідомого виконання основних когнітивних операцій читання. Таким чином, основними показниками, за якими визначається адекватність видобутого із тексту змісту авторського задуму, виступають обсяг одержаної з тексту інформації (або повнота розуміння) та переструктурування текстового матеріалу з узагальненням його основного змісту (глибина розуміння).

У випадку смислового розуміння, яке досягається в результаті діалогічної взаємодії з текстом, основним критерієм розуміння є синтез, породження нового смислу, яке базується на смисловій основі вихідного повідомлення. Основними показниками діалогічного розуміння є здатність ставити запитання до тексту та його автора, з'ясовувати різні точки зору, представлені в тексті, та коментувати твір, що призводить до породження тексту-тлумачення, в якому зафіксований новий смисл, синтезований в результаті діалогічної взаємодії з твором.

Отже, провідну роль у процесі розуміння тексту відіграють структурно-семантичні особливості повідомлення. Аналіз психологічної, лінгвістичної та психолінгвістичної літератури дозволив зробити висновок, що у більшості досліджень текст тлумачиться в рамках концепції, яка розглядає його як модель взаємодії автора і читача. Основними конституційними ознаками тексту є цілісність, зв'язність, структурність, інформативність і подільність, а головними характеристиками тексту є інформативність та діалогічність, які великою мірою визначають ефективність розуміння текстової інформації на структурному та смисловому рівнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979. – С.284.
2. Брудный А.А. Бессознательные компоненты процесса понимания // Бессознательное: природа, функции, методы исследования. – Тбилиси, 1978. – Т.3. – С. 99.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
4. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
5. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. – М., 1984.
6. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М., 1982. – 156 с.
7. Костюк Г.С. Про психологію розуміння // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – С.251-300.
8. Лурия А.Р. Речь и мышление. – М.: Педагогика, 1975. – 320 с.
9. Неволин И.Ф. Познавательное чтение: методы исследования и оценки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук – М., 1988. – С.9.
10. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. – М., 1983.
11. Чепелева Н.В. Психология чтения текста студентами вузів. – К.: Либідь, 1990. – 100 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ

В статье проанализированы теоретические подходы к изучению проблемы одаренности. Выделены основные психологические конструкты понимания одаренности на основе данных об особенностях структурно-содержательной характеристики указанного феномена.

Ключевые слова: одаренность, интеллект, креативность, личностные особенности одаренных.

The article analyzes theoretical approaches to studying the problem of endowments. The basic psychological constructs of understanding of endowments are allocated on the basis of data about features of the structurally-substantial characteristic of the mentioned phenomenon.

Key words: endowments, intelligence, creativity, personal features of the gifted persons.

Постановка проблеми. Вивчення обдарованості має довгу історію, в якій з певною умовністю можна виділити декілька етапів, що знаменують перехід від одного її розуміння до якісно іншого. Сучасний стан розробки теорії обдарованості стимулює появу нових численних досліджень у цій галузі та продукує все нові питання, що, з одного боку, проливають світло на феномен обдарованості, а з іншого – вказують на перспективу його розкриття.

Метою даної статті є визначення якісного наповнення теорій обдарованості з тим, щоб намітити перспективи подальшого вивчення означеної проблеми. Для реалізації поставленої мети потрібно розв'язати принаймні два завдання: по-перше, визначити “якісні стрибки”, які відбулися в історії розкриття поняття “обдарованість”; по-друге, визначити певні чинники розвитку обдарованості, виокремити серед них провідні та допоміжні.

Аналіз теоретичних досліджень. Традиційно початок вивчення обдарованості пов'язують з ім'ям Ф. Гальтона (1869), який акцентував свою увагу на дослідженнях психологічної спадковості та індивідуальних відмінностях особистості. На початку ХХ сторіччя під впливом робіт А. Біне поняття обдарованості стало вбирати в себе не лише інтелектуальні здібності, а й фактори середовища, в яких особистість зростала, та які сприяли розкриттю тих її інтелектуальних можливостей, якими вона була наділена від природи. Протягом тривалого часу обдарованість ототожнювали лише з високим рівнем розвитку інтелектуальних здібностей, які виявляли за існуючими на той час тестами їх діагностики.

Якісно новим “стрибком” у вивченні обдарованості були ідеї Дж. Гілфорда (1967) про існування самостійних і відмінних форм інтелектуальної активності конвергентного й дивергентного мислення. Дивергентне мислення

розглядається як особлива творча здібність – креативність, яка стала другим, після інтелекту, фактором у визначенні обдарованості.

Слід згадати і теорію загальної обдарованості, засновники якої (Е. Клапаред, В. Штерн та ін.) розглядали обдарованість як інтегральну особистісну характеристику. Зауважимо, що такий погляд на обдарованість був наступним якісним стрибком у її розумінні та значним кроком уперед. Однак дуже скоро загальна обдарованість стала цілком ототожнюватися з інтелектуальною обдарованістю (Е. Мейман, Д. Фребес, В.М. Екземплярський та ін.), яка, у свою чергу, визначалася в основному лише тестами інтелекту. Очевидно, таке ототожнення виникло через необґрунтоване звуження поняття «обдарованість», яке було зумовлено нагальною необхідністю її діагностувати та виявляти у потенційному стані, до чого наука була не готова.

Більшість зарубіжних (західних і сучасних російських) досліджень спрямовано на розробку конкретних методів та програм роботи з обдарованими дітьми. В їх основі закладені комплексні моделі обдарованості. Неспростованою донині в рамках цього підходу є трирівнева модель обдарованості Дж. Рензуллі (1988), яка включає основні її властивості: інтелектуальні здібності вище середнього рівня, креативність і мотиваційну спонуку (внутрішню готовність до розв'язання задачі). Методологічна основа прикладних теорій, як правило, базується на інтерпретації діагностичних даних і їх математичній обробці без глибокого теоретико-методологічного аналізу проблеми обдарованості, що не дає якісного прориву в її розумінні.

Історично так склалося, що у вітчизняній психології (російській і українській) поняття обдарованості переважно розглядалось у рамках проблеми здібностей. З другої половини ХХ сторіччя в психології здібностей вирізняється психофізіологічний підхід, у рамках якого розроблялася проблема співвідношення основних властивостей нервової системи і загальних психічних здібностей людини з метою наукової характеристики індивідуальних відмінностей. У працях В.М. Русалова та С.І. Дудіна (1995) вирішувалась проблема визначення впливу темпераменту на інші структури індивідуальності людини. Було виявлено закономірності взаємодії темпераменту із загальним інтелектом і творчими здібностями та встановлено, що темперамент, який є фізіологічною властивістю людини, органічно включений в обдарованість як фактор розвитку, що відбиває і трансформує соціальні впливи на людину та вберігає організм від надмірно великої чи надмірно малої витрати енергії.

Вітчизняний діяльнісний підхід дав змогу глибше проаналізувати творчу діяльність. Компонентами творчої діяльності є творче мислення та інші психічні явища: мотиви, емоції, пам'ять, воля, здібності тощо (Л.С. Виготський, В.А. Крутецький, О.К. Тихомиров, П.М. Якобсон та ін.). До цього часу не існує єдиного підходу до визначення критеріїв творчої діяльності. Частіше таким критерієм вважається зв'язок творчої діяльності із появою психічних новоутворень: цілей та смислів (О.М. Леонт'єв, 1983; О.К. Тихомиров, 1975), перцептивних образів (В.П. Зінченко, 1987), способів дій (Я.О. Пономар'єв, 1999), пізнавальної мотивації (О.М. Матюшкін, 1991), стратегіальної організації свідомості (В.О. Моляко, 1994) тощо.

Основоположники діяльнісного підходу розводять поняття загальних здібностей (обдарованості) і спеціальних здібностей (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн та ін.). Загальна розумова обдарованість виявляється в оволодінні всіма видами діяльності, для успішного здійснення якої необхідні певні інтелектуальні здібності. Спеціальна ж обдарованість пов'язана з певними видами діяльності, в яких вона найбільше розкривається. За С.Л.Рубінштейном, до обдарованості входять не лише інтелект, а й “усі інші властивості й особливості особистості, почасти емоційна сфера темпераменту – емоційна вразливість, тонус, темп діяльності тощо” [12, с.540]. У процесі розвитку здібностей виділяються сприятливі й несприятливі чинники. Цей момент досить цікавий для проблеми розкриття обдарованості, оскільки існують відомі факти, що багато потенцій людини так і залишаються нереалізованими.

Отже, обдарованість розумілась як сукупність тих якостей людини, від яких залежить продуктивність її діяльності. Поставлене питання про те, які особистісні якості входять до структури обдарованості, визначило напрям подальших досліджень цього феномена, що проводяться останніми роками.

Більшість сучасних дослідників (Д.Б. Богоявленська, Н.С. Лейтес, А.Г. Маслов, К. Роджерс, А. Рое, І.С. Якиманська та ін.) розглядають обдарованість крізь призму особистісних якостей: характерологічних, мотиваційних, емоційних, індивідуальних тощо. Особистісний підхід до вивчення обдарованості вказує на важливість певних особистісних якостей у проявах і розвитку обдарованості. В рамках цього підходу йдеться про особистісну своєрідність обдарованих дітей та дорослих, які в тій чи іншій формі демонструють свої творчі можливості, а також про розгляд кожної окремої психічної властивості в контексті особистості в цілому. На фоні такого підходу Д.Б. Богоявленська виділяє ту “клітинку”, в якій синтезується інтелектуальна і мотиваційна будова особистості: духовну активність (схильність до нестимульованого продовження інтелектуальної діяльності) [3]. Основним аспектом розвитку творчості як риси особистості О.Л. Яковлева вважає емоційні реакції й стан людини [17]. У сучасних дослідженнях під керівництвом Н.С. Лейтеса [11] обдарованість розуміється як більш висока, ніж в однолітків, сприйнятливості до навчання і більш виражені творчі прояви. Основними складовими обдарованості автор вважає пізнавальну потребу, інтелект і креативність, що є близьким до розуміння обдарованості Дж. Рензулі.

На фоні розгляду обдарованості під кутом зору особистісних психічних властивостей виокремлюється суб'єктний підхід, який на п'єдестал розгляду виносить внутрішню активність особистості (Б.Г. Ананьєв, В.М. Дружинін, Г.С. Костюк, Р.О. Пономарьова-Семенова, М.О. Холодна та ін.). “Головне в творчості, – зазначав В.М. Дружинін, – не зовнішня активність, а внутрішня, акт створення ідеалу” [4, с.161]. Українська психологічна наука розглядає обдарованість на основі теорії спонтанійного розвитку психіки, розробленої Г.С. Костюком. Українські вчені: М.Й. Боришевський, О.І. Кульчицька С.Д. Максименко, В.О. Моляко, Р.О. Пономарьова-Семенова, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та ін., розвинули ідеї Г.С. Костюка щодо активно-вибіркової

«позиції» внутрішнього, зокрема, висвітлили концепцію творчості та концепцію екстраобдарованої особистості. Проведені дослідження доводять, що з віком поступово зростає роль особистісної активності суб'єкта в його власному розвитку (Г.С.Костюк, 1989), а отже, в онтогенезі під впливом саморозвитку збільшується і варіативність напрямів подальшого життєвого шляху, вибір якого залежить від самої людини як суб'єкта розвитку.

Практика свідчить, що у становленні обдарованості неабияку роль відіграють фактично всі чинники розвитку людини – природні, соціальні, психічні. Отже, домінування системно-структурного підходу до вивчення обдарованості є виправданим. Цей підхід дає можливість ближче підійти до розуміння поставленої проблеми. З позицій згаданого підходу обдарованість розглядають В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, Р.О. Пономарьова-Семенова, В.Д. Шадріков та ін. Концепції обдарованості цих авторів досить ґрунтовні й цілісні. Відмітною рисою таких концепцій є те, що обдарованість розглядається як інтегративна цілісність, яка включає певні підсистеми як реалії, що існують нерозривно. Крім того, всі підсистеми перебувають у тісному взаємозв'язку з іншими, “навіть із тими, що не мають прямого відношення до системи обдарованості” [7, с.102].

Проте системно-структурний підхід до вивчення обдарованості ставить перед науковцями більше запитань, ніж відповідей. Зокрема, під кутом зору цього підходу неможливо відшукати відповідь на питання стосовно провідних чинників розвитку обдарованості. Очевидно, що з підвищенням рівня системності методів фактично буде зростати можливість більш повного вивчення неповторності особистісної характеристики обдарованої людини. Неповторність у кожній обдарованій людині індивідуальна, і це стає на заваді визначення критеріїв того чи іншого типу обдарованості. Без знання критеріїв обдарованості нездійсненною є і її ідентифікація.

Не викликає сумнівів, що відведення значної ролі особистісним чинникам у розвитку обдарованості є якісним витком розвитку концепцій обдарованості та факторів її розвитку. Втім, такий підхід у визначенні структури обдарованості наштовхується на труднощі, пов'язані з визначенням структури особистості. Нині існує велика кількість теоретичних структур особистості, більшість з яких заслуговує на увагу (Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлін, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн та ін.). Проте, недостатнє підкріплення теоретичних положень емпіричними результатами не дає можливості дійти висновку щодо продуктивності цих структур стосовно їх практичного використання. Синтезування структурних компонентів, що входять до певної підструктури особистості, призводить до невпорядкованого нагромадження особистісних якостей, які дуже часто є суперечливими. Це призводить до складнощів виокремлення провідних характеристик, що сприяють становленню особистості, зокрема й обдарованої. До того ж реалізація принципу розвитку в структурі обдарованості зумовлює необхідність детального вивчення чинників, що впливають на її розвиток.

На сучасному етапі розвитку теорій обдарованості закріпилася думка про пріоритетність особистісних чинників (а саме мотиваційних) у структурі

обдарованості. Такі концепції дають можливість позбутися однобічних уявлень про вищі здібності як переважно інтелектуальні (Ж. П'яже). Проте в практиці, а також і в емпіричних наукових дослідженнях обдарованості під час виявлення високообдарованих учнів застосовується в основному показник креативності та інші показники, що характеризують інтелектуальну сферу розвитку особистості [18]. Особистісні ж чинники у діагностичних системах виявлення обдарованості використовуються переважно лише як допоміжні.

Таким чином, на прикладному рівні вирішення проблеми чинників розвитку обдарованості мотиваційні та інші компоненти структури обдарованості визначаються як допоміжні характеристики, що вказують на особливості психічного розвитку обдарованої особистості на певному віковому етапі. Домінантна ж роль у практичному визначенні обдарованості, як і півстоліття тому, відводиться інтелектуальним чинникам.

Якщо ж узяти до уваги спеціальну обдарованість (технічну, художню, музичну, літературну тощо), то слід відзначити той факт, що обдаровані особистості в тій чи іншій галузі не завжди характеризуються загальними високими інтелектуальними здібностями. Так, багато талановитих і навіть геніальних особистостей не встигали із шкільних предметів чи навіть були виключені за неуспішність із навчальних закладів (О.С. Пушкін, С.Д. Корольов й ін.). Оскільки встановлено, що навчальна успішність має високий позитивний зв'язок із загальними інтелектуальними здібностями [15], то можемо припустити, що у деяких випадках загальний показник інтелектуальних здібностей був не дуже високим.

У ряді спеціальних психологічних праць неодноразово зафіксований факт оберненої кореляції рівня розвитку інтелекту та дослідницьких здібностей (А.Н. Поддяков, Дж. Бекман, Ю. Гутке, Б. Хендерсон та ін.), що в основному розглядаються як комплекс конвергентного і дивергентного мислення, а також пошукової активності. Дослідженнями В.С. Юркевич також доведено, що у разі прискореного розвитку інтелекту в підлітковому віці спостерігається деяке зниження креативності [18]. Вказані дослідження спростовують не лише теорію "інтелектуального порогу", введenu Е.П. Торренсом, а й теорію порогового обмеження (нижнього та верхнього) креативності рівнем інтелекту, яка описана В.М. Дружиніним [4, с. 252].

Дослідження взаємозв'язку інтелектуальних та креативних здібностей дають змогу дійти висновку: креативність, яка діагностується в основному за параметрами, що характеризують розумові якості (дивергентне мислення), є не лише когнітивною властивістю індивіда, а й результатом взаємодії когнітивних та особистісних його властивостей. Дійсно, в онтогенезі практично неможливо розділити інтелектуальний і особистісний розвиток індивіда. З самого народження людини процес розвитку містить у собі послідовність проявів кожної зі схильностей до формування певних психічних утворень. На більш пізніх стадіях розвитку з'являється все більше й більше інтегральних (системних) здібностей. Рівень творчої діяльності передбачає наявність уже розвинених інтегральних здібностей (здібності розуміння, здатність до прийняття рішень тощо, які розглядалися в роботах В.О. Моляко, 1983; Л.Л.

Гурової, 1991 та ін.). У розвитку таких інтегральних структур виявляється особистісна позиція суб'єкта, свій погляд на речі, творча суть особистості.

Висновки і перспектива подальшого дослідження. Проведений аналіз досліджень з проблеми обдарованості дає підстави стверджувати, що перспективним напрямом подальшого вивчення означеної проблеми є виокремлення взаємозв'язків різнорідних якостей обдарованості та створення на цій основі загальних (системних) характеристик обдарованості. Накопичення емпіричних даних щодо особливостей функціонування обдарованої особистості як носія системних якостей дасть можливість поглибити знання щодо дії чинників розвитку феномена обдарованості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми психології: Т.6. Психологія обдарованості / За ред. Р.О. Пономарьової-Семенової. – К.: “BONA MENTE”, 2002. – Вип. 1.
2. Богоявленская Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей // Психол. журн. – 1995. – №5. – С. 49 - 58.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер Ком, 1999.
4. Моляко В.А. Концепция творческой одаренности // Первые Международные научные Ломовские чтения. – М.: Институт психологии АН. – 1991. – С. 102-104.
5. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопр. психол. – 1994. – № 5. – С. 86 – 95.
6. Психология одаренности детей и подростков / Ред. Н.С.Лейтес. – М.: Академия, 1996.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер Ком, 1998.
8. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томского ун-та. – М.: Барс, 1997.
9. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопр. психологии. – 1997. – №4. – С. 20 – 27.
10. <http://www.pirao.ru/> Лаборатория психологии одаренности Психологического ин-та РАО

Загребельна О.О. (м. Київ, Україна)

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ТА ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

В статтє представлен теоретический анализ исторических и современных взглядов, теорий и исследований отечественных и зарубежных психологов на проблему интеллектуальной и творческой одарённости старшего дошкольника.

Ключевые слова: *одарённость, интеллектуальная одарённость, творческая одаренность, старший дошкольный возраст.*

The theoretical analysis of historical and modern visions, theories and investigations of ours and foreign psychologists according to the problem of the intellectual and creative giftness of senior pre-school children is presented in this article.

Key words: *giftness, intellectual giftness, creative giftness, senior pre-school children.*

Актуальність дослідження. Обдарованість вивчалась і досліджувалась тисячами вчених і психологів, але актуальності своєї дана проблема не втратила і до нашого часу, оскільки її складність не дозволила дослідникам цю проблему вичерпати. У сучасній літературі з'являється все більше статей, публікацій, що так чи інакше стосуються цієї теми. Але ж всі вони лише крапля в морі психологічних проблем, що з'являються у вчителів та батьків обдарованих дітей в наш час, коли інформація змінюється кожні п'ять років, а іноді й частіше. Дослідження проблеми проявів розумової та творчої обдарованості дітей у період їх готовності до школи має довготривалу історію у вітчизняній та зарубіжній психології, але до цього часу існує багато "білих плям" у цій області психологічних знань, що робить актуальним подальше проведення як теоретичних, так і методологічних досліджень, вдосконалення концептуального апарату і методів вивчення даної проблеми.

Одна з проблем полягає в тому, що в реальних життєвих умовах в наше "поле зору" попадають лише ті обдаровані діти, які вже змогли в чомусь себе проявити, в деякій мірі реалізувати, актуалізувати свої природні можливості. А діти для яких життєві соціокультурні умови склались несприятливо, на сьогоднішній день мають досить низькі можливості реалізації життєвої активності.

Фактично ми втрачаємо таланти, з причин ще існуючої думки про те, що першочергову увагу заслуговують діти, які можуть спинитися у своєму розвитку "нижче норми", а ті, які знаходяться "вище норми" здатні самі спрямовувати свій розвиток у потрібне русло. Таким чином, проблема обдарованості ще далеко не є розв'язаною повністю, але існуючі в сучасній психологічній науці відповідні надбання дозволяють в деякій мірі практично вирішувати наведені проблеми. Отже, проблема розвитку розумової та творчої обдарованості індивідуума в останні роки стає однією з центральних проблем психології здібностей.

А отже, **об'єктом** нашого дослідження є інтелектуальна та творча обдарованість дітей старшого дошкільного віку. **Предметом** – психологічні особливості проявів інтелектуальної та творчої обдарованості дітей старшого дошкільного віку.

Мета даної статті – дослідити особливості проявів інтелектуальної та творчої обдарованості дітей старшого дошкільного віку.

Розвиток психологічної науки протягом двадцятого століття був пов'язаний, зокрема, з цілеспрямованими розробками проблем творчості у різних її вимірах. Треба нагадати, що довгий час психологія творчості та обдарованості не виділялися в окремий напрям. Певною мірою таке положення

зберігається і донині. І це цілком зрозуміло, якщо ми звернемо увагу хоча б на ту обставину, що дослідження більшості питань психології обдарованості тісно пов'язано з проблемами загальної, вікової, педагогічної психології та інших. Це також можна пояснити й тим, що в сфері творчості було порівняно небагато досліджень, не домінувала якась загальноновизнана теорія.

Але існує психологічний базис теоретичних концепцій вітчизняних та зарубіжних психологів, які досліджували тему обдарованості, так чи інакше торкались неї, і тим самим зробили неоспірний внесок у розгляд цієї проблеми.

Також треба зазначити, що сьогодні ситуація змінилась на краще і ми маємо існування чіткого замовлення на здійснення досліджень у сфері творчості та обдарованості. В.О. Моляко про це у своїй статті каже так: « ... загальні тенденції розвитку людства, окремих країн, та й тенденції в індивідуальній праці, індивідуальному житті практично кожної людини вимагають, окрім класичних знань та вмінь, також і знань та вмінь пов'язаних з творчістю, бо у кожного існує необхідність успішно розв'язувати нові завдання, нові проблеми творчого характеру» [7, с.3].

Першовитоки вчення такого явища як обдарованість у зарубіжній психології губляться у сивій давнині. Однією з перших психологічних праць у європейській традиції в даній галузі можна вважати книгу іспанського лікаря Хуана Уарте (1529 – 1592) “Дослідження здібностей до наук”, яка побачила світ у 1575 році. В цій роботі Хуан Уарте порушив чотири основні питання: “...які види обдарованості є притаманними людському роду ... які мистецтва і науки відповідають кожному обдаруванню, зокрема ... за якими ознаками можна упізнати відповідне обдарування” [11, с.214].

Німецький вчений-енциклопедист Крістіан Вольф (1679–1754) пов'язував поняття обдарованості з ідеєю спонтанної активності душі, розглядаючи у єдиному контексті те, що сучасні психологи відносять до здібностей та мотивів. Тобто ми бачимо, що витоки цієї проблеми цікавлять психологів і вчених вже дуже довго.

На сучасному ж етапі у науковому плані проблема обдарованості (творчої і інтелектуальної) представлена концепціями і розробками наступних зарубіжних психологів: А. Біне, Е. де Боно, Дж. Галлагер, Д. Гілфорд, С. Майлз, Дж. Рензуллі, Т. Симон, К.Тейлор, Л.Термен, П.Торренс та інші. А серед вітчизняних найбільш велику увагу заслуговують теорії та роботи Д.Б. Богоявленської, Ю.З. Гільбух, Э.А. Голубевої, В.М. Дружиніна, О.В. Запорожця, А.Г. Ковальова, Г.С. Костюка, Н.С. Лейтеса, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляко, В.Н. Мясіщева, Я.О. Понамарьова, С.Л. Рубінштейн, Д.Н. Узнадзе, В.Д. Шадрікова та інших.

У поглядах цих вчених, зокрема психологів, на дане явище обдарованості є чимало розбіжностей, обумовлених складністю проблеми.

Так, за Б.М. Тепловим, “обдарованість ... якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності” [10, с.17].

Психолог Гнатко М.М. порівнює обдарованість з системою поліприродних (психічних, фізіологічних тощо) особливостей індивідуума; з

системою, котра є одним з продуктів взаємодії індивідуума зі світом. Тому він виділяє основні структурні компоненти обдарованості, до яких входять:

1) інтелектуально– когнітивний (інтелектуально-пізнавальний) компонент обдарованості, який включає в себе ті диференційовані компоненти обдарованості, які відносяться до тих чи інших когнітивних (пізнавальних) особливостей обдарованих індивідуумів (пов'язаних з мисленням, сприйняттям, пам'яттю...); наприклад, володіння значним обсягом інформації;

2) мотиваційно-особистісний інтегрований компонент, який включає ті інтегровані компоненти обдарованості, які відносяться до тих чи інших особистісних, енергетичних, термінальних (сенсово-цільових), мотиваційних особливостей обдарованих індивідуумів. Наприклад, схильність до змагань, що може набувати наполегливості при виконанні різноманітних завдань;

3) творчо-продуктивний (креативний) інтегрований компонент обдарованості включає ті диференційовані компоненти, які відносяться до творчих особливостей обдарованих індивідів (пов'язаних зі спроможністю продукувати щось нове). Наприклад, здатність до продукування оригінально-конструктивних, несподіваних ідей [1].

Вітчизняний психолог В.Д. Шадріков виділяє спеціальну обдарованість та обдарованість загальну: "... спеціальна обдарованість – якісно своєрідне поєднання здібностей, яке створює можливість успіху в діяльності, загальна обдарованість – обдарованість до широкого кола діяльностей чи якісно своєрідне поєднання здібностей від яких залежить успішність різних діяльностей" [12, с.225].

На основі аналізу великого масиву теоретичних та емпіричних даних було виділено потенційну обдарованість (котра є вродженим утворенням) та обдарованість актуальну (котра є продуктом взаємодії індивідуума зі світом).

Н.С. Лейтес розглядає обдарованість як сукупність здібностей особистості, які розкриваються у «творчій природі досягнень».

Завдяки таким психологам як Д.Б.Богоявленська, Д.Гілфорд, П.Торренс почали розрізняти та виділяти інтелектуальну та творчу обдарованість. І хоча їх розрізняють, але вони являються незмінними компонентами та постійно взаємодіють.

Що ж таке інтелект та інтелектуальна обдарованість? Під інтелектом ми розуміємо адаптаційний механізм, що сприяє пристосуванню людини до надзвичайних умов, а також може виступати як здібність людини адекватно реагувати та знаходити правильне рішення в цих умовах.

Словник дає нам таке визначення інтелекту. «Інтелект – це мисленнєві здібності людини... . Інтелект розглядався як природжена, успадкована, а отже, незмінна за своєю силою здатність навчатися, використовувати раніше набутий досвід для розв'язання нових завдань, пристосовуватися до нових ситуацій, здатності до ефективної переробки інформації тощо» [8].

Відповідно до цього ми можемо визначити, що ми розуміємо під інтелектуальною обдарованістю. За визначенням Панова В.І. та Холодної М.О., це виявлення індивідом високих досягнень в одному чи кількох видах діяльності та наявність високого рівня необхідних для цього здібностей. А

центральним аспектом вивчення проблеми інтелектуальної обдарованості, за Виноградовим О.Г. та Мельником М.О., є акцентуація уваги як на процесуальних аспектах діяльності, так і на особливостях її психологічної організації [9].

Якщо розглянути концепцію Холодної М.О. стосовно інтелектуальної обдарованості, то можна визначити, що її структура включає сукупність психічних властивостей та індивідуальний психологічний досвід. До психічних властивостей ми відносимо:

- інтелектуальні здібності;
- інтелектуальний контроль;
- інтелектуальні критерії.

А до форм індивідуального психологічного досвіду належать:

- когнітивні психічні структури;
- база знань людини;
- суб'єктивний ментальний простір.

У своїй теорії Г. Гарднер визначає різновиди інтелекту.

1. Логіко-математичний – здатність маніпулювати категоріями, співвідносити їх за допомогою знаків, символів. Такий вид інтелекту належить математикам, програмістам тощо.

2. Тілесно-кінестетичний – це можливість людини виконувати які-небудь рухові дії (наприклад, у спорті або ручній праці). Такий вид інтелекту можуть мати спортсмени, механіки та інші.

3. Музичний інтелект – здібність відчувати, виконувати або творити музику. Це притаманне композиторам, музичним працівникам.

4. Лінгвістичний інтелект – здібність створювати та передавати вигадану інформацію (письменники, журналісти, поети тощо).

5. Особистісний інтелект: – *інтраособистісний* (здатність керувати своїми почуттями, аналізувати їх та використовувати у своїй діяльності, як, наприклад, це роблять письменники); – *інтерособистісний* (це здатність людини помічати, відчувати то контролювати настрої інших людей. Це властиво політикам, вчителям, психологам) [9].

“Каменем зіткнення” між теоріями вітчизняних психологів та зарубіжних виявилась проблема впливу інтелекту на обдарованість дитини.

С.Л. Рубінштейн вважав, що інтелект не є головною складовою обдарованості на відміну від продуктивної діяльності дитини, її особистісних якостей. Б.М. Теплов погоджувався з ним та додавав у цей список вольові та емоційні фактори особистості.

А от зарубіжні дослідники А. Біне, Т. Симон, Л. Термен пов'язують явище обдарованості з високим рівнем інтелектуальних здібностей. Вони використовували термін «інтелект» як широке поняття, яке підпорядкує собі всі пізнавальні процеси: мислення, пам'ять, сприйняття, увагу.

Але якщо підвести думки та теорії зарубіжних і вітчизняних психологів під єдиний знаменатель, то можна зробити висновок, що на виникнення і розвиток обдарованості впливають: інтелектуальні та спеціальні здібності

дитини; емоційно-вольові та особистісні чинники; творчі виявлення та умови виховання дитини.

Розкриттям проблеми творчої обдарованості займалися багато психологів: Д.Б. Богоявленська, Ю.З. Гільбух, А.Г. Ковальов, В.О. Моляко та інші.

О. М. Матюшкін, спираючись на роботи багатьох дослідників (Э.А. Голубевої, В.А. Крутецького, Н.С. Лейтеса, Б.М. Теплова, Я.О. Понамарьова та ін.), визначив наступну синтетичну структуру творчої обдарованості і включив до неї:

- 1) домінуючу роль пізнавальної мотивації;
- 2) дослідницьку творчу активність, що відображається у визначенні нового, в постановці та рішенні проблеми;
- 3) можливості досягнення оригінальних рішень;
- 4) можливості прогнозування;
- 5) здатності до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі етичні, моральні, інтелектуальні оцінки[5].

При цьому О.М. Матюшкін вважає принципово важливим відмітити, що обдарованість, талановитість необхідно пов'язувати з особливостями творчої діяльності, ознаками творчості, функціонуванням "творчої людини". З цим повністю погоджується В.О. Моляко. Його дослідження також дозволили виділити в системі творчого потенціалу наступні компоненти:

- задатки, схильності, що проявляються у підвищеній чутливості, а також у динамічності психічних процесів;
- інтереси, їх спрямованість, частота та систематичність, домінування пізнавальних інтересів;
- допитливість, створення нового, схильність до рішення та пошук нових проблем;
- швидкість освоєння нової інформації;
- схильність до постійних порівнянь, зіставлень;
- проява загального інтелекту - розуміння, швидкість оцінок і вибора шляху рішення;
- емоційність окремих процесів;
- цілеспрямованість, рішучість, систематичність в роботі;
- вміння комбінувати, знаходити аналоги, реконструювати [6].

За словами О.В. Губенко: «творчість стає можливою лише за умови, що її джерело автономне від буття, а детермінізм творчого духу незалежний від детермінізму матерії. Позабуттєвість, трансцендентальність глибинного центру свідомості забезпечує оригінальне поєднання та трансформацію елементів досвіду у творчий продукт» [2, с.12]. Тобто ми можемо виділити властивості, притаманні обдарованій людині, які пропонує нам Губенко О.В.:

- 1) подолання стереотипів та продукування оригінальних ідей, перебудова семантичних зв'язків та трансмутація знань та досвіду;
- 2) руйнування ізоморфізму свідомості буття, тобто розвиток уяви та конструювання віртуальних псевдооб'єктивних ментальних світів – ідей, витворів мистецтва, концепцій та теорій;

3) автономна, нонконформістська, незалежна від групи поведінка; посилюється здатність до полenezалежності і, відповідно, знижується сугестивність, навіюваність психіки;

4) вироблення широких узагальнених поглядів на світ, які долають вузько емпіричний рівень оцінок; мислення стає більш систематичним та антиципативним, здатним до перспективного бачення і передбачення, планування та цілепокладання;

5) надситуативна поведінка, яка орієнтована на найвищі цінності, долає вузько прагматичні інтереси;

б) неутилітарна мотивація;

7) моральні вчинки, тобто такі, де моральний вибір здійснюється за вільним внутрішнім переконанням, а не визначається зовнішніми детермінантами: примусом, соціальним конформізмом [2].

Тобто, ми бачимо, що передумова активізації творчого потенціалу – виховання внутрішньо вільної та самостійної особистості.

Розглянувши та проаналізувавши велику кількість теорій зарубіжних і вітчизняних психологів стосовно взаємодії інтелектуальної та творчої обдарованості ми прийшли до наступних висновків і згрупували їх в три основні положення:

1. Як таких творчих здібностей немає. Творчого процесу як специфічної форми психічної активності немає внаслідок того, що головну роль на себе приймають інтелектуальні здібності. (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг та ін.).

2. Творча здібність (креативність) є самостійним фактором, що не залежить напряду від інтелекту. Цього положення дотримувалися А.Маслоу, А. Олох, А.Танненбаум та ін. Вони вважали, що інтелектуальна обдарованість виступає в якості необхідної, але недостатньої умови творчої активності особистості. Головну роль в детермінації творчої поведінки відіграють мотивації, цінності, особистісні риси.

3. Високий рівень розвитку інтелекту передбачає високий рівень творчих здібностей і навпаки (Дж.Гілфорд, Г.Грубер, К.Тейлор, Я.О.Пономарьов). Основне їх положення каже про те, що між рівнем інтелекту і рівнем креативності є незначна кореляція.

За словами Дружиніна В.М.: «...з точки зору відношення рівня інтелекту і креативності, в тому випадку, коли високий інтелект поєднується з високим рівнем креативності, творча людина, частіше за все, адаптована до середовища, активна, емоційно-врівноважена, незалежна і т.д. Навпаки, при поєднанні креативності з невисоким рівнем інтелекту, людина частіше всього невротична, тривожна, погано адаптована до вимог соціального оточення. Поєднання інтелекту і креативності передбачає вибір різних сфер соціальної активності» [3, с.22].

Основний висновок стосовно цього питання можна зробити словами Л. Термена: «Інтелект не лише перешкода, але й необхідна умова досягнення успіху в демократичному суспільстві. Однак високий і надвисокий рівень інтелекту не гарантують творчих досягнень. Можна бути інтелектуалом і не

стати творцем. Відсутність однозначного зв'язку між інтелектом і креативністю стала основою дослідницьких підходів...» [9, с.13].

Відносно до теми нашої статті ми розглянемо проблему інтелектуальної та творчої обдарованості старшого дошкільника.

Що ж таке обдарованість у старшому дошкільному віці? Як визначити чи це прояви майбутнього таланту або добра підготовка до учбової діяльності? Як виявити специфіку здібностей і допомогти дитині розвинути їх?

«Старший дошкольний возраст - период впитывания, накопления знаний, период усвоения по преимуществу. Успешному выполнению этой важной жизненной функции благоприятствуют характерные способности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, впечатлительность, наивно-игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются. У младших школьников каждая из отмеченных способностей выступает, главным образом, своей положительной стороной, и это неповторимое своеобразие данного возраста»[4, с.261].

Тому у період готовності до школи старшого дошкільника головну роль має саме виникнення проявів інтелектуальної та творчої обдарованості.

Висновок. Роблячи висновок всьому вищесказаному ми можемо сказати, що проблема обдарованості є маловивченою, але завдяки таким психологам як Д.Б. Богоявленська, Ю.З. Гільбух, Дж. Гілфорд, А.Г. Ковальов, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, К.Тейлор, Б.М. Теплов та багатьом іншим ми знаємо, що обдарованість відображає високий рівень схильностей та задатків; є результатом і свідченням високого рівня інтелектуального та творчого розвитку індивіда. Це свідчить про те, що ми не можемо відокремлювати інтелектуальну обдарованість від творчої, тому що вони доповнюють одна іншу та сприяють повному та гармонічному розвитку дитини і починають зароджуватися і найбільш розвиватися у період готовності дитини до школи, тобто у старшого дошкільника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гнатко М.М. Психологічні передумови роботи з обдарованими дітьми: Методичні рекомендації – Луцьк, 1996. – 26с.
2. Губенко О.В. Феномен інтуїції та інтелектуальна творчість // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №7. – С.10-14.
3. Дружинін В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное исследование формирующего действия микросреды на креативность // Психологічний часопис. – К., 1994. – №4. – С. 21-24.
4. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов вузов. – М., 2003. – 464 с.
5. Матюшкин А.М., Снек Д.А. Одаренные и талантливые дети // Вопр. психологии. – 1982. – №4. – С. 88-97.
6. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопр. психологии. – 1994. – № 4. – С. 86-95.
7. Моляко В.А. Психология творчества – новая парадигма исследования конструктивной деятельности человека // Практ. психология и социальная работа. – 2004. – №8. – С. 1-4.
8. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 2003. – 235с.

9. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей-інвалідів / За ред. В.І. Бондаря, В.В. Масенка.– К.: Наук світ, 2005. – 167 с.
10. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 329 с.
11. Уарте Х. Исследование способностей к наукам – М.: Наука, 1960– 346 с.
12. Шадриков В. Д. Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей. – М.: Наука, 1991. – 361 с.

Замула С.Ю. (м. Київ, Україна)

ТАТУЮВАННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ У МІСЦЯХ СОЦІАЛЬНОЇ ІЗОЛЯЦІЇ

В статье рассмотрены теоретические аспекты и современные тенденции проблемы уголовной татуировки в местах социальной изоляции. Раскрыты механизмы существования, функции и основные причины нанесения уголовных татуировок в среде несовершеннолетних осужденных.

Ключевые слова: *уголовная татуировка, несовершеннолетний осужденный, криминальная субкультура.*

In the article theoretical aspects and modern tendencies of problem of criminal tattoo are considered in the places of social isolation. The mechanisms of existence, functions and principal reasons of causing of criminal tattoos, are exposed in the environment of minor condemned.

Key words: *criminal tattoo, minor condemned, criminal subculture.*

Одним із складних соціальних завдань сучасної політики у сфері виконання покарань є ресоціалізація неповнолітніх засуджених. Ресоціалізація як складний процес повернення особистості засудженого до загальноприйнятого життя в суспільстві має на сьогодні ряд проблем, серед яких основною є наявність у середовищі засуджених проявів кримінальної субкультури

Цінності кримінальної субкультури швидко розповсюджуються у молодіжному середовищі, оскільки підлітки проявляють захоплення її зовнішніми атрибутами та символікою, емоційною насиченістю норм, правил та ритуалів. Саме тому серед основних елементів кримінальної субкультури що негативно впливають на свідомість та поведінку особистості засудженого у місцях соціальної ізоляції особливе місце займає кримінальне татуювання.

Актуальність вивчення кримінальних татуювань у середовищі неповнолітніх засуджених на сьогоднішній день є очевидною, адже постійні динамічні умови розвитку та трансформації даного явища формують потребу у пошуку сучасних, ефективних заходів по його профілактиці.

Метою нашого дослідження є теоретичний аналіз та визначення сучасних особливостей татуювань у середовищі неповнолітніх засуджених.

У “Великій радянській енциклопедії” читаємо: “Татуювання – нанесення на тіло малюнків шляхом уведення під шкіру барвних речовин. Виробляється наколюванням дерев'яної, кістяної (чи металевої) голки” [1].

Традиція татуювання чи “нанесення на шкіру людини малюнків шляхом наколювання та втирання фарби” сягає своїм корінням в глибину тисячоліть. Задовго до появи архітектури, музики і, тим паче моди, наші предки прикрашали своє житло наскальними малюнками, а тіло – татуюванням. Мистецтво татуювання – частина загальносвітової культури то з'являючись, то зникаючи і відроджуючись, знову проходить через всю історію людства від найдавніших єгипетських поховань до наших днів. Татуювання було поширене практично у всьому світу. Древні народи використовували його в релігійних ритуалах, як амулет, як прикрасу. Малюнки були у всіх практично однакові – рослинний чи геометричний орнамент, зображення тварин і птахів.

Поняття “татуювання” ввів англійський географ та дослідник Джеймс Кук, привізши з собою до Лондона вкритого татуюванням таїтянського князя. Він показував його як експонат у клубах міста. Кук зробив транслітерацію полінезійського слова “татау” (озн. відгомін двох паличок, котрі вдарили одна об одну, виконуючи ритуал татуювання), замінивши його на англійське “тату” (tattoo)[2]. Відомо, що у перекладі з таїтянського “та” – картинка, “ату” – дух. Таким чином, “та” – “ату”, “тату” – картинка-дух, тобто релігійний знак, символ. Поряд із цією версією походження даного слова дослідниками також розглядається інші: із явайської мови “тату” перекладається як “рана”, “поранення”; із полінезійської “тату” походить від імені бога “Тікі”, що, за легендами, поклав початок татуюванню [3].

Однак далеко не з цього моменту татуювання має популярність у Європі та світі. Для стародавнього світу це було щось на зразок прикрашення тіла. Одна із перших згадок про татуювання зустрічається у фольклорі фіджійців. У 1993 р. в горах Алтаю віднайшли рештки жінки, тіло якої щедро вкрите татуюванням. Знахідка ця походила з 2500 р. до н.е. Татуювання використовували у стародавній Греції та Римі, серед племен майя, ацтеків. Раби мали спеціальні позначки на тілі, які виявляли їхній статус у суспільстві. З приходом християнства у Європі татуювання засуджувалось, та не було популярним серед людей. З відкриттям Полінезії, Австралії малюнки на шкірі ввійшли у моду у моряків. Справа дійшла до того, що без татуювання на матроса дивилися як на боягуза. Втім, для цього вже не треба було плавати до Південного моря. Тепер у будь-якому європейському чи американському порту малися фахівці з нанесення малюнків на тіло. Поруч з іменами своїх дівчат матроси любили наколювати розп'яття. Вважалося, що тоді у далекому плаванні з ними нічого не трапиться. Величезним попитом користувалася троянда, яку вважали символом кохання. Дуже популярним було і сполучення хреста, якоря, двох обійнятих полум'ям сердець.

У XVIII - XIX століттях татуювані чоловіки і жінки заробляли пристойні гроші, демонструючи свої татуювання людям на ярмарках і в цирках. На початку XX століття з'явився комерційний тип татуювання (Brand name tattoo). Татуювання мало логотип фірми (Harley-Davidson, Jack Daniel's, Durex,

Nike, Mercedes, Ferrari). Самі фірми-виробники найчастіше до подібної “натільної” реклами не мають ніякого відношення, але сьогодні, наприклад, у США є ресторан, що платить гроші і безкоштовно годує тих, хто зробить собі на видному місці татуювання з емблемою закладу.

В середні віки у країнах Західної Європи та Азії проводився ритуал клеймування злочинців. У Росії (XIV ст.) з метою класифікації та таврування осіб, що являли суспільну небезпеку, застосовувалось плямування або клеймування. А з 1691 року клеймування є обов’язковим для засуджених до заслання замість смертної кари. Згодом тавро або татуювання наносили злочинцям не судові виконавці, а самі засуджені один одному. Це символізувало причетність до злочинного світу. За допомогою татуювання злочинці поділяли людей на “своїх” та “чужих” [4].

Звання першого дослідника, що почав вивчати татуювання в середовищі злочинців по праву належить італійському науковцю Чезаре Ломбразо (1835-1909 рр.). Він розглядав татуювання як прояв атавізму та як ознаку моральної неповноцінності її носіїв. Ломбразо стверджував, що татуювання характеризує собою певний антропологічний тип: носіями його є в більшості випадків природжені злочинці та повії. У 1876 році, будучи вже визнаним методологом кримінальної антропології, вчений розробив теорію, згідно з якою до 40% всіх злочинців не винні у скоєному, тому, що володіють природженою схильністю до злочинної поведінки, що пов’язана з фізіологічною будовою організму людини та генами. Дослідник вважав: “Особа, яка має на тілі татуювання, є генетичним злочинцем або дегенеративною особистістю” [6].

В кінці XIX ст. багато юристів, політиків, судових лікарів Європи поділяли позицію Ч. Ломбразо. Вони розглядали татуювання як загрозу культурним цінностям суспільства. Внаслідок широкої кампанії переслідувань, особи, що мали на тілі татуювання, а також майстри татуювань стали вважатися мало не закоренілими злочинцями. Кульмінаційною крапкою даної акції, метою якої була повна дискредитація татуйованих, на думку А. Ельськи, стала теза: “Татуювання – не що інше, як своєрідна ознака вродженого злочинця” або “деградованої особистості”[4]. На нашу думку, такі радикальні заяви були реакцією на складну криміногенну ситуацію в суспільстві, тому і не ставилось завдання об’єктивного наукового підходу до розгляду татуювання як етносоціальної, світоглядної культури. Суб’єктивістський підхід більшості європейських криміналістів, антропологів, етнографів, кримінологів, судових медиків, психіатрів та інших вчених (аж до середини XX ст.) не дали достатньої об’єктивності у вивченні феномена тату. Вони не знайшли і не бажали побачити в генезисі нашкірного живопису більш значущі закономірності життєдіяльності, а зв’язували його, перш за все, з модою у моряків і злочинців, що наносили татуювання, наслідуючи деякі традиції нерозвинутих спільнот. Як правильно відзначав у 1928 р. Я.М.Коган, після того, як було спростовано вчення Ломбразо, втратило своє значення атавістичної ознаки і татуювання [6].

В нашій країні татуювання у злочинному середовищі широко розповсюдилось у 30-і роки, (цей факт зазначає А.А.Сидоров [8]). Це в деякій мірі пов’язано із пропагандою комуністичного атеїзму, коли більшість заборон

православ'я було забуто, у тому числі і заборона на прикрашування свого тіла татуюванням. Крім того, бурхливий розвиток у цей період злочинської культури дав свій поштовх на розвиток натільного живопису у середовищі засуджених.

Мода на татуювання у злочинному середовищі збереглася приблизно до середини 80-х років.

На сьогоднішній день кримінальне татуювання не має такої ваги, як 15-20 років тому, але не можна стверджувати, що воно втратило своє значення як один із основних атрибутів кримінальної субкультури у місцях соціальної ізоляції. Як свідчать результати проведених нами досліджень на базі однієї із практичних установ, 65-75% неповнолітніх засуджених, які відбували покарання, мали на тілі татуювання, із них 67% татуювань мали кримінальний зміст. За даними, отриманими у ході соціологічного опитування засуджених, ув'язнених, співробітників органів і установ виконання покарань, встановлено, що татуювання продовжують наносити у пенітенціарних закладах. Частіше наносять у слідчих ізоляторах, колоніях мінімального рівня безпеки та виховних колоніях, рідше на середньому та максимальному рівнях безпеки.

У середовищі підлітків, що відбувають покарання у спеціальних виховних установах, татуювання виконує різноманітні соціально-психологічні функції. Воно є засобом комунікації та передачі інформації. Залежно від змісту і розташування на різних частинах тіла, вони відображають досвід, спрямованість та інші важливі індивідуальні особливості особистості засуджених. Також татуювання можна розглядати як особливу цінність, що набуває індивідуально-специфічного характеру. З позицій аксіології (філософського вчення про людські цінності) – для підлітка татуювання складають особливу цінність, через яку він реалізує свою потребу бути прийнятим у тій чи іншій групі однолітків. З позиції діяльнісного підходу татуювання можна розглядати як прояв особистості в особливій груповій діяльності по прикрашанню свого тіла. Тоді сам процес нанесення татуювань набуває особливої значущості як показника залучення особистості до групових цінностей. Вирішальним чинником, що спонукає до нанесення татуювань, є вплив самого асоціального середовища, в якому татуювання і процес нанесення татуювань є особливою груповою цінністю. Формуючись через спрямованість особистості (її установки, орієнтації, переконання), зміст татуювань ітеріоризується, закріплюючись у властивостях і якостях особистості. Оскільки татуювання для підлітка-правопорушника стають особливими цінностями, він починає бравувати ними, намагається з їх допомогою демонструвати свою винятковість. Як ми вже відзначили, притягає неповнолітніх правопорушників і сам процес нанесення татуювань, як групова діяльність, що насичена специфічними ритуалами.

Відомий російський вчений В.Ф.Пірожков, керуючись чималим досвідом дослідницької роботи, пропонує наступну класифікацію татуювань [7] (див. рис.1).

Основний критерій, за яким доцільно оцінювати татуювання, - це їх зміст і спрямованість. Часто підлітки наносять татуювання, які з позицій суспільної моралі можна віднести до розряду нейтральних. Так, у деяких

неповнолітніх засуджених зустрічаються татуювання у вигляді ініціалів, імен, дат народження, символіки різних професій. Але у більшості зустрічаються татуювання аморальні, з яких велика кількість складає: злочинська (тюремна) символіка, стратифікаційні знаки, тюремний гумор, сексуально-еротичні татуювання. При цьому багато видів тату поєднуються, доповнюють один одного.

<p>За змістом (тематичним спрямуванням)</p> <ul style="list-style-type: none"> § декоративні; § гумористичні; § сексуально-еротичні; § стратифікаційно-інформаційні; § сигнально-відокремлені; § особистісно-установочні; § міфологічні; § культові; § антирелігійні; § тюремні (злочинські); § професійні; § сентиментальні (пам'ятні); § клейма. 	<p>За формою вираження</p> <ul style="list-style-type: none"> § символи; § цифри; § букви (аббревіатури); § тексти; § малюнки. 	<p>За місцем розміщення</p> <ul style="list-style-type: none"> § по всьому тілу; § на відкритих ділянках тіла; § на прихованих ділянках тіла.
<p>За ступенем стійкості</p> <ul style="list-style-type: none"> § стійкі; § нестійкі. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>Види татуювань</p> </div>	<p>За ступенем впливу на суб'єкт сприйняття</p> <ul style="list-style-type: none"> § що легко запам'ятовуються § що важко запам'ятовуються
<p>За кількістю</p> <ul style="list-style-type: none"> § одиничні; § багаторазові. 	<p>За способом нанесення</p> <ul style="list-style-type: none"> § добровільні; § примусові; § одноразові; § неодноразові. 	<p>За розміром</p> <ul style="list-style-type: none"> § малоформатні; § крупномасштабні

Рис 1. Класифікація татуювань неповнолітніх засуджених

Випадки нанесення злочинської (тюремної) символіки зустрічаються у осіб різних вікових груп і різного рівня освіти. Пояснити це можна впливом кримінального середовища, його "законів". Поширеність татуювань зсексуальною спрямованістю та орієнтацією значною мірою визначається віковими особливостями неповнолітніх, інтенсивністю їх статевого дозрівання, модою на еротику. Існує також залежність між змістом татуювань і рівнем психологічного розвитку особистості. У осіб з психічними аномаліями, проявом інфантилізму, пониженим рівнем психічного розвитку татуювання носять масовий характер. Частіше зустрічаються випадкові хуліганські малюнки і написи, що не виражають цілісних установок особистості.

Татуювання поширені як у негативноспрямованих, так і в позитивноспрямованих групах засуджених. Проте зміст татуювань, ступінь їх аморальності значною мірою визначаються кримінальною спрямованістю групи. Отже, за змістом татуювання можна судити про спрямованість кримінальної групи, до якої належить неповнолітній засуджений. Чим більший досвід асоціального життя і кримінальної діяльності підлітка, тим більша ймовірність побачити на ньому „тату”.

У неповнолітніх засуджених татуювання відображає: групову належність, статус в групі, результати "прописки" та інші відомості про особистість, а також особистісні та групові установки (ставлення до праці,

навчання, дівчат, друзів і т.д.). Знаючи зміст татуювань, можна дати певну соціально-психологічну, вікову психологічну і етичну характеристику правопорушнику.

У осіб, що характеризуються позитивно, татуювання найчастіше – данина, результат тиску, традицій, наслідування, психічного зараження або наслідок необдуманого вчинку. Але все-таки слід пам'ятати про те, що у татуюваннях неповнолітніх засуджених найчастіше відображаються соціальні, особистісні, групові установки та принципи поведінки.

Однією із причин нанесення татуювання неповнолітніми є сімейні принципи та традиції. Не випадково окрема частина підлітків, що мають татуювання, є вихідцями із неблагополучних сімей. Отже, ослаблення контролю за неповнолітніми, аморальність батьків та інших дорослих - одна з найважливіших причин поширення татуювань у кримінальному середовищі підлітків. Нами був відмічений той факт, що у 23% від загальної кількості засуджених, що мали татуювання, батьки відбувають або відбували покарання у місцях позбавлення волі. Якщо врахувати, що за роки радянської влади багато мільйонів людей пройшли через колонії, в'язниці, табори, то стане зрозумілою причина виникнення цієї сімейної традиції, що відображається на підростаючому поколінні.

На частоту нанесення татуювань впливає рід занять неповнолітнього до засудження. Так, значна частина підлітків, що мають татуювання, вели паразитичний спосіб життя, були соціально безконтрольними (бродяги, жебраки, схильні до токсикоманії, вживання наркотиків та алкоголю). Також схильність до нанесення татуювань мають і неповнолітні, що виховувались у дитячих будинках та інтернатах.

Є певна залежність між характером антигромадської діяльності (злочину) і змістом татуювань. Так, у осіб, що належать до кримінальної еліти (що скоїли розбійні напади, грабежі, крадіжки), більш виражена групова кримінальна солідарність.

Неповнолітні засуджені, що відбувають покарання у виді позбавлення волі, наносили свої татуювання переважно у слідчих ізоляторах (47,2%), виховних колоніях (7,5%), (35,3%) на волі. Великий відсоток нанесення татуювань у слідчих ізоляторах пояснюється тим, що на неповнолітніх впливає ряд негативних факторів: велика кількість осіб, що мають глибоке кримінальне зараження, постійна зміна складу камери, надлишок вільного часу, наявність у середовищі „співкамерників” неформальних бесід щодо трактування та дотримання тюремних традицій та законів, відсутність цілеспрямованої виховної роботи, низький рівень підготовки співробітників цих установ.

Деякі неповнолітні "розписують" своє тіло у декілька етапів: при входженні у кримінальну групу на волі, потім удосконалюють свій "живопис" у слідчому ізоляторі, завершують "мистецтво" у виховній колонії.

Дослідження показують, що татуювання наносяться на всі ділянки тіла – як відкриті, так і приховані під одягом. Деякі вважають за краще татуювати відкриті ділянки тіла, інші - приховані під одягом, треті - переважно інтимні, четверті – перевагу надають суцільному татуюванню більшості ділянок

поверхні тіла, є прояви насильного нанесення татуювань (мітки) на відкриті ділянки тіла, особливо на обличчя (лоб, ніс, підборіддя, губи, за вухами) і шию.

Проте найчастіше неповнолітні наносять татуювання: на пальцях (у вигляді перснів), на зап'ястях (крапки, хрести, дзвони, чайки, схід сонця, абрєвіатури), на стегнах, колінах і гомілках, на грудях і спині. Кількість татуювань у однієї людини коливається від одного до декількох десятків.

Вибір ділянки тіла, куди наноситься татуювання, залежить від багатьох чинників і, перш за все, від того, хто їх наносив - сам неповнолітній або хтось інший. Якщо сам, то тату, природньо, розташовуються на ділянках, зручних для нанесення (на пальцях, зап'ясті, передпліччі лівої руки (якщо підліток правша) і на перерахованих ділянках правої руки (якщо він лівша), на грудях, стегнах, гомілках. Якщо наносив фахівець, то на будь-якій ділянці тіла.

Зміст татуювань і місце їх розташування залежать від моди. У різний час набувають поширення різні малюнки і написи, абрєвіатури, відповідні не тільки моді в даному ремеслі, але й в образі думок і поведінці. Проте є малюнки, вислови, абрєвіатури, традиційні для правопорушників, непідвладні моді: "персні" на пальцях; чайка над хвилями; квітка троянди, обвита колючим дротом; змія, що обвилася навколо кинджала; череп; оголена жінка; восьмикінечна зірка; "оскал" (голова тигра, барса, рисі); факел, що горить; маяк; тюремні ґрати; п'ять крапок; хрести; розп'яття; церкви; собори; монастирі; гральні карти; шприц; розірвані кайдани або наручники і т.п.

За написами, малюнками, висловами, абрєвіатурами, що входять у татуювання можна визначити внутрішню сутність особистості неповнолітнього. Але для більш якісної діагностики необхідно знати, до якої класифікаційної групи належить те чи інше татуювання, чому воно розташоване на даній ділянці тіла, що означає, яка його функціональна значущість і т.п.

Таким чином, кримінальні татуювання не є випадковістю у середовищі неповнолітніх засуджених. Вони виконують різноманітні функції міжособистісного та міжгрупового впливу. Як основний атрибут кримінальної субкультури татуювання компенсує втрачені підлітками цінності у зв'язку з відторгненням їх від суспільства та поміщенням до місць соціальної ізоляції. Наносячи татуювання підліток ідентифікує себе із злочинним світом і в деякій мірі програмує свою свідомість на подальшу злочинну діяльність. Саме тому подальші перспективи власних досліджень ми пов'язуємо з більш детальним вивченням проблеми татуювань та розробки методичних матеріалів з профілактики вищевказаного явища у середовищі неповнолітніх засуджених.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большая советская энциклопедия. <http://www.rubricon.com>
2. Бонар С. Татуированный мир // Судизд. 1924, №3. – С.34.
3. Бронников А.Г. Криминалистическое значение татуировок у осужденных. – М., 1980. – С. 46-47.
4. Ельски А. Татуировка / Пер. с польск. Д.А.Подберезского. – Минск: МЕТ, 1997.

5. Корецкий Д.А., Тулегенов В.В. Криминальная субкультура и ее криминологическое значение. – СПб.: „Юридический центр Пресс”, 2006. – С.153-168
6. Коган Я.М. О татуировке у преступников. // Изучение преступности и енитенциарная практика. – Одесса, – 1928, Вып. 2. – С.53-112.
7. Пирожков В.Ф. Законы преступного мира молодежи. Криминальная субкультура Тверь: Приз, – 1994. – С.38.
8. Сидоров А.А. Великие битвы уголовного мира. История профессиональной преступности Советской России. – Кн.І (1917 – 1940). – С.215.

Карпенко Н.А. (м. Львів, Україна)

РОЗУМІННЯ БАТЬКАМИ ПРОЯВІВ ДИТЯЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ЯК ТВОРЧИЙ ПРОЦЕС

В статье рассматриваются проявления детской одаренности и процесс их понимания родителями. Обосновывается точка зрения, согласно которой, каждое новое для родителей проявление одаренности их ребенка – творческая задача, процесс понимания которой можно считать моделью творческой деятельности.

***Ключевые слова:** проявления детской одаренности, понимание, творческая задача, творческий процесс, понимающая родительская позиция.*

In this article are viewed the manifestations of children's gifts and the process of its understanding by parents. Here is motivated the point of view that every new manifestation of child's gifts for their parents is the creative problem and its process of understanding can be considered as a model of the creative activity.

***Key words:** manifestations of children's gifts, understanding, creative problem, creative process, parents' understanding position.*

Більшість батьків хоче розуміти своїх дітей. Зрозуміти обдарованих дітей батькам дещо складніше, оскільки, з одного боку, такі діти є особливою категорією, з другого боку, батьки не завжди володіють достатнім рівнем психолого-педагогічних знань чи інтуїції. Але саме нестандартність обдарованої дитини, постійна новизна в її поведінці і діяльності та відсутність у батьків готових рецептів розв'язання пов'язаних з цим проблемних ситуацій, відкриває широке поле для творчості.

Метою статті є спроба виділити і проаналізувати креативну сторону процесу розуміння батьками проявів обдарованості власних дітей.

Теоретико-методологічною базою вивчення цієї проблеми слугують дослідження розуміння як сприйняття і пізнання людини людиною (О.О. Бодальов, Дж. Брунер, Р. Тажиурі, Ф. Хайдер, С.В. Кондратьєва, В.М. Роздобудько, Н.В. Скотна і ін.); як компонента, форми, процесу мислення, як розв'язування мислительної задачі (Г.С. Костюк, Л.П. Добраєв, Г.Г. Кларк, С.Л.

Рубінштейн, В.В. Знаков, Ю.К. Корнілов, В.О. Моляко, А.Б. Коваленко та ін.); дослідження міжособистісного розуміння в сім'ї (В.В. Бойко, В.В. Столін, Т.В. Галкіна, Д.В. Ольшанський, А.П. Новгородцева, Т.В. Архіреєва, Ю.В. Баскіна та ін.); аналіз взаємин батьків з обдарованими дітьми (К. Текекс, Г. Мелхорн, Х.-Г. Мелхорн, А. Міллер, О.І. Савенков, О.І. Кульчицька Н.С. Лейтес, В.С. Юркевич, А.І. Баркан, Л.О. Кондратенко та ін.); дослідження творчості (В.М. Дружинін, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, В.А. Роменець та ін.).

Результати досліджень засвідчують, що обдаровані діти характеризуються своєрідними особливостями інтелектуального, особистісного та соціального розвитку. Ці особливості формуються і проявляються по-різному залежно від багатьох чинників, зокрема, від «співвідношення між обдарованістю, що розвивається, і особистістю, що теж розвивається. Характер цього співвідношення залежить і від особливостей кожного складника його компонентів, і від особливостей віку та діяльності дитини. Обдарованість, яка прокидається, може суттєво впливати на становлення особистості, формування таких особистісних якостей як працьовитість, допитливість, наполегливість у досягненні мети. Особистість, яка формується, вступає в складні, а інколи суперечливі стосунки з проявом обдарованості» [22].

І тим не менше, існує доволі багато рис, характерних для більшості обдарованих дітей. Причому поряд з глибинними, скритими від непрофесійного погляду, немало таких, які часто проявляються в поведінці дитини, в її спілкуванні з ровесниками і дорослими та в пізнавальній діяльності. Цінність їх в тому, що вони практично завжди можуть бути помічені батьками. Це, зокрема: інтерес до розумової діяльності; компетентність, не властива віку; пошук причин, пояснень; допитливість розуму, прагнення відкривати і досліджувати нове (наприклад, інтерес до математичних ігор, ігор на кмітливість; в більш старшому віці інтерес до недослідженого взагалі); різнобічні інтереси і потреба в різноманітній інформації; широкі знання; хороша пам'ять; багата фантазія, уява, винахідливість; пристрасть до ігор, які потребують сконцентрованої уваги і мають складні правила (наприклад, шахи); вміння самотійно гратись і працювати; хороше мовлення; великий словниковий запас, не властивий даному віку; терпеливість, яка проявляється в навчанні і в захопленнях; готовність брати участь в додаткових заходах, які активізують інтерес до навчання (конкурси і олімпіади, гуртки, шкільні товариства тощо); опрацювання найрізноманітніших книг (в тому числі атласів, словників, енциклопедій); глибока зацікавленість в науковому підході до проблеми, в нових досягненнях і розвитку науки; захопленість, політичні і світоглядні інтереси; розвинуте почуття справедливості; колекціонування, виготовлення реєстраційних карточок, проведення експериментів в домашніх умовах; почуття гумору, з дитинства підвищений інтерес до гумористичних малюнків, пристрасть до жартівливих і дотепних малюнків, які вони розуміють краще, ніж їхні товариші; в більшості випадків підвищене почуття відповідальності у порівнянні з іншими, акуратне виконання взятих на себе обов'язків; велика працездатність і прагнення працювати якомога краще (дуже довгі домашні твори, якщо учень захоплюється літературою, розв'язування

складних задач, якщо учень захоплюється математикою), завчасне оволодіння в ході домашніх занять матеріалом, який за програмою повинен вивчатися пізніше і ін. [8, с.120-121].

Однак «дуже часто майбутня творча активність завуальована ... відсутністю зовнішніх проявів: дитина може бути загальмованою на заняттях, в контактах з ровесниками, може здаватися недостатньо кмітливою, і в той же час її творчі здібності будуть набагато вищими, ніж у інших дітей» [10, с.19]. Дослідники вважають, що «обдаровані діти можуть замкнутися, коли почуваються у небезпеці або переживають відчуження, і по жертвувати своєю здібністю до творчості заради того, щоб «бути як усі» [7, с.45]. В деяких випадках причиною замаскованості проявів обдарованості є ті чи інші труднощі розвитку дитини, наприклад, заїкання, підвищена тривожність, конфліктний характер спілкування тощо (вони ж можуть бути наслідком неприйняття обдарованості). Талановиті діти дуже швидко проходять початковий рівень розвитку інтелекту і чинять опір всім видам репродуктивної роботи. Це розцінюється як впертість, лінивість, невихованість чи навіть неповноцінність.

Обдарована дитина може і не проявляти всі вищезазначені ознаки, оскільки вони існують в різноманітних поєднаннях між собою та з іншими ознаками. Разом з тим ці ознаки можуть слугувати показником видатних здібностей, але абсолютно не гарантують цього.

О.О. Бодальов зазначав, що «ознаки-сигнали, із яких складаються зовнішній облік і поведінка людини, можуть мати для інших людей дізнавальне значення і виконувати регулятивну, або прагматичну, функцію. Будучи відображеними, ознаки-сигнали актуалізують у свідомості суб'єкта, що сприймає, більшу чи меншу систему знань, яку він звик пов'язувати з кожним з цих сигналів, і попереджують його про необхідність певної поведінки стосовно тої людини, якій ця ознака-сигнал притаманна» [1, с. 9].

Як поведуть себе батьки і інші старші члени сім'ї, коли виявиться нестандартність дитини? Якою буде реакція на те, наприклад, що вона набагато раніше за інших починає говорити і дуже швидко засвоює алфавіт та самостійно починає читати; або з легкістю схоплює уявлення про числа, правила арифметичних дій, тягнеться до розв'язання все більш складних прикладів; або придумує складні ігри, щось винаходить; або однаково швидко просувається в найрізноманітніших напрямках, виявляючи дивовижний темп загального розвитку? [17, с. 215-216].

Прояви обдарованості можуть залишатися непоміченими, але як тільки батьки їх зауважили, вони стають задачею. Розгортається ситуація розв'язання нової задачі (точніше, ряду задач чи задач в задачі). Згадаймо відому тезу Г.С. Костюка про те, що « зрозуміти новий об'єкт – це розв'язати якусь бодай маленьку пізнавальну задачу» [6, с.12] чи положення О.О. Бодальова [1] про те, що розуміння іншої людини полягає в розв'язанні складної мисленнєвої задачі, спрямованої на виявлення її індивідуальності, індивідуально-неповторної своєрідності її особистості. Від того, наскільки для батьків є зрозумілою сутність посталої задачі (чи задач), наскільки вони розуміють, яким чином

можна її розв'язати і як реалізують це на практиці, залежить ефективність їхньої взаємодії з обдарованою дитиною і розвиток здібностей цієї дитини та її особистості загалом. За умови наявності процесу творчого пошуку задача може вважатися творчою, а «процес розуміння творчих задач виступає моделлю творчої діяльності» [5]. Як зазначає В.О. Моляко, «для нас в психологічному плані є першочергово важливим те, що творчість, процес творчості переживається як нове суб'єктивно. Якщо з філософської, соціально-економічної точки зору має смисл вважати творчістю тільки те, що пов'язане із створенням ніколи раніше не бувшого нового продукту, то з психологічної сторони важливо саме те, що мова може йти про створення чогось нового для даного суб'єкта, про суб'єктивну новизну. ...ми часто маємо справу саме з творчістю, яка відображає процес створення нових для даного суб'єкта цінностей у вигляді понять, знання, вміння, розв'язку задачі, створення деталі і т. ін.» [11, с. 8]. Таким чином, у психологічному визначенні «творчість є діяльність, яка сприяє створенню, відкриттю чогось раніше для даного суб'єкта невідомого» [11, с. 9]. Типовою для всіх видів творчості є наступна структура: 1) усвідомлення проблеми; 2) формування гіпотези, задуму; 3) попередній розв'язок (прогнозування остаточного результату). Поняття «розуміння» у цій структурі переважно вживають в контексті першого етапу чи циклу: «розуміння умови нової задачі» (В.О. Моляко), «розуміння як перший і головний етап розв'язання задачі» (А.Б.Коваленко). Погоджуємося з Ю.А. Гулько в тому, що процес розуміння умови задачі – лише етап, який можна розглядати окремо від інших виділених етапів розуміння – розуміння того, як гіпотетично можна цю задачу розв'язувати і розуміння її як кінцевого розв'язку. Як показав проведений нею аналіз, «розуміння умови задачі, розуміння того, як її можна розв'язати (розуміння-гіпотеза) і розуміння як розв'язок виступають взаємопов'язано у єдиному процесі, кожен наступний впливає з попереднього, і ці три етапи повністю відповідають тріаді творчого процесу. Це дає змогу розглядати розуміння як творчий процес» [2, с.295]. Гадаємо, що розуміння батьками проявів обдарованості дитини можна розглядати в якості окремої творчої задачі, результатом якої є усвідомлення того, що їхня дитина обдарована, і в якості першого етапу тріади творчого процесу, результатом якого є «як оцінка задачі, так і своєрідна самооцінка суб'єктом своїх можливостей, знань, умінь» [11, с. 15], на основі чого «суб'єкт приступає до пошуку чи відмовляється від розв'язання» [11, с.14]: батьки ідентифікували своєрідність поведінки та діяльності дитини з обдарованістю (тобто зрозуміли умову задачі) і задалися новими запитаннями: «Як бути далі? Що нам робити?» та їх розв'язанням (тобто, переходять до формування гіпотез, прийняття рішення та його реалізації). Таким чином, «розуміння забезпечує встановлення зв'язку нових властивостей об'єкта пізнання з вже відомими суб'єкту, формування операціонального змісту нових властивостей об'єкта і визначення їх місця і ролі в структурі мисленнєвої діяльності» [4, с. 96].

Важливо зазначити, що деякі батьки не стільки усвідомлюють, як відчують нестандартність своєї дитини і стратегії ставлень вибудовують керуючись інтуїцією. «Я відчула її особливість і занепокоїлась...», «Не знаю,

чому привів свою дочку в драматичний гурток, можливо, інтуїція підказала», «Я уві сні побачила дуже гарні картини, які ніби намалював мій син. Наступного ж дня купила йому фарби, олівці, альбом для малювання. З цього все і почалося» – згадує дехто з досліджуваних батьків обдарованих дітей. До речі, у розгорнутих схемах творчого процесу виділяють фазу інтуїтивного рішення. Зокрема, Я.О. Пономарьов [15] у стадіальній структурі творчого процесу наступною після фази довільного логічного пошуку називає фазу інтуїтивного рішення, її змінює фаза вербалізації інтуїтивного рішення, а після неї настає фаза формалізації вербалізованого рішення. У більш ширшому вигляді ця схема виглядає так: перша фаза (свідома робота) – підготовка – особливий діяльнісний стан, який є передумовою для інтуїтивного проблиску нової ідеї; друга фаза (несвідома робота) – дозрівання – неусвідомлена робота над проблемою, інкубація провідної ідеї; третя фаза (перехід несвідомого у свідомість) – натхнення – у результаті несвідомої роботи в сферу свідомості надходить ідея рішення (спочатку у вигляді гіпотези, принципу, задуму; четверта фаза (свідома робота) – розвиток ідеї, її остаточне оформлення і перевірка.

Л.Л. Гурова розцінює інтуїцію як безпосереднє бачення ситуації, її гіпотетичне, «багатомірне осмислення». «Бачити, осмислювати і передбачити – така формула розуміння, яка відображає можливо різний рівень контакту людини зі світом, входження дійсності в суб'єктивний світ особистості. Те, що ми називаємо здібністю розуміння, виражається у можливості чуттєво увійти в різноманіття і протиріччя світу (в межах його доступності), в самостійному баченні проблемних ситуацій і активному проникненню в інформаційні ресурси, які до них відносяться, і які виявляють зміст проблеми і шляхи її розв'язання» [3, с.19]. В контексті взаємодії з обдарованою дитиною теж дуже важливо зрозуміти крім її актуальних можливостей скриті резерви. Цьому, безперечно, сприяє такий феномен міжособистісного контакту і об'єктивна закономірність творчого процесу як емпатія.

За Роджерсом, «бути емпатійним означає бути здібним до сприйняття внутрішнього світу іншого зі всіма його емоційними компонентами «наче» ти є цією іншою людиною, але при збереженні умови «наче» [24, с.11]. В емпатії, крім безпосереднього сприйняття, присутні і інші пізнавальні моменти, серед яких – згадування (відтворення пережитого), дедукція, передбачення. Румунський психолог С. Маркус визначає емпатію як «психічний, діяльнісно-пізнавальний феномен часткової ідентифікації одного індивіда з іншим через сприйняту чи створену поведінку, який проявляється свідомо або несвідомо, явно чи скрито, який робить можливим акт взаєморозуміння і взаємодії» [24, с.21]. На його думку емпатія здійснюється через акти ідентифікації, інтроспекції і проєкції, які опосередковуються пізнавальними процесами і супроводжуються емоційними станами і органічними реакціями.

«Емпатію можна розглядати як розуміння в екзистенційному значенні – переклад на мову власного досвіду, і якщо я досягаю розуміння іншої людини за рахунок перекладу її неповторності на свою мову, то моє розуміння містить в собі нерозуміння. В силу цього розуміння в ситуаціях емпатії процесуальне,

тобто зрозумівши іншу людину в одному відношенні, я роблю це ціною нерозуміння в іншому. Щоб не заплутатись, я змушений повторити герменевтичні акти відносно незрозумілого. Тим самим я створюю новий ряд нерозуміння, відносно якого виникають і нові потреби продовжувати герменевтичний процес. В цьому випадку діалектика розуміння і нерозуміння слугує творчим стимулом до розгортання герменевтичної діяльності» [16, с.56].

Л.В. Пономарь [16] зазначає, що суб'єктивна участь в пізнанні інших перетворює емпатію в когнітивний процес, який реалізується через постійне звертання до нашого власного життєвого досвіду. Але в емпатії є і об'єктивний елемент, це об'єктивне в суб'єктивному, пов'язане з виявленням спільності, тотожності розуміючого і того, кого слід зрозуміти, через трансляцію досвіду в актах усвідомлення одного суб'єкта іншим.

Таким чином, в процесі розуміння мисленнєві процеси тісно переплітаються з чуттєвими, свідомі з несвідомими, знання з незнанням. І загальна успішність розуміння зумовлюється змістом, наповненістю його структурних компонентів. А.Б. Коваленко [5], застосувавши системний підхід до аналізу процесу розуміння творчих задач, довела, що процес розуміння має складну організацію, яка включає три головні компоненти: когнітивний: знання, попередній досвід, суб'єктивні системи смислів; операціональний (мислительні стратегії): пошук аналогів, комбінування, гнучка стратегія, продуктивна стратегія; регулятивно-особистісний: мотиви діяльності, індивідуально-типологічні особливості, тип особистості, властивості мислення (гнучкість, переважання образного чи вербального мислення), рівень інтелекту, особистісні смисли. Результатом розуміння творчих задач, на думку автора, є досягнення того чи іншого рівня: впізнавання, пригадування, аналогізування, комбінування, руйнування стереотипів та продуктивного рівня. Виділені рівні розуміння творчих задач дали змогу Коваленко А.Б. зробити висновок про рівні психічного розвитку особистості: від розуміння-впізнавання до творчої обдарованості.

В контексті нашої проблеми слід говорити не лише про рівні розуміння творчих задач як моделей творчого процесу, а й про рівні розуміння дорослими особистості дитини. Наприклад: логічний – інтерпретація вчинків, поведінки і діяльності дитини, виявлення системи взаємозв'язків її якостей, психічних станів, аналіз їх генезису; чуттєвий – виділення фактів поведінки і діяльності дитини («активна», «наполеглива», «контактна», «не вміє стримуватися» і ін.); афективний – прояв емоційного ставлення до дитини («вона мене тішить», «мені прикро» і ін.) [20, с.72].

Розуміння чи нерозуміння батьками особистості своєї дитини у проявах її різних структурних компонентів, в тому числі здібностей, долучається до формування батьківських позицій і ставлень. Дослідження ставлень батьків до своїх обдарованих дітей дозволяють виділити декілька категорій батьків:

1-а категорія: схильні не помічати ранню обдарованість своєї дитини, оскільки не знають, що з нею робити. Дитині нічого не залишається, як почати скривати або нівелювати свій талант, щоб не нести зайвої відповідальності за

емоційний стан таких батьків або щоб не зіткнутися з загрозою ймовірної відкинутості.

2-а категорія: активно не приймають особливостей обдарованої дитини. Її прояви здаються їм чудацтвом, дикістю, безглуздістю, тим, що психологи називають неадаптивною поведінкою. Такі батьки можуть прикласти всі зусилля, щоб «закопати» талант дитини, але дати їй модну або «потрібну» освіту.

3-я категорія: експлуататори дитячої обдарованості. Такі батьки бачать в обдарованості дітей перш за все можливість маніфестації власного статусу чи престижу, власного самоутвердження через видатні здібності своїх дітей або реалізації своїх нездійснених потенційних можливостей. Оскільки таких батьків перш за все цікавить результат і не турбують інші сторони розвитку дитини, вони задають їй таке навантаження, яке вона не завжди здатна витримати. В результаті життя маленького заручника перетворюється у вузьку тунель, яка веде до досягнення певних перемог.

4-а категорія: приймають і люблять саму дитину, а не її таланти. Здібності таких дітей сприймаються як благо, як потенційна можливість. Такі батьки завжди пам'ятають, що перед ними дитина, яка нехай і перевершує в чомусь інших дітей, а інколи і самих батьків, але тим не менше все ж дитина, яка лише проживає своє дитинство. Вони пристосовуються до її особливостей, поділяють деякі її інтереси, хоча б інколи дивляться на світ з точки зору своєї обдарованої дитини, вміють бачити незвичайне, справлятися з труднощами, які часто виникають при зустрічі обдарованої людини і будь-якої системи. Це під силу лише талановитим людям і батькам, мудрим, люблячим і вдячним (тобто, здатним сприймати «дари» як благо) [9, с.184-188]. Гадаємо, що об'єднуючим епітетом для всіх вищезазначених є «розуміючі».

Л.Л. Гурова вважає, що «глибина пізнання і можливості перетворючої творчої діяльності об'єднуються інтегративною якістю інтелектуального розвитку – розвитком розуміння, «розуміючої здібності» особистості. Саме розуміння ситуації в її фактичних і теоретичних характеристиках створює можливість дії, розв'язання творчих задач. Розуміння сутності об'єкта діяльності, принципу дії з ним, можливих у застосуванні до нього теоретичних знань, логічних підходів, естетичних і інших засобів діяльності забезпечує інструментарій творчого мислення» [3, с.16].

Батьківське відкриття обдарованості власної дитини повинне породжувати готовність розв'язувати пов'язані з цим проблеми. Розуміючою, на нашу думку, можна назвати таку батьківську позицію, яка поєднує в собі високий рівень адекватності, динамічності і прогностичності (ці властивості, в якості сприятливих для розвитку дитини, виділяє А.С. Співаковська [21]).

§ Адекватність – рівень орієнтації батьків у сприйнятті індивідуальних особливостей дитини, її розвитку, співвідношення якостей, об'єктивно притаманних дитині, і якостей, помічених і усвідомлених батьками. Це найбільш близька до об'єктивної оцінка психічних і характерологічних особливостей дитини.

§ Динамічність (гнучкість) – рівень рухливості батьківських позицій, здатних до змін. Динамічність може проявлятися в декількох аспектах: 1) у сприйнятті дитини, здатності до вимальовування все більш поглиблених і змінних портретів дитини; 2) в гнучкості у взаєминах з дитиною, здатності змінювати форми і методи впливів у зв'язку з віковими змінами дитини; 3) у мінливості впливів на дитину відповідно до різних ситуацій.

§ Прогностичність – властивість, яка тісно пов'язана з гнучкістю. Це здатність батьків передбачити перспективи подальшого розвитку дитини і здібність до побудови взаємодії з дитиною із врахуванням цього передбачення.

Регуш Л.А. [18] зазначає, що будь-який прогноз існує не сам по собі, а обов'язково в системі: діагноз – прогноз – управління. Прогноз в цій системі виступає зв'язуючою ланкою між оцінкою наявного стану об'єкту і організацією засобів і способів впливу на нього. Саме в цьому взаємопов'язаному ланцюгу елементів можна говорити про прогноз як основу для регулювання поведінки і діяльності. Спрямованість в майбутнє, опосередкованість минулим, регулююча функція – все це характеристики мети як прогнозу, які забезпечують свідомість цілеспрямованої діяльності. Автором визначені чотири фактори структури здібності прогнозування. Перший фактор включає такі якості мислення як аналітичність, глибина, усвідомленість; другий – гнучкість мислення; третій – перспективність і четвертий фактор – доказовість мислення.

Саме процеси прогнозування, екстраполяції очікуваних результатів діяльності або розвитку зовнішніх ситуацій, на думку Л.Л. Гурової [3], займають велике місце в психологічних механізмах розуміння. В свою чергу вони в значній мірі базуються на процесах інтуїції. Прагнення проникнути в незавершене, таке, що розвивається, ядро особистості – це відмінна риса діалогічного підходу до міжособистісного пізнання [4, с.130]. Гадаємо, що саме діалог можна вважати загальною моделлю процесу розуміння обдарованих дітей. Діалогу властивий оптимальний психологічний режим для повноцінних і відкритих взаємин між людьми, в діалозі конкретизується підхід до іншої людини як до вищої цінності, з його допомогою здійснюється особистісний розвиток і саморозвиток, обмін цінностями, «запуск» найбільш глибоких і інтимних механізмів психічного, взаємопроникнення і взаємотворення комунікантів [20]. «Творчість художника, письменника, актора продовжують творчі акти культурних реципієнтів. А, значить, мистецтво не тільки створює і доповнює смисли художніх творів, але й творить саму здібність розуміння, тобто творить розуміючого суб'єкта. Довге життя шедеврів світового мистецтва важко уявити без творчості розуміючих ці шедеври людей» [16, с.46]. Так само творчість обдарованої дитини продовжується через розуміння цього процесу чи його результатів батьками і іншими людьми. Творчість (і поведінка загалом) дітей сприяє розвитку розуміючої здібності батьків. Взаємини батьків і дітей – взаємотворчість.

Таким чином, діалог визначає психологічне ядро організації стратегії особистісного ставлення до дитини, головні моменти якої в узагальненому вигляді подані нижче: «безумовно приймати дитину, співпереживати їй і

прагнути її зрозуміти; відкрито виражати свої почуття і бути готовим до діалогу з дитиною; оцінювати, критикувати або обговорювати конкретні дії дитини (а не її саму), які нам не подобаються або нас не влаштовують; вчити дитину співпереживати іншим людям, зрозуміти їх, рахуватися з ними, домовлятися і співпрацювати з ними, залучати її до вироблених в культурі цінностей і допомагати їй засвоювати норми і способи людської поведінки» [14, с.77].

Особистісне ставлення до дитини передбачає цілком визначений спосіб взаємодії: співробітництво – «як взаємодія на рівних, в якому обидва партнери, прагнучи досягнути своїх цілей, готові один з одним рахуватися і шукати взаємоприйнятні рішення» [14, с.98]. Таким чином, діалогову структуру, ядром якої є суб'єкт-суб'єктні ставлення, можна вважати найбільш виразним типом ситуації розуміння.

Отже, розуміння батьками проявів обдарованості у власних дітей доволі тривалий, складний процес розв'язування ряду пізнавальних задач, спрямований на ідентифікацію і прийняття обдарованості та в кінцевому результаті на розвиток особистості обдарованої дитини, який за умов наявності творчого пошуку може вважатися творчим. Можна говорити про особистісну якість батьків – здатність зрозуміти, про специфіку процесу розуміння батьками проявів обдарованості їхніх дітей та про результат цього процесу – нові міркування, висновки, погляди, які стають складовою батьківської позиції щодо обдарованих дітей і вносять зміни в поведінку батьків загалом. Організація психолого-педагогічної просвіти для батьків щодо змісту обдарованості, видів обдарованості, особливостей прояву обдарованості, психологічних особливостей обдарованих дітей, принципів роботи з ними та залучення батьків до тренінгових занять, спрямованих на розвиток їхньої креативності, соціальної перцептивності, вироблення стратегій розв'язання творчих задач, допоможе оптимізувати процес розуміння батьками своїх обдарованих дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
2. Гулько Ю.А. Психологічне дослідження стратегій розуміння учнями творчих задач / Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / За загальною ред. В.О. Моляко. – К.: «Освіта України», 2008. – С. 291–355.
3. Гурова Л.Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности // Вопросы психологии. - № 6. – 1991. – С. 14-20.
4. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. – М.: ИП РАН, 1994. – 235 с.
5. Коваленко А.Б. Психологія розуміння творчих задач. Автореф. ... доктора психол. наук – К., 2000. – 37 с.
6. Костюк Г.С. Про психологію розуміння // Наукові записки НДІ психології УРСР. - Т. II. – К., 1950. – С. 7 – 57.
7. Кэрролл Л., Тоубер Дж. Дети «Индиго». Новые дети уже пришли / Пер. с англ. – М.: ООО Изд-во «София», 2007. – 288 с.
8. Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются: Общество и способности человека: Пер. с нем. – М.: Просвещение, 1989. – 160 с.

9. Млодик И.Ю. Книга для неидеальных родителей, или Жизнь на свободную тему (Родительская библиотека). – М.: Генезис, 2006. – 232 с.
10. Моляко В.А., Кульчицкая Е.И., Литвинова Н.И. Творческая одаренность детей / Метод. рекомендации. – К.: Знание, 1991. – 28 с.
11. Моляко В.О. Методологічні та теоретичні проблеми дослідження творчої діяльності // Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / За загальною ред. В.О. Моляко. – К.: «Освіта України», 2008. – С.7 – 51.
12. Мясичев В.Н. Психология отношений. Избранные психол. труды / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1995. – 356 с.
13. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
14. Патяева Е. От рождения до школы. Первая книга думающего родителя. – М.: Смысл, 2007. – 619 с.
15. Пономарев Я.А. К теории психологического механизма творчества // Психология творчества. Под ред. Я.А. Пономарева. – М.: Наука, 1990. – С. 13 – 37.
16. Пономарь Л.В. Понимание как творческий процесс. Дисс. ... канд. филос. наук – К., 1991. – 122 с.
17. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
18. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика. – К.: «Вища школа», 1997. – 87 с.
19. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 272 с.
20. Семчук Л.А. Понимание учителем ученика и самого себя в конфликте. Дисс. ... канд. психол. наук. Гродно, 1992 – 185 с.
21. Спиваковская А.С. Как быть родителями. — М.: Педагогика, 1986. — 160с.
22. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание? – М.: Знание, 1990. – 80 с.
23. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: Книга для учителей и родителей. – М.: Просвещение, Учебная литература, 1996. – 136 с.
24. S. Marcus, T. Dawid, A. Predescu. Empatia si relatia profesor – elev. – Bucuresti: Editura Academici, 1987. –181 p.

Кіричевська Е.В. (м. Київ, Україна)

СОЦІАЛЬНА ПЕРЦЕПЦІЯ ЯК СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

В статье делается попытка определить роль социальной перцепции старшеклассника в структуре его коммуникативных способностей.

Ключевые слова: *социально-перцептивный процесс, коммуникативные способности, развитие творческой социальной перцепции.*

In the article an attempt to define a role of social perception of a senior pupil in structure of his communicative abilities is made.

Keywords: *socially-perceptive process, communicative abilities, development of creative social perception.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку парадигми особистісно орієнтованої педагогіки постало завдання забезпечення умов для самовизначення, самоактуалізації та самореалізації особистості учня в освітньому просторі. Але передумовою успішного виконання вищезазначених задач є, перш за все, гармонійні, сприятливі міжособистісні стосунки учня з однолітками.

В силу вікових особливостей внутрігрупові відносини являються найбільш значущими для старшокласника, оскільки пов'язані з оцінюванням і визнанням його як особистості. До того ж, показником соціально-психологічного благополуччя може слугувати ступінь його включення або ізолювання на мікрогруповому рівні.

Саме тому особливої актуальності набуває проблема дослідження соціальної перцепції як складової комунікативних здібностей старшокласників. Актуальність даного дослідження виявляється також у зв'язку з проблемою подолання старшокласниками проявів агресії однолітків у міжособистісній взаємодії.

Теоретико-методологічні основи дослідження.

Г.М. Андрєєва [3] пропонує використовувати термін «міжособистісна перцепція» в тих випадках, коли йдеться про сприймання людини людиною; В.С. Агєєв — термін «міжгрупове сприймання» у випадках, коли і суб'єкт, і об'єкт сприймання представлені різного роду соціальними групами [1]. В той же час деякі автори вважають цілком можливим користуватися терміном «соціальна перцепція», який визначається як «...область соціально-психологічних досліджень, в яких вивчаються процеси сприймання і оцінки людьми різних соціальних об'єктів, подій, інших людей» (Психологічний словник, 1983, с. 257).

На даний час можна виділити дві основні наукові школи, в рамках яких знаходять своє розв'язання основні задачі психології пізнання людьми один одного. Перш за все це напрям, що розвивається А.А. Бодальовим, його учнями і послідовниками; він базується на ідеях, висловлених Б.Г. Ананьєвим і В.Н. Мясіщевим щодо загальних теоретичних питань людського спілкування. Другий напрям, основою якого є теорія діяльності (Л.С. Виготський, А.Н. Леонтьєв), розробляється в дослідженнях Г.М. Андрєєвої і її співробітників.

У роботах А.А. Бодальова сприймання людини людиною визначається як процес [4]; всесторонньо аналізуються характеристики об'єкта сприймання, визначені основні задачі у вивченні загальних і специфічних (вікових, індивідуальних, професійних і ін.) особливостей сприймання людини людиною, розглянуті фізіологічні механізми формування образів інших людей [5].

Г.М. Андрєєва [3], розглядаючи сприймання людини людиною як перцептивну сторону спілкування, всесторонньо аналізує теоретичну схему дослідження соціальної перцепції і питання про місце міжособистісного сприймання у системі інших перцептивних процесів. Автор робить висновок про необхідність вивчення різних аспектів міжособистісного сприймання у «реальній діяльності реальних груп».

При системному аналізі будь-якого процесу необхідно розглядати існуючі між його елементами зв'язки. У роботах Л.А. Петровської [13] висловлюється оригінальна позиція автора відносно характеру зворотного зв'язку у соціально-перцептивних процесах, що протікають у групі.

Міжособистісне пізнання досліджувалося у процесі спільної діяльності, яке здійснювалося об'єктом і суб'єктом сприймання. Це, перш за все, роботи Г.М. Андрєєвої (1980), А.У. Хараш (1980), А.І. Донцова, Ш.В. Саркісян (1980), Г.А. Ковальова (1980), В.В. Знакова (1984). У дослідженні А.У. Хараш [14] міжособистісне пізнання розглядається як дія на об'єкт сприймання. При виявленні конкретних особливостей міжособистісного сприймання встановлена їх залежність від ступеня психічного розвитку, на якому знаходиться суб'єкт, що пізнає.

Мета дослідження полягає у визначенні взаємозв'язку між адекватністю соціальної перцепції старшокласника і його стратегічними тенденціями подолання проявів агресії однолітків. Особливий інтерес для даної роботи представляє дослідження взаємозв'язку особливостей сприймання старшокласником особи агресора, ситуації кривди і способів подолання ним нападок і образ однолітків.

Як свідчать результати попередніх експериментальних досліджень [9], стратегії подолання агресії, яким підлітки віддають перевагу, взаємодіючи з однолітками, обумовлені особливостями соціальної перцепції. Вони, відповідно, прямо і опосередковано впливають на обрання тих чи інших методів, тактик і стратегічних тенденцій подолання різних форм насилля, що існують в комунікативному просторі учнів старших класів.

За результатами авторської анкети були визначені дев'ять стратегічних тенденцій подолання агресивних проявів агресії: уникнення, фізичного/вербального опору, соціальної підтримки, смирення/терпіння, сублимації, деструкції, повідомлення/обговорення, замовчування, компромісу.

Кожна з зазначених стратегічних тенденцій містить своєрідний психологічний зміст і, відповідно, особливим чином характеризує особу учня, для якого вона є пріоритетною у подоланні проявів агресії однолітків. Нижче подається психологічний аналіз трьох стратегічної тенденції з зазначенням їх популярності і частоти застосування скривдженими старшокласниками у ситуаціях деструктивних комунікацій.

Отже, **СТРАТЕГІЧНА ТЕНДЕНЦІЯ УНИКНЕННЯ**. За даними відповідей на питання анкети її можна вважати достатньо популярною і часто уживаною серед тих, хто підпадає під образи. Її не можна вважати конструктивною у подоланні проявів агресії інших учнів. Основний зміст цієї стратегічної тенденції полягає в ігноруванні і витісненні зазнаних образ або нападок з боку агресора. Уникнення – це пасивна, вразлива позиція, яка завідомо є програшною, адже сигналізує кривдникам про небажання протистояти йому і його вчинкам, тим самим вона стимулює нападника на повторні аналогічні дії. Дана стратегічна тенденція виховує в осіб, що її застосовують, ухильний тип поведінки, котрий, в свою чергу, призводить до так званої «вихованої безпомічності». Чим довше особа її застосовує, тим більш вірогідно, що надалі

їй буде все важче й важче зайняти активну позицію у вирішенні інших складних життєвих ситуацій.

Небезпека зазначеної стратегічної тенденції для скривдженого криється у тому, що створюється ілюзія збереження власної емоційної стабільності та енергетичних і фізичних ресурсів. Насправді кривдник, розбещений таким потуранням і безкарністю, як правило, починає дошкуляти надто часто, а звична стратегія перетворює особу, що її застосовує, на свого заручника або постійну «мішень» різноманітних образ і нападок.

Аналіз анкет, а також спостереження показали, що дану стратегічну тенденцію застосовують учні, котрі у класному колективі здебільшого займають нейтральну позицію відносно суперечливих чи конфліктних ситуацій, що трапляються між окремими однокласниками, особливою популярністю серед однолітків не користуються, ініціативу проявляють рідко.

Характерною психологічною особливістю цих учнів є недостатня соціально-комунікативна компетентність, особистісна незрілість, котра виявляється у відмові визнавати існування проблеми і її розв'язувати. Тоді як інші учні, що підпадають під образи однолітків, воліють долати цю проблему активно, щоразу звертаючись до нових способів протидії, учні, про яких йде мова, уникають можливості щось змінити. Відмова старшокласників, що піддаються кривдженням, від пошукової активності у подоланні проявів агресії однолітків свідчить також про нездатність творчо й конструктивно мислити та створювати ефективні стратегії протидії кривдникам.

Основним мотивом, яким керуються учні, що застосовують стратегічну тенденцію уникнення, є мотив ухиляння від дискомфорту – негативних думок, емоцій, почуттів. Принцип, яким вони керуються, це принцип найменшого супротиву життєвим обставинам.

У застосуванні скривдженими учнями старших класів стратегічної тенденції уникнення були виявлені статеві відмінності. Отже, 8 % опитаних дівчат віддають перевагу даній стратегічній тенденції у подоланні проявів агресії однолітків. Для хлопців, як свідчать результати відповідей на анкету, вона не є пріоритетною. Її застосовують лише 6 % опитаних старшокласників. Цей факт доводить, що дівчата більш схильні звертатись до таких варіантів вирішення ситуацій деструктивних комунікацій, які не вимагають конкретних цілеспрямованих дій.

СТРАТЕГІЧНА ТЕНДЕНЦІЯ ФІЗИЧНОГО І/АБО ВЕРБАЛЬНОГО ОПОРУ. Вона кардинально відрізняється від попередньої стратегічної тенденції, адже припускає протидію агресору силовими або/і вербальними способами. За результатами анкети, до даної стратегічної тенденції звертається досить велика кількість скривджених старшокласників – 17%. Проте вона не застосовується масово, що можна вважати позитивним. Це також свідчить про те, що переважна більшість учнів старших класів воліє іншими шляхами, без застосування сили, з'ясовувати стосунки при ситуативних сутичках і непорозуміннях.

Як відомо, задіяння фізичної сили у відповідь на кривдження є безпосередньою відповіддю на фруструючі події. Проте стратегічна тенденція

фізичного і/або вербального опору у даному дослідженні розглядається як деструктивна. Інколи її відносять швидше до позитивної, ніж негативної, керуючись принципом «проти лому немає іншого прийому». Проте силовий і брутальний спосіб захисту не можна вважати творчим конструктивним розв'язанням проблеми агресії. До того ж відомо, що насиллям ніколи не вдавалося спинити насилля.

При застосуванні стратегічної тенденції опору особа, яка зазнає кривдженя, займає активну позицію відносно агресора у ситуаціях деструктивних комунікацій. Це оцінюється однозначно позитивно. З позиції психології подолання більш бажаними є прояви активності, які призводять до небажаних наслідків, ніж відмова прийняти виклик вступити у боротьбу. Сама спроба подолати несприятливі обставини сприймається як позитив і має принципове значення для процесу подолання деструктивних ситуацій.

Вважається, що схильність відповідати на фруструючі події силовими прийомами залежить від наuczіння. Реагування на ситуації фрустрації фізичним і/або вербальним опором набуваються людьми у процесі міжособистісної взаємодії у ранньому дитинстві, як і інші форми поведінки. Дана стратегічна тенденція для зазначеної категорії учнів є генералізованою, адже ймовірно, що у минулому вони отримували позитивне підкріплення при аналогічних чи подібних обставинах.

Старшокласники, які застосовують проти різних видів образ стратегічну тенденцію фізичного і/або вербального опору, як правило, характеризуються імпульсивністю, емоційною вразливістю, нестабільністю психоемоційної сфери. Для них властиві миттєві спалахи гніву, які важко піддаються самокеруванню. У ситуаціях загрози вони воліють діяти на упередження. Деякі з них схильні у випадках вербальних образ, таких як насмішки, обзивання, застосовувати фізичну силу, відстоюючи свою честь кулаками. Подібні реакції іноді є неадекватними зазнаним образам. Невиправдана упередженість по відношенню до однокласників і їх вчинків часом диктується внутрішніми особистісними негараздами, страхами, які проєктуються на оточення у вигляді таких способів поведінки. Швидше їх можна вважати особистісною рисою характеру, ніж обумовленими несприятливими обставинами чи суто випадковістю.

Для більшості учнів цієї категорії характерне психологічне застрягання на зазнаній образі, яке виявляється у хворобливих спогадах і багатократному програванні у думках того, що з ними трапилося. Концентрація на негативних емоціях викликає нав'язливі думки, які вони ледве опановують. Вище зазначене свідчить, що старшокласники, що застосовують стратегічну тенденцію фізичного/ вербального опору, самі мають рівень агресивності вище середнього. Це частково пояснює мотив вибору ними саме таких шляхів подолання агресії однолітків.

Учні, про яких йде мова, мають потребу у корекції вибраної ними стратегічної тенденції подолання ситуацій деструктивних комунікацій. Попри наявність позитивних і негативних сторін фізичного і/або вербального опору різним видам агресії, слід додати, що долучення до нього як до постійного і

єдиного можливого варіанту справляння з нападками однолітків може призвести до пагубних наслідків і перш за все власне для особи скривдженого. Психоемоційна сфера учнів цієї категорії також потребує корекції. Вони повинні навчитися керувати своїми емоціями і почуттями, набути досвіду спрямовувати їх у конструктивне русло з метою покращення власного самопочуття і гармонізації стосунків з однокласниками.

Зазначимо, що застосування даної стратегічної тенденції позбавляє скривджених можливості створювати сприятливі міжособистісні взаємостосунки з однолітками, які є надзвичайно важливими для старшого підліткового віку. Вона небезпечна тим, що старшокласники, керуючись нею у випадках конфлікту, не набувають позитивного досвіду конструктивно долати негаразди, що трапляються у стосунках з однолітками. До того ж, такі способи поведінки можуть трансформуватися у негативну особистісну рису, а у середовищі однолітків такі особи мають шанс набути статусу забіяки, «психа», «скаженого».

Мотив, яким здебільшого керуються учні зазначеної категорії, полягає у демонстрації сили, а також у тому, щоб заявити оточуючим про власні амбіції і почуття гідності, які вони воліють відстоювати публічно і будь-якою ціною.

Статеві відмінності у застосуванні стратегічної тенденції фізичного і/або вербального опору полягали у тому, що дівчата рідше, ніж хлопці, вирішували ситуації нападок і образ за її допомогою. Лише 7% дівчат зазначили, що воліють саме таким чином справлятися з агресією однолітків. Даній стратегічній тенденції віддали перевагу 10% хлопців. Отже, результати дослідження свідчать, що хлопці більш схильні до вибору „силових” способів подолання образ та нападок.

СТРАТЕГІЧНА ТЕНДЕНЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ. За частотою виборів її не можна вважати популярною і часто уживаною у середовищі старшокласників. Стратегічна тенденція соціальної підтримки з поміж інших зазначених є одним із найбільш оптимальних способів реагування на ситуації деструктивних комунікацій, тому що базується на конструктивних соціальних механізмах. Загальний зміст цієї стратегічної тенденції полягає у подоланні проявів агресії через прийняття допомоги з боку інших.

Потенціал стратегічної тенденції соціальної підтримки складається з пізнавальної і комунікативної активності скривджених. Пізнавальна активність, як структурний компонент зазначеної стратегічної тенденції, виявляється у пошуку скривдженим корисної інформації, котра могла би стати у пригоді при сутичках з агресором. Так, старшокласник, який має негативний досвід перебування під дією агресивних впливів однолітків, звертається за порадою до авторитетного однолітка, друга, старшого товариша, або звертається до психологічної літератури чи безпосередньо допомоги шкільного психолога. Власне, сама активність, яку проявляє скривджений старшокласник у напрямку пошуку корисної інформації з метою подолання деструктивних впливів однолітків, свідчить про те, що він усвідомлює проблему, котра перед ним стоїть і сприймає її в якості задачі, яку слід розв'язати. Розуміння того, що не лише він один потерпає від образ і нападок однолітків, примушує його

проявляти пошукову активність для того, щоб з'ясувати, яким чином інші справлялися у подібних ситуаціях.

Соціально-комунікативна складова даної стратегічної тенденції полягає у наступному. Старшокласник намагається застосувати спільні зусилля з метою протистояння агресору. І це виявляється дієвим, адже агресор, як правило, пасує, як тільки стикається з підтримкою принаймні однієї особи на користь скривдженого, вираженої навіть вербально.

Доцільно відмітити важливість існування установки скривдженого на взаємодію з оточуючими. Вона (установка) у даному випадку виступає в якості показника соціального інтелекту. Тобто проявляються уміння організувати власну взаємодію з оточуючими таким чином, щоб сформувати групу підтримки, зусилля якої спрямувати проти дій кривдника (кривдників). Складовою соціального інтелекту є міжособистісна перцепція, яка також є підґрунтям комунікативної активності, що реалізується у стратегічній тенденції соціальної підтримки. Під міжособистісною перцепцією прийнято розуміти процес і результат сприймання, розуміння і оцінювання людиною соціальних явищ, інших і самого себе. Дійсно, скривджений учень повинен володіти навичками застосування набору інтерактивних прийомів і операцій для того, щоби досягти взаєморозуміння з однолітками з числа співчуваючих, друзів, небайдужих з метою протидії агресору. Це також вимагає від особи, яка прибігає до стратегічної тенденції соціальної підтримки досвіду співпраці, кооперації з іншими на основі спільної мети.

Як правило, старшокласники, що застосовують стратегічну тенденцію соціальної підтримки, інтравертовані, комунікабельні, з досить добре розвинутими адаптаційними можливостями. Соціально-орієнтовані позиції відносно шляхів розв'язання задач, пов'язаних з протидією агресору, допомагають їм ефективно справлятися з несприятливими психічними станами, викликаними образами з боку однолітків. Virізняться лояльністю і відкритістю у міжособистісних стосунках з однолітками, що сприяє встановленню різнопланових контактів з оточуючими.

Мотив, яким керуються деякі учні зазначеної категорії, можна виразити висловом: *«проти кого дружимо»*. Проте переважна більшість учнів, що застосовують стратегічну тенденцію соціальної підтримки, мотивом своєї поведінки мають позицію кота Леопольда – *«хлоп'ята, давайте жити дружно!»*.

Попри безперечний позитив, дана стратегічна тенденція криє у собі декотрі небезпечні моменти. Річ у тому, що аналогічно вищезазначеній стратегічній тенденції фізичного і/або вербального опору, вона також є генералізованою, тобто «вивченою». Отже, звичка покладатися на допомогу і можливості інших може призвести до пагубних наслідків у ситуації відсутності підтримки з боку інших в силу різноманітних життєвих обставин. У таких випадках особа скривдженого буде більш уразливою і потрапить у стан дезадаптації. Відповідно, учні, що застосовують стратегічну тенденцію соціальної підтримки, потребують психологічної допомоги, спрямованої на розвиток або удосконалення у них умінь формування стратегій, які б дозволяли

самостійно справлятися з ситуаціями деструктивних комунікацій без залучення допомоги з боку інших. Доцільно також паралельно удосконалювати і розширювати арсенал способів подолання проявів агресії, що раніше вдало застосовувався при подібних ситуаціях образ і нападок.

На жаль, дана стратегічна тенденція не знаходить широкої підтримки серед скривджених. До неї вдаються лише 16% учнів старших класів, що піддаються різним видам образ. Такий низький відсоток може пояснюватися тим, що старшокласники мають недостатньо розвинутий соціальний інтелект, який припускає здатність до емпатії, кооперації, емоційно-ціннісного сприймання себе суб'єктом гуманних стосунків з оточуючими. Переважна більшість з числа скривджених не володіє навичками залучення соціального ресурсу з метою подолання агресії однолітків, з якою стикаються у міжособистісній взаємодії.

Статевих відмінностей на користь вибору стратегічної тенденції соціальної підтримки не виявлено. Хлопці, як і дівчата, майже у рівній мірі застосовують її у ситуаціях деструктивних комунікацій з однолітками – 4:3.

СТРАТЕГІЧНА ТЕНДЕНЦІЯ СМИРЕННЯ/ТЕРПІННЯ, за даними анкети, містить два способи подолання скривдженими старшокласниками різних видів агресії однолітків.

За частотою виборів вона займає достатньо високий рейтинг у середовищі скривджених, особливо тієї групи, що підпадають під образи і нападки однолітків регулярно і доволі часто. Отже, її застосовують 9% опитаних учнів, з них 6% – це дівчата, а 3% – хлопці. Стратегічна тенденція смирення/терпіння відноситься до неефективних і найбільшою мірою деструктивних по відношенню до особи, яка її обирає і застосовує. У неї, як правило, вже сформована психологічна готовність до негативного відношення з боку інших, готовність до страждань. Загальний зміст цієї стратегічної тенденції полягає у покірності агресивним діям кривдника. Вона базується на механізмах пригнічення своїх страждань, почуття власної гідності. У ситуації кривджень така особа по відношенню до кривдника добровільно займає позицію «жертвовного ягняти» і містить безумовно віктимний характер. Тобто, скривджений демонструє нездатність до вчинку протидії нападнику (нападникам). По суті, це позиція бездіяльності, відстороненості від будь-яких активних дій з метою самозахисту: «краще не буду нічого робити, а то буде ще гірше, роби зі мною що завгодно».

Учням, які застосовують дану стратегічну тенденцію як пріоритетну, характерна схильність до самозвинувачень, нездатність до вчинків, що приносять особистості почуття самоповаги. Учням, які застосовують дану стратегічну тенденцію як пріоритетну, характерна схильність до самозвинувачень, нездатність до вчинків, що приносять особистості відчуття самоповаги. Можна говорити про наявність у скривджених даної категорії порушень в емоційній структурі відношення до себе самого. Через це «запускається» збій у формуванні позитивного образу «Я» і, відповідно, соціально-комунікативної компетентності.

Стратегічна тенденція смирення/терпіння криє у собі потужний заряд негативної психоемоційної напруги. Адже її найхарактерніша риса виявляється саме у довільному стримуванні лише зовнішніх емоційних проявів, тоді як внутрішні не піддаються гальмуванню. Можна стримати сльози, можна приховати зовнішнє виявлення тривоги, страху, але реакцію з боку серця і судин придушити неможливо. У ситуаціях образ і нападок, як правило, виникає емоційне напруження, проте сутність зазначеної стратегічної тенденції робить неможливим його вираження. Учні, що належать до цієї категорії, роблять більш чи менш вдалі спроби опанувати свої емоції, але це дається їм важко. Придушене збудження, замість того, щоби згаснути і зникнути, продовжує жити у корі головного мозку, утворюючи так зване «застійне вогнище». Використання скривдженими таких психологічних захистів як пригнічення, ізоляція, витіснення, шкідливе для старшокласника тим, що запускає механізми відстроченого вираження почуттів. Мова йде про неадекватні реакції в ситуаціях невеликих невдач, втрат, отриманих зауважень.

Не дивно, що учні, які застосовують стратегічну тенденцію смирення/терпіння, перебувають у довготривалому процесі психологічного пригнічення, напруження, унаслідок чого у них і виникає почуття страждання. Страждання сповіщає людині про те, що їй погано, і стимулює її шукати і застосовувати певні дії з метою знищити причину страждань або змінити своє відношення до неї. Страждання викликає у людини, яка його відчуває, потужне прагнення подолати його, тим самим прагне змін. Але застосування такої стратегічної тенденції не може забезпечити бажаного результату, отже у скривджених відбувається подальше зростання напруги, що вимагає мобілізування зовнішніх і внутрішніх ресурсів.

Якщо розглядати дану стратегічну тенденцію подолання агресивних проявів в руслі проблематики особистісного психічного здоров'я, то вона, безперечно, має руйнівний характер. Зважаючи на властиву старшому підлітковому віку психоемоційну нестійкість, стратегічна тенденція ігнорування/терпіння складає певний ризик. Він полягає у можливості виникнення усвідомленості власної нездатності підтримувати сприятливі стосунки з однолітками. Діти, які віддають перевагу даній стратегічній тенденції подолання агресії, потребують особливо пильної уваги з боку психолога і педагогів.

Наступна стратегічна тенденція подолання скривдженими проявів агресії однолітків означена як СУБЛІМАЦІЯ. Вона складається з трьох способів поведінки старшокласників у ситуаціях деструктивних комунікацій.

Дана стратегічна тенденція у колі скривджених є достатньо часто вживаною, але на відміну від інших, вона обирається старшокласниками у другу чергу і відіграє роль допоміжної відносно провідної стратегічної тенденції. Так, наприклад, учні у якості провідних обирають стратегічні тенденції СМІРЕННЯ/ТЕРПІННЯ, або УНИКНЕННЯ, а допоміжною – СУБЛІМАЦІЇ. До неї звертається 21% респондентів, з них 12% – це хлопці, 9% – дівчата. Вона характеризується як позитивна і найбільш дієва відносно проблем, що стосуються опанування негативних психічних станів. Її

психологічні механізми здебільшого носять компенсаторний характер, тому є одним з найбільш оптимальних способів і засобів подолання ситуацій деструктивних комунікацій.

Загальний зміст цієї стратегічної тенденції полягає в опануванні негативних емоцій, нав'язливих думок, хвилювань, спричиненими образами і кривдженнями однолітків, через переключення або переорієнтацію на інші об'єкти чи способи задоволення внутрішніх потреб. Власне сублімація – це форма заміщення, при котрій імпульси спрямовуються на соціально прийнятну активність. Зрозуміло, що підпадаючи під агресивні дії однолітків, скривджені учні потребують зміни динамічного психічного стану від дискомфорту до комфорту; цей процес здійснюється через розрядження і наступне урівноваження. Таким чином їхня напружена емоційна система буде прагнути розрядження до тих пір, доки не буде досягнена мета – спокій, рівновага, відчуття задоволення. Якщо емоційна система особи, що зазнала психотравми, не буде мати змоги розрядитися, урівноваження буде досягатися за рахунок виконання дій заміщення.

Отже, учні, що застосовують стратегічну тенденцію СУБЛІМАЦІЇ, свідомо чи підсвідомо прагнуть відновити емоційну гармонію і витіснити неприємні спогади про ситуації, в яких вони зазнали психотравми. Практично це відбувається за рахунок переключення негативних почуттів і емоційного напруження на засоби мистецтва, а точніше результати людської творчості. Одним з важливих факторів, що зумовлюють позитивний психічний стан, є музика – класична, духовна, сучасна; художньо-прикладне мистецтво – скульптура, живопис, поезія; театральне мистецтво; хореографія, і т. ін. Прикрощі, або неприємні спогади про образи можуть бути витіснені враженнями від концерту, спектаклю і т.п. Фізичне навантаження і спорт також є дієвим способом зняття психоемоційного напруження. Відомо, що навіть невеличке фізичне напруження в момент хвилювання заспокоює.

Гендерні відмінності у застосуванні стратегічної тенденції сублімації полягали у тому, що дівчата частіше звертались до засобів мистецтва і творчості, а хлопці воліли розряджати свої негативні стани за допомогою фізичних вправ і перегляду кінострічок.

Доцільно зазначити, що дана стратегічна тенденція в силу своїх специфічних можливостей не здатна забезпечити пряму протидію агресивним діям нападника. Сублімація здатна лише перебити дію шкідливого подразника і відволікти від нього увагу людини хоч на короткий час. Тобто, учні, що застосовують її, повинні усвідомлювати, що сублімація носить неактивний характер і не може слугувати самостійним засобом подолання агресивних дій кривдника.

Висновки. Причиною проблем, з якими стикаються підлітки, що систематично піддаються кривдженню з боку однолітків, є неадекватність їх соціальної перцепції тим стратегічними тенденціями подолання агресії, які вони застосовують. Міжособистісне сприймання повинне містити компонент творчості, аби конструктивно впливати на комунікативний процес. Комунікативні здібності старшокласників будуть удосконалюватися при умові

розвитку їх творчої соціальної перцепції. Слід усвідомлювати, що конструктивні суб'єкт-суб'єктні зв'язки ґрунтуються передусім на основі позитивної установки на взаємодію та об'єктивності сприймання себе як суб'єкта гуманних стосунків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 144 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1 – 232 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект пресс, 1999. – 374 с.
4. Бодалёв А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Издательство МГУ, 1982. – 200 с.
5. Бодалев А.А. Личность и общение. Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
6. Выготский Л.С. Собрание починений: В 6 т. – М., 1982-1984.
7. Донцов А.И. Саркисян Ш.В. Совместная деятельность как фактор межличностного восприятия в группе // Вопросы психологии. – 1980. – № 4. – С. 38-49.
8. Знаков В.В. Основные условия межличностного понимания в совместной деятельности // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 138-141.
9. Кіричевська Е.В. Стратегія як особлива форма реалізації особистості старшокласника в ситуаціях деструктивних комунікацій // Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / За загальною ред. В.О. Моляко. – К.: «Освіта України», 2008. – С. 607-631.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
11. Моляко В.А. Творческая конструктология. – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
12. Мясищев В.Н. основные направления и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. – М., 1960. Т. 2. – С. 110-125.
13. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально- психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
14. Хараш А.У. Принцип деятельности в исследованиях межличностного восприятия // Вопросы психологии. – 1980. – № 3. – С. 20-31.

Костюченко О.В. (м. Київ, Україна)

РОЛЬ ЧУТТЄВОГО ДОСВІДУ У СТИМУЛЮВАННІ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ

В статтє рассмотрена роль чувственного опыта в стимулировании творческой активности детей. Показано что рекреационная деятельность, направленная на восстановление разных аспектов личности ребенка, должна основываться на знаниях и использовании методов стимулирования творческого мышления, восприятия, воображения.

Ключевые слова: *восприятие, воображение, рекреационная деятельность, творческое мышление.*

In the article a role of sensual experience in stimulation of creative activity of children is considered. It is shown that the recreational activity directed on

restoration of different aspects of a child personality should be based on knowledge and use of stimulation methods of creative thinking, perception, imagination.

Key words: *perception, imagination, recreational activity, creative thinking.*

Серед багатьох критеріїв психічного здоров'я виокремлюють максимальне наближення суб'єктивних образів до об'єктів дійсності, які вони відображають (адекватність психічного відображення); адекватне сприйняття самого себе; здатність до логічного оброблення інформації; критичність мислення; креативність (здатність до творчості, вміння використовувати інтелект); знання себе; дисципліна розуму (управління думками). В умовах інформаційних перевантажень відбуваються істотні зміни характеристик сенсорних і перцептивних процесів. Сенсорні процеси на сучасному етапі розвитку інформатики й техніки мають не менше значення в діяльності людини, чим процеси розумові. Вони забезпечують орієнтування в конкретній обстановці, виділення найважливіших для рішення конкретного завдання аспектів, так обробляють інформацію від органів відчуттів, що це веде до побудови образу, адекватного як предмету, так і завданням діяльності.

Проведений нами аналіз відповідної літератури (Б.Г.Ананьєв, О.М.Леонт'єв, О.Р.Лурія, В.П.Зінченко, С.Л.Рубінштейн, Б.Ф.Ломов, К. Коффка, В. Келер, М. Вертгеймер, Р. Арнхейм та інші) свідчить, що сенсорно-перцептивні процеси є відображенням об'єктивної дійсності й регуляторами діяльності людини. Вихідними положеннями щодо сутності сенсорної діяльності є розуміння відчуттів і сприйняття як джерела знань людини про навколишній світ, основу чуттєвого досвіду, творчого процесу відображення людиною окремих якостей предметів і явищ дійсності, а сприйняття як складного процесу структурного поєднання інформації про окремі якості предмета і створення його цілісного образу, відповідності з теорією відображення в мозку людини. Активність психічного згідно, залежно від досвіду, знань, спрямованості особистості, її здібностей, рівня інтелекту, розвитку, психічного стану, тощо, виявляється у включеності його в життя суб'єкта, практику, діяльність тощо, взаємодію об'єкта і суб'єкта. Наприклад, квітка в очах митця – це естетична цінність, для біолога вона являє собою рослину з усіма її ознаками, дитина вбачає в ній об'єкт цікавості, чоловік у квітах бачить можливість зробити приємність для коханій, для когось вона є джерелом прибутку, тощо.

Звичайно, сприйняття як творчість – це активна взаємодія суб'єкта з діючим об'єктом, тобто об'єктом, який змінюється, втручання у процес сприйняття розумових дій, як застосування узагальнених і суспільно обумовлених сенсорних еталонів, в якоюсь мірою розкриває складний процес створення нового на основі (за теорією відображення) адекватних дійсності суб'єктивних образів. Відповідно до спрямованості людини – її інтересів, настанов, життєвих цілей і т. ін., сприйняття упорядковується, об'єднується у певну систему, набирає спрямованого змісту. Можуть існувати не лише різні шляхи і різні джерела виникнення творчої думки, а й різна її спрямованість. Так, деякі люди у своїх творчих пошуках орієнтуються на чуттєві сприйняття:

їх цікавлять предмети, кольори, форми, взаємозв'язок предметів, їх розташування у просторі; інші занурені в ідеї, формули, цифри, логічні послідовності тощо.

Дослідження свідчать, що шкільний вік має свої специфічні можливості щодо формування творчого ставлення до світу – це здатність дивуватися, відшукувати рішення в нестандартній ситуації, спрямованість на нове і вміння глибоко усвідомлювати власний, починаючи з дитинства як періоду "найінтенсивнішого креативного становлення" (Г. С. Батищев), і ці особливості необхідно враховувати вчителю. В цьому віці творчість ще повинна спиратися на чуттєве пізнання, а отже сприймання і відчуття. Тому, особливо на початкових ланках навчання, необхідні завдання, педагогічні прийоми, системи завдань, які забезпечуватимуть чуттєвий досвід. Це можуть бути різноманітні ігрові прийоми, спрямовані на розвиток високого рівня спостережливості, різні змагання на визначення кількості ознак певного предмета, або самих предметів, які дитина бачила, а отже, й цих ознак тощо.

На основі чуттєвого досвіду можливий подальший крок – розвиток уяви. Ми в своїй роботі використовували методики, спрямовані на розвиток репродуктивної і творчої уяви: різноманітні "подорожі" у місцевості, в яких дитина не була, але має про них уявлення. В основі цих витворів фантазії повинен бути навчальний матеріал. Суб'єктивно перероблений дитиною, емоційно сприйнятий нею, він, по-перше, міцніше увійде в її свідомість, а по-друге, така робота думки, поєднаної з фантазією, нашоувхує дитину на подальшу творчу діяльність, особливо коли вона, ця діяльність, позитивно-емоційно підкріплена оцінкою вчителя.

Об'єднання чуттєвого досвіду з фантазією не лише нашоувхує дитину на творчість, а й дуже позитивно відбивається на її особистості: дитина впевнюється у своїх силах, вона відчуває радість від думки про те, що вона стає суб'єктом певної діяльності, що її "твір" позитивно оцінюється оточуючими, а отже, в неї зростає віра у себе, що є однією з найважливіших рис особистості. З іншого боку, акцент у розвитку творчого потенціалу дітей повинен бути на дивергентному мисленні. Отже, методики, задачі, проблеми, письмові завдання мають бути спрямовані на розвиток нелінійності мислення, його інваріантності. Ці завдання, що містять в собі різні варіанти вирішення, потребують гнучкості, швидкості, точності виконання, доведення до кінцевого результату.

Цілями рекреаційної діяльності є цілеспрямоване виявлення і розвиток здібностей, формування вміння і бажання творчо мислити, вчитися, спілкуватися, діяти. Основою розвитку творчої спрямованості дітей є свобода творчих інтересів (наявність різних об'єктів прикладання творчих здібностей), а також стимуляція чуттєвих форм пізнання шляхом організації сприйняття, гри із застосуванням в ній символічного мислення і уваги, інтересу до пізнання.

В основу розробки рекреаційної програми стимулювання творчої активності на основі сенсорної діяльності (система ігрових завдань, вправ) був покладений методичний інструментарій провідних спеціалістів в галузі психології творчості (Д. Гілфорда, Е. Торранса, Е. ДеБоно, Р.Р. Стернберга та ін.) та вітчизняних дослідників (В.О. Моляко, В.Н. Дружиніна, В.С. Юркевича та

ін.). Структура програми складається з трьох блоків: діагностичного (2-3 заняття), формуючого (15 занять), контрольного (3-4 заняття).

Потрібно дотримуватися загальних методів стимулювання творчої активності: забезпечення сприятливої атмосфери, доброзичливості з боку психолога або педагога-організатора (їх відмова від оцінювання і критики на адресу дитини сприяють вільному прояву дивергентного мислення); збагачення навколишнього середовища дитини найрізноманітнішими новими для нього предметами і стимулами з метою розвитку його допитливості; заохочення до висловлювання оригінальних ідей; створення дітям можливості активно ставити запитання.

Щодо рекреаційного практикуму, то його розроблено із подвійним психологічним ефектом як засіб пізнавального розвитку дитини з розвивально-рекреаційним впливом, який водночас, розслабляє і знімає напругу, стимулює і виявляє, в основі якого застосування різномодальних сенсорних стимулів: кольору, функціональної музики, ароматів, та пізнає та усвідомлює себе, навколишній світ, почуття і відображає це через сенсорний образ.

Мета практикуму: гармонізація розвитку особистості шляхом стимулювання творчої діяльності: здібностей до самовираження та самопізнання, подолання обмежень, що нав'язуються ззовні, й стандартів мислення, розвиток самостійності та креативності мислення, вміння бачити, чути, відчувати образи, закономірності, фантазувати, аналізувати, комбінувати.

Головними завданнями практикуму є: розвиток здатності адекватного сприйняття себе та оточуючих, розуміння психоемоційного стану; усунення надмірного напруження і тривожності у висловлюванні своїх відчуттів, думок, почуттів; покращення самопочуття; стимуляція чуттєвих форм пізнання шляхом організації сприйняття із застосуванням в ній символічного мислення і уваги, інтересу до пізнання.

Засобами досягнень завдань можуть бути такі форми роботи: бесіди, вправи на самопізнання, образотворча діяльність, спостереження, анкетування, візуалізація. Заняття можуть супроводжуватися легкою інструментальною музикою, ароматизацією приміщення.

Практикум складається із системи відносно самостійних занять. У структуру кожного заняття входить насамперед релаксаційний комплекс (зручна поза, зосередження уваги на почуттях, тілесних відчуттях, музиці, пахощах). Адже тільки знявши м'язові затиски, звільнившись від тривожності, людина починає вільно мислити і діяти. Всі заняття мають проводитись у чотири стадії: стимулювання шляхом обговорення; релаксація і направлене формування образів; робота над малюнками; розгляд і обговорення результатів.

Прийомами можуть бути: малювання, ліплення, моделювання з папером, фарбами, деревом, тканинами, рослинами, ароматом, кольором, світлом, каменем; образні розмови, написання розповідей, спів, музикування, виразний рух тіла й ін. Найважливішою технікою впливу є техніка *активної уяви*, користуючись якою, ми можемо змінювати настрій, підсилювати або гальмувати фізіологічні реакції, знижувати м'язову скутість і напругу. Створювані учасниками продукти, об'єктивуючи його афективне ставлення до

світу, полегшують процес комунікації й установлення стосунків з оточенням. Інтерес до результатів творчості з боку оточення, прийняття ними продуктів творчості підвищують самооцінку й ступінь самоприйняття й самоцінності. У якості ще одного можливого рекреаційного механізму може бути розглянутий сам процес творчості як дослідження реальності, пізнання нових, раніше схованих від дослідника, сторін і створення продукту, втіленого в ці відносини.

Малювання – творчий акт, що дозволяє відчувати, зрозуміти і відобразити самого себе; виразити власні думки, почуття, мрії і надії; звільнитися від конфліктів і сильних переживань; розвинути емпатію, чуттєво-рухову координацію. Його переваги полягають в тім, що воно вимагає погодженої участі багатьох психічних функцій; бере участь в узгодженні міжпівкульних взаємин, оскільки в процесі малювання координується конкретно-образне мислення, пов'язане в основному з роботою правої півкулі мозку, і абстрактно-логічне, за яку відповідає ліві півкулі. Завдяки спрямуванню тематики малюнків («Три бажання», «Любов», «Острів щастя» тощо), можна домогтися перемикання уваги, концентрації на конкретні значущі проблеми.

Можуть бути використані такі методики: 1) Вільне малювання (кожний малює, що хоче). Малюнки виконуються індивідуально, а обговорення відбувається в групі. Тема або задається, або вибирається членами групи самостійно. На малювання надається 30 хв., потім обговорення. Спочатку про малюнок висловлюються члени групи, а потім – автор. Обговорюються розбіжності в інтерпретації малюнка. 2) Комунікативне малювання. Група розбивається на пари, у кожній своїй аркуш паперу, кожна пара спільно малює на певну тему. Після закінчення процесу малювання відбувається обговорення процесу малювання. При цьому обговорюються не художні цінності створеного витвору, а ті думки, почуття із приводу процесу малювання, які виникли в членів діад, і їхнє ставлення друг до друга в процесі малювання. 3) Спільне малювання: кілька людей (або вся група) мовчачи малюють на одному аркуші (наприклад, групу, настрій, атмосферу в групі). По закінченні малювання обговорюється участь кожного члена групи, характер його внеску й особливості взаємодії з іншими учасниками в процесі малювання. 4) Додаткове малювання: малюнок посилається по колу – один починає малювати, інший продовжує, щось додаючи, і т.д. Обговорення членами групи авторського малюнка починається з розповіді членів групи про те, що хотів зобразити автор малюнка, як вони розуміють його задум, які почуття викликає малюнок.

Існує два способи роботи з готовими малюнками: 1) демонстрація всіх малюнків одночасно, перегляд і порівняння, знаходження спільними зусиллями загального й відмінного змісту; 2) розбір кожного малюнка окремо (він переходить із рук у руки, і учасники висловлюються про його психологічний зміст). При інтерпретації проєктивного малюнка увага звертається на зміст, способи вираження, колір, форму, композицію, розміри, на те, що повторюються в різних малюнках одного учасника.

Фахівці виокремлюють 5 типів завдань у малюнковій практиці: 1) предметно-тематичні – це малювання на задану тему. Приклади: «Я в школі», «Моє улюблене завдання», «Що я люблю», «Мій світ» й ін.; 2) образно-

символічні – зображення абстрактних понять у вигляді створених уявою образів, таких як добро, щастя, радість й ін.; 3) вправи з розвитку образного сприймання, уяви, символічної функції, де спираючись на стимульний ряд, відтворюється цілісний об'єкт і надається йому свідоме значення (малювання по крапках, «чарівні» плями, «веселі ляпки» тощо; 4) ігри і вправи з образотворчим матеріалом: фарбами, олівцями, папером, пластиліном, крейдою й т.д. з метою вивчення їхніх фізичних властивостей й експресивних можливостей. Типовим є малювання пальцями, маніпулювання пластиліном, експериментування з кольором, накладення колірних плям одне на одне тощо) Завдання на спільну діяльність спрямовані на рішення проблеми оптимізації спілкування й взаємини з однолітками, дитячо-батьківських відносин.

Наведемо приклади малюнків і фантазії: сімейні портрети (за допомогою символів чи тварин); каракулі для прояву глибинних думок (у карлючках побачити невеликі картинки); малюнки, що зображують гнів; мій тиждень, мій день, моє життя; сквіга (потрібно закінчити картину з зображення невпорядкованих знаків, розповісти історію); зображення почуттів та асоціацій у кольорах, кривих і прямих лініях, різноманітних формах); груповий малюнок: 1) скільки дітей – стільки аркушів паперу, передається по колі; 2) один аркуш, кожний чекає поки один щось намалює, потім інший доповнює з розповіддю; малюнок на вільну тему; живопис (як розтікається фарба, часто ведуть себе й емоції. Відтінки, колір та рідка консистенція фарб відповідає стану почуттів); живопис за допомогою пальців – тактильні та кінестетичні відчуття; живопис з використанням ніг (ноги мають тонку чуттєвість, але взуття перешкоджає відчувати).

Можна розпочати роботу зі слів: зараз ми будемо протягом хвилини дивитись на цю квітку, а потім ви намалюєте відчуття; спробуйте виразити власний світ у вигляді зорових образів, представлених у кольорах; зробіть деякі дихальні вправи, зобразіть те, що ви відчуваєте; намалюйте, що ви робите, коли злі; намалюйте себе: як ви виглядаєте, як би ви хотіли виглядати, коли будете старшими, коли постарішаєте, коли були молодшим; намалюйте час, коли ви відчували себе бадьорим, щасливим...; намалюйте: де б ви хотіли б бути, ідеальне місце, улюблене місце; подивитесь на це (квітка, аркуш, раковина, картина тощо) протягом 2 хвилин і зобразіть почуття; намалюйте вашу сім'ю зараз, у символах у вигляді тварин, мазків фарби; намалюйте щасливі лінії, м'які, сумні, сердиті, злякані тощо; намалюйте свої реакції на розповідь, фантазію, музичний твір; намалюйте речі, протилежні одне одному: слабкий-сильний, щасливий-нещасний, сумний-веселий любити-ні любити тощо.

Існує різноманітний матеріал для вироблення поділок: глина (загоює рани): відчути шматочок глини: який він: гладкий, корявий, випуклий, холодний тощо?; зібрати глину, розривати її, відривати маленькі й великі шматочки, поєднувати тощо; зробити щось з неї; з закритими очима надати глині яку-небудь форму; зробити який-небудь уявлюваний предмет, тварину, як виглядає наш світ, мрія; пластилін; тісто; вода + пісок; скульптура і конструювання: глина, алебастр, віск, мило, дерево, дріт, метав, папір, коробки тощо; колаж – наклеювання чи закріплення чого-небудь (тканини, паперу, газетних вирізок) на площину для створення композиції; картинки з журналів

розкладаються за перевагою, обираються ті, які розповідають про відчуття тощо; карти – розповідь про карту, яка подобається; створення розповідей (фланелева дошка, на котрій кріпляться малюнки, з тильної сторони яких шматочки фланелі, волока, наждаку).

Наведемо приклади кількох ігрових вправ з образотворчого практикуму.

- Метою гри-завдання "На кого я схожий?" показати учасникам групи, що кожна людина-індивідуальність, але в кожному можна знайти щось спільне зі світом тварин, рослин, предметів, образів, на основі чого отримати можливість характеризувати себе, використовуючи образне мислення. Малюючи або описуючи та обговорюючи асоціативні образи (рослини, тварин, казкових героїв, музику, запахи, смак, предмети, картини), які виникають при запитанні "на кого ти схожий?", потрібно звернути увагу на розмаїття цих образів.
- У грі «На кого ти схожий?» членам групи дана можливість нестандартним і творчим чином висловити своє ставлення до інших, що сприяє розвитку психологічної спостережливості, вміння складати характеристику людини, добре вирізняти індивідуальні особливості людей, що стимулює розвиток інтуїції. В цій грі потрібно упізнати одного з учасників, з'ясовуючи на яку квітку схожий, на який колір, смак, аромат, на якого птаха і т.ін.
- Відчутні зв'язки між враженнями від різних органів чуття, що відчуваються наяву, називаються в психології синестезіями. Для виконання вправи "Синестезія" обирають того, хто "водитиме" (назвемо його "гравець № 1"). Йому повідомляють, що за його відсутності група вибере один із чотирьох кольорів (червоний, синій, жовтий чи зелений). Коли колір обрано, учасники по черзі демонструють гравцю № 1 рухи тіла, які, за їхніми власними відчуттями, мають виражати задуманий колір. При чому рухи тіла не повинні бути прямими підказами. У рухах треба виражати не речі, а сам колір, відчуття кольору. Коли гра налагодиться і учасники все частіше відгадуватимуть кольори, психолог починає видозмінювати або ускладнювати завдання. Можливе загадування різних смакових відчуттів, нюхових, звуків музичних інструментів, пори року.
- Зобразити власне «Я», використовуючи зображення фруктів, злаків, квітів, овочів; у вигляді будь-якого куточка на Землі чи явища природи, дати назву цьому образу; у вигляді будь-якої споруди, дати символічну назву, наприклад, «Будинок радості», «Стадіон здоров'я», «Порядок» тощо. За бажанням, можна зібрати зображення, за якими вгадати «хазяїна» портрету.
- «Футболка». Інструкція: «Намалюй (зроби аплікацію) футболку з написом. Відобрази свої інтереси, потреби, можливості, особливості». Після цього збираються малюнки й показуються групі для того, щоб вгадати чия «футболка» і пояснити своє припущення. Після цього хазяїн «футболки» розповідає «історію своєї футболки».
- «Формування характеру». Створюються 5 груп: образотворче мистецтво (колаж, фрески, діорама, серія малюнків тощо); засоби масової інформації (радіо, телеінтерв'ю, реклама, брошура туристської агенції тощо); драматичне мистецтво (сценка, пантоміма, виразне читання вголос тощо); музичне мистецтво (пісня на популярний мотив з новими словами, пісня на власну

музику та слова, танець тощо); літературне мистецтво (вірш, байка, есе, коротке оповідання, діалог тощо). Кожна група має розкрити і представити власну рису характеру, використовуючи вказану їм творчу форму. П'ять найважливіших рис характеру, презентованих у різних творчих формах, створять різнобічну картину цілісної особистості. Риси: заслуговує на довіру, виявляє повагу до інших людей, має почуття відповідальності; виявляє порядність, справедливість і турботу про інших людей; є справжнім громадянином, творча особистість

Результати наших досліджень [9,10] дали можливість з'ясувати, що формування сенсорного образу активізує системи різномодальних і психологічно різнорівневих процесів, таких як: тілесні й емоційні відчуття, мисленнєво-пізнавальне, соціально-особистісне й навіть духовне відображення дійсності. Інтегрований образ стає способом довільної й мимовільної регуляції психічного стану. Стимуляція чуттєвих форм пізнання шляхом організації інтегрованого сприйняття (вербального й чуттєвого) у різних іграх і спеціалізованих тренінгах символічного мислення й уяви, спонукає мобілізацію внутрішніх резервів психіки людини, її потенційних можливостей, сприяє вільному прояву власної індивідуальності («створення» свого образу).

На психічні стани людини впливають різноманітні по природі сенсорні фактори: звук, світло, колір, форма, запах й ін. Розглянемо особливості впливу цих факторів та наведемо кілька прикладів завдань, спрямованих на активізацію різномодальних відчуттів та сприймання.

Важливим є формування у дітей уміння бачити речі, а не тільки їх розглядати. Якщо додержуватися цього методу, очі починають бачити більше звичного. Коли очам дозволено вбирати в себе все навколо, бачення зливається з усіма іншими почуттями й відчуттями людини.

- Запропонувати вибирати об'єкт (квітка або гілка, або листочок, або дерево) і пильно його розглядати протягом певного часу (наприклад, три хвилини) у стані, близькому до медитації, дозволяючи собі возз'єднатися з об'єктом, побачити об'єкт у всьому його чарівному вигляді й потім дозволити руці піти за тим, що бачить око, малювати його, малювати відчуття й спогади, що виникли під час цієї медитативної вправи, використовуючи тільки кольори, лінії й форми.

- У числі інших вправ, що розвивають здатність бачити, можна назвати дотик із закритими, а потім з відкритими очима; розглядання предметів через скло, воду, целофан; розглядання предметів з різною перспективою – далеко, близько, у переверненому виді.

- Вправа на самовираження в кольорі. «Настрій». Взяти кольорові олівці і аркуш паперу. Розслаблено, лівою рукою намалювати абстрактний сюжет: лінії, кольорові плями, фігури. Поринути у свій внутрішній світ відчуттів і хвилювання. Вибрати колір і провести лінії так, як вам хочеться – відповідно до вашого настрою. Уявити, що ви матеріалізуєте свій настрій. Якщо відтворили гарний, піднесений настрій, посміхнутися! Якщо ви відтворили сумний, неприємний настрій, перевернути аркуш на другий бік і намалюйте гарний настрій. Відчути задоволення від зміни малюнка і настрою.

Форми роботи на основі музичного компоненту – рухове розслаблення і злиття з ритмом музики; музично-рухові ігри і вправи; психічна й соматична релаксація за допомогою музики; вокальні вправи-співи; гра на музичних інструментах і ритмічна декламація; рецептивне сприймання музики; музичне малювання; пантоміма; рухова драматизація під музику; музична розповідь; гра з лялькою та дихальні вправи з музичним супроводом.

Мета музичного малювання – динамічна стимуляція та спонтанне вивільнення внутрішніх конфліктів і проблем, зняття негативних переживань, це елемент самовираження, який сприяє заспокоєнню, здоровій упевненості в собі, повертає стан рівноваги, формує здорові психічні структури. У музикорекреації малюють крейдою, фарбами, тримаючи пензель або олівець водночас в обох руках або лівші – правою рукою, інші – лівою, залучаючи праву й ліву півкулі до роботи. Ритм малюють у вигляді безперервної лінії, кіл, трикутників, кубів, вузлів, кубиків. Можна малювати просто в кріслах, поклавши дошки на підлокітники; малювати одним або двома олівцями безперервну лінію (навіть із заплющеними очима). Малюють також, стоячи перед стіною, на якій закріплено великий аркуш паперу (використовують 1–2 олівці): малюють довільну безкінечну лінію. Можна малювати й лежачи перед великим аркушем паперу всією групою. Можна малювати на одному аркуші або на окремих аркушах, доповнюючи кожний малюнок своїм баченням. Малювання супроводжують співом, що сприяє психічному та соматичному розслабленню, загальній гармонізації особистості. От деякі вправи, що підвищують усвідомлення дітьми тих звуків, які їх оточують

- Сісти спокійно із закритими очима й усвідомити звуки, які чуються. Відзначати, які почуття викликає кожен звук. Потім поділитися враженнями. Така вправа дозволяє почути нове звучання в різних місцях: будинку, у місті, за містом, на пляжі.

- Поговорити про звуки. Розповідати, які звуки ви відчуваєте як різкі, м'які, гладкі, скрипкові, приємні, голосні, ніжні. Порівнювати звуки. Покласти в маленькі горщечки й пухирці з-під ліків самі різні предмети: рис, квасолу, канцелярські кнопки, гудзики, шайби, монети та інше, що може в них поміститися, становлячи пари таких горщечків. Щоб умісту не було видно, обгорнути горщечки чим-небудь, закріплюючи обгортку клейкою стрічкою. Пропонується дитині потрясти кожний з горщечків і визначити за звуком, чим він наповнений.

- Послухати музику й поговорити про почуті звуки. Попросити дітей під час або після прослуховування музики намалювати власні враження, спогади або образи, які в них виникли.

Найпродуктивнішими з нових рекреаційних технологій є: детальне вивчення особливостей різних куточків природи, кожної пори року, їх рухів з метою поглиблення естетичного сприймання природи; усвідомлення колористичної гами певного куточку, сезону, а предметом детального розгляду виступають конкретні природні об'єкти, скажімо, як «осінній образ дерева»; збирання опадаючого листя. Це сприяє вихованню естетичного смаку, сприйняття навколишньої природи в різних її проявах, формує вміння

дотримуватися певного балансу між чуттєво-емоційним сприйманням і когнітивним, абстрактним мисленням.

Витонченість нюху, мабуть, полягає не стільки в його гостроті, тобто підвищеній чутливості, скільки у виробленій у процесі безперервної вправи здатності розрізняти запахи й використовувати нюхові відчуття для різного роду умовиводів. Саме цю здатність додаткової запахової інформації й потрібно постійно розвивати, підтримувати. Дослідження дітей, що відстають у розвитку, показує, що в багатьох з них поряд з іншими дефектами є порушення або повна відсутність нюху. Процес нюху є одним з основних способів пізнання зовнішнього миру і його відбиття в нашій свідомості. Сприймання ароматів допомагає розвинути такі якості, як допитливість, життєрадісність, емоційність. Аромати розвивають пам'ять, загострюють уважність, сприяють розумовому розвитку дітей. Наведемо приклади вправ.

- Можна обговорити улюблені і нелюблені запахи, провести експерименти із запахами – квітковими, фруктовими, солодкими, гострими. У гіршечки або інші ємкості помістити речовини з характерними запахами – це можуть бути парфуми, банан, шавлія, ліщина, шматочок яблука, шоколад, ванілін, мило, пелюстки квітки, лук, брунька сосни, оцет, кава, апельсинова шкірка, тальк, лимонний екстракт, селера, стружка, м'ята. Визначити, чи розрізняють діти запахи, які подобаються-не подобаються, спогади, які вони пробуджують

- Попросити розповісти, як зміниться життя, якщо зовсім не відчувати запахів (як при застуді, коли закладений ніс). Нехай спробують назвати десять предметів, що не мають ніякого запаху. Зробити прогулянку по будинку або по вулиці й обговорити запахи.

Гарний досвід тактильного сприймання дає ліплення, малювання пальцями рук і ніг, малювання на піску й гра з водою. Для роботи з дотиком корисними будуть безліч предметів, різноманітних на дотик: наждаковий папір, оксамит, хутро, стрічечки, ластики, папір, осколки каменів, черепашки, шматочки металу й т.п. Ми торкаємося цих предметів й обговорюємо, який кожний з них на дотик і що з нашого життя він нам нагадує. Іноді, вмістивши різні предмети в сумку, можна попросити витягти з що-небудь грубе, м'яке або гладке. Здатність до диференціації тактильних відчуттів – важлива пізнавальна функція.

- Поклавши в сумку олівець, іграшкову машину, волоський горіх, можна попросити дістати певну річ, не дивлячись. Або відшукати те, чим можна писати. Або те, що починається на букву «г». Для того, щоб дитина навчилася розрізняти на дотик букви, у сумку можна класти букви, вирізані з дерева або зроблені із пластмаси. Корисно розрізняти на дотик слова й букви, написані на піску, а ліпити їх із глини або пластиліну – прекрасна розвага. Іноді, можна накреслити рукою на спині букву, слово, ім'я й запропонувати відгадати його.

- Знявши взуття, спробувати доторкнутися до різних предметів, описавши, що при цьому відчували ступні. Порівняти відчуття від зіткнення ступень із картоном, газетою, хутром; килимком, подушкою, піском, травою, листами, рушником; деревом, оксамитом, наждаковим папером, бавовняною тканиною,

квасолею, металом, цементованим підлогою, цеглинами, мокрою землею, фетром, рисом і водою.

- Запропонувати двом дітям порозумітися друг з другом без слів, використовуючи тільки жести й дотики, або торкаючись одне одного розповідати про відчуття, що виникають, коли вони доторкаються до іншої особи або коли вони почувають дотик. Цю вправу можна робити з відкритими або закритими очами.

- Влаштувати для дітей «прогулянку наосліп», зав'язуючи їм очі й проводячи по будинку або по вулиці.

Звичайно, сприймання як творчість [Б.Ф.Ломов], це активна взаємодія суб'єкта з діючим об'єктом, тобто об'єктом, який змінюється, втручання у процес сприймання мислительних дій як застосування узагальнених і суспільно обумовлених сенсорних еталонів, в якійсь мірі відкриває складний процес створення нових образів на основі адекватних об'єктивної дійсності. Але це, очевидно, лише частина того складного процесу, який внутрішньо відбувається в мозку людини, і який зовнішньо закінчується створенням нового, оригінального продукту.

Реалізація саме такого підходу до сприймання, як творчого процесу з створення нових смислів і цінностей, не лише відновлює, нормалізує психологічний стан стомленої людини, що по суті є елементом профілактики психологічного здоров'я, а й розвиває візуальний інтелект – важливий елемент творчого потенціалу особистості, збагачує її духовний світ.

Отже, рекреаційна діяльність, спрямована на відтворення різних аспектів особистості дитини, має бути заснована на знаннях і використанні методів стимулювання творчого мислення, сприймання, уяви, що дозволить актуалізувати потенційні можливості кожного суб'єкта педагогічної діяльності в дозвіллевій сфері.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М.,1960. – 372 с.
2. Барташнікова І. А., Барташніков О. О. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-7 років: Тести та ігри. – Тернопіль: Богдан, 1998. – 85 с.
3. Богоявленская Д.Б.О предмете и методе исследования творческих способностей // Психол.журнал. – 1995. – № 5. – С.49-58
4. Бурлачук Л.Ф., Кочарян А.С., Жидко М.Е. Психотерапия: Учебник для вузов. – Спб.: Питер, 2003. – 480 с.
5. Волобуєва Т.Б. Розвиток творчої компетентності школярів // Управління школою. – Харків, 2005. – 110 с.
6. Жуганов А.В.Творческая активность личности. – Л., 1991. – 142 с.
7. Кірсанов В.В. Особливості педагогічної діагностики ефективності організації дозвілля // Вісник книжкової палати. – 2005. – №6. – С.46-49.
8. Кірсанов В.В. Шляхи громадянського та патріотичного виховання у дітей та молоді в умовах дозвілля // Вісник КНУКіМ. – К.: Вид. Центр «КНУКіМ». – 2005.– № 13. – С.68-73.
9. Костюченко О.В. Сенсорні процеси в структурі психічної діяльності людини // Мат-ли VI Костюкських читань: Психологія у XXI столітті: перспективи розвитку». – К., 2003.

10. Костюченко О.В. Сенсорні процеси в структурі творчої діяльності людини в сучасних умовах // Акт. проблеми психології: проблеми психології творчості та обдарованості: Зб. наук. праць / За ред. В.О.Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – С.114-123.
11. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86-95.
12. Осипова А.А. Общая психокоррекция. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 512 с.
13. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под общей ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия. 1995. – С. 12-72.
14. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 164-168.
15. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
16. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. – М.: Наука, 1985. – 194 с.
17. Творческая одаренность и воспитание творческой личности // Под ред. В.А.Моляко. – К.: Знание, 1991. – 19 с.
18. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції навч. посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

Кривошишина О. А. (м. Суми, Україна)

ПРОЦЕС ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ У ЮНОСТІ: ІЗОМОРФІЗМ ТВОРЦЯ І ТЕКСТУ

В статье рассматривается процесс литературного творчества в юности в контексте теории динамических систем, в частности, в рамках положений стратегического подхода к изучению творчества; исследуется «изоморфизм» творца и «создаваемого» текста; выявлены определенные корреляции между периодами созревания мозговых структур творческой личности и влиянием временно-пространственных факторов.

Ключевые слова: *литературное творчество в юности, теория динамических систем, этноэкологический «фуркационный» фактор, творческая личность, изоморфизм.*

This article concerns the process of literary creative work in youth in the context of the theory of dynamic systems, particularly within the framework of theses on strategy approach to studying of creative work; “isomorphism” of a creator and a “created” text is researched; certain correlations between the maturing periods of brain structures of a creative person and influence of time-distance factors are revealed.

Key words: *literary creative work in youth, theory of dynamic systems, ethnoecological “furcation” factor, creative person, isomorphism.*

Актуальність. Протягом останніх десятиліть психологічна наука посилено вивчає закономірності, механізми і чинники творчих процесів у різних галузях людської діяльності. Не стали винятком і проблеми психології літературної творчості, що досліджуються в різних аспектах та із застосуванням різноманітних психологічних підходів, методів и засобів. Класичними стали загальнотеоретичні роботи С.Л. Рубінштейна, Я.О. Пономарьова, О.К. Тихомирова, А.В. Брушлінського, В.О. Моляко, Н.С. Лейтеса, Б.М. Теплова, В.А. Крутецького, К.А. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, А.А. Бодалева, В.П. Зінченка, В.М. М'ясищева, Д.Б. Ельконіна, М.Г. Ярошевського та ін.

Водночас деякі з проблем, пов'язаних із психологією творчості, а надто з психологією літературної творчості, потребують не тільки більш детального дослідження чи уточнення, а нерідко зміни парадигми, включення до більш широкого наукового контексту, і все найчастіше – залучення даних чи методик із суміжних наук.

З огляду на вищесказане, ми визначили *мету* нашого дослідження: розглянути процес літературної творчості в юності у контексті теорії динамічних систем, зокрема, теорії хаосу та поняття атракторів і у рамках положень стратегіального підходу до вивчення творчості, розроблених В. О. Моляко.

Зазначена мета обумовила такі **завдання**:

– зосередити увагу на дослідженні певного «ізоморфізму» творця й «створюваного», автора й тексту, залучивши дані онтогенезу творчої особистості;

– виявити певні кореляції між періодами визрівання тих або інших мозкових структур творчої особистості та впливами часо-просторових чинників (атракторів хаотичного процесу творчості);

– довести релевантність гіпотези за допомогою співставлення життєвих і творчих шляхів двох абсолютно різних за долею, соціальним становищем, національністю, мовою, сферою прикладення таланту митців.

У попередній роботі [1] ми висунули й науково обґрунтували гіпотезу про те, що процес формування здібностей до літературної творчості обумовлений двома глобальними чинниками: 1) наявністю конкретної структури взаємопов'язаних (взаємодетермінованих) етноекологічних (зовнішніх та внутрішніх) чинників, унаочнюваних і досліджуваних за допомогою визначення часо-просторових характеристик навколишнього середовища та специфічних когнітивних та емоційних структур особистості; 2) наявністю етноекологічного «фуркаційного» чинника, що впливає на мобільність когнітивних та емоційних структур.

Нами також було зроблено важливе спостереження щодо чіткої кореляції між періодами визрівання певних мозкових структур та часом впливу негативного чи позитивного фуркаційного чинника, котрий «розщеплював» індивідуальний простір творчої особистості щонайменше на дві частини, виводячи свідомість на новий рівень усвідомлення навколишнього світу.

Але в рамках кандидатської дисертації не ставилося за мету дослідити, як це «розщеплювання простору» позначалося на подальшому творчому і

життєвому шляху обдарованої особистості, тим більше (знову ж таки через іншу мету дослідження) не виявлялися кореляції між характером фуркаційного впливу, «конфігураціями» індивідуального простору і творчим продуктом, загальною картиною світу у того чи іншого митця (і тим більше не досліджувався окремо такий фуркаційний чинник, що відбувається у періодичності).

У той же час дослідники все частіше помічають певний «ізоморфізм» творця й «створюваного», поета й тексту [4, с. 428]. Більше того, учені висловлюють припущення, що в ряді випадків є підстави говорити про різну міру взаємної рефлексивності цих концептів. Тобто мова йде саме про «внутрішньо-інтимний, підсвідомий або напівсвідомий (при тому в неясних, лише найзагальніших формах) зв'язок між автором і текстом», що бере початок у «психофізіологічному субстраті людини, в її органіці», а сам субстрат при цьому «глибинно пов'язаний із “космічним” як сферою його інтерпретації, або, при іншому підході, саме “космічне” має своїм субстратом “психофізіологічні дані”, що сублімуються і висвітлюються до рівня стихій і енергій всесвітнього масштабу» [там же]. Так побачена ситуація дозволяє говорити про наявність «глибинної залежності між “психофізіологічною” конструкцією творця і поетикою тексту, яка реалізує цю залежність і тим самим про неї додатково свідчить» [там же].

Аналіз великої кількості (близько 200 текстів різного роду) вербальних описів індивідуального чи типізованого простору письменників (або взагалі творців) дозволив визначити свого роду інваріант стосунків творчої особистості з часо-простором, що формує її, який краще за все можна проілюструвати на прикладі письменника Г. С. Батенькова, у котрого спостерігається те відхилення від норми, коли автор змушений, практично не маючи вибору, приймати жорстку схему, що обумовлюється психо-ментальними і біологічними особливостями.

Для нашого дослідження це означає, що доведена «до експансивності» (В. Топоров) «просторовість» Батенькова виявить приховані змісти щодо впливу просторових чинників на формування здібностей до літературної творчості, тому що у крайніх випадках – яким є випадок Батенькова – «індивідуалізований образ простору найбільшою мірою визначає основу авторського погляду на світ («спеціалізовані» – тобто «просторові» – моделі світу) із значною мірою мотивує структуру широкої сфери – від стратегії особистої життєвої поведінки до характерних особливостей мисленнєвих моделей та способів їхнього мовного вираження» [там же, с. 448].

За власним свідченням Г. Батенькова, пробудження його свідомості було пов'язане саме із простором: «На ганку нашого будиночка тримала мене на руках моя улюблена нянька Наталія; я смоктав ріжок. У цей час приїхав до нас із Петербурга дядя Осип на зворотному шляху на Алеутські острови. <...> Він, підійшовши до мене, сказав, мабуть, грізно: “сором смоктати до цих пір”. Ці слова так сильно на мене вплинули, що я кинув ріжок за віконце й **усвідомив себе**: побачив, що я на ганку, оглянув зовнішність будівлі, воістину побачив світ Божий, і це враження збереглося у всій його живості донині. Розповідали,

що опісля я нудьгував, але ніяк уже не бажав повернутися до колишнього способу їжі: соромився, так само, мабуть, як Адам своєї наготи”».

Таким чином, Я, народившись, починає захоплювати, «освоювати» простір – «немовби зсередини від ганку, на якому перебуває майбутнє Я, назовні – до *зовнішності* будівлі й далі навкруг себе – все це коло зримого простору, котре й складає світ Божий» [4, с. 450].

Як уже зазначалося, стосовно постнатального розвитку творчо обдарованої особистості (свідчення про основні етапи котрого знаходимо в (авто)біографічних документах та художніх творах письменників) нами була помічена надзвичайно цікава особливість. Виявляється, найбільш значимі (цікаві, дивні, естетично значимі і т. ін.) події, які зберегла пам'ять творця або людей з його оточення, відбувалися в таких хронологічних точках онтогенезу, котрі збігалися з періодами, відомими у віковій психології як періоди найбільш повного визрівання певних мозкових структур, причому за всіма трьома осями – вертикальною, передньо-задньою та латеральною (боковою). Уточнюючи гіпотезу, ми припускаємо, що ці періоди можна вважати чутливими для впливу того чи іншого фуркаційного чинника.

За нашою гіпотезою, саме ці періоди найбільш повного визрівання мозкових структур за всіма трьома осями – вертикальною, передньо-задньою та латеральною (боковою) – і є чутливими для розвитку творчої особистості (будемо поки що говорити про вербальну або художньо-вербальну, або навіть художньо-просторову обдарованість). Докладно про це ми говорили у [1].

Релевантність цієї гіпотези можна довести двома шляхами: кількісно і якісно. Кількісні показники поки що перебувають у стані статистичної обробки, тому в цій статті зупинимося на якісному аналізі даних – за допомогою співставлення життєвих і творчих шляхів двох таких різних за долею, соціальним становищем, національністю, мовою, сферою прикладення таланту тощо, як видатний російський письменник Максим Горький і провідний учений-психоаналітик та культуролог К. Юнг.

Зафіксуємо в таблиці 1 основні точки онтогенезу, у яких відбувався вплив фуркаційних чинників-атракторів (зазначивши, що фуркаційні впливи відбувалися з неймовірною точністю саме в періоди найвищого визрівання мозкових структур за всіма трьома осями: відповідно у 2, 3–4, 5–6, 9–10, 11–12, 14–15 років та у період з 15–16 до 17–19 років), через обмежений обсяг статті проілюструвавши тільки три з них.

Причому віковий період між 15–16 та 17–19 (особливо остання вікова точка) характеризується відсутністю видимого впливу фуркаційного чинника, що, враховуючи факт остаточного визрівання мозку за всіма осями, дозволяє зробити припущення про те, що впливи фуркаційних чинників у більш ранні чутливі періоди спричиняють «системну» реакцію, впливаючи на подальший перебіг подій і підсилюючи чутливість наступних періодів, а отже, розглядаючи період юності, нам слід враховувати фактор «дозрівання», тобто «реконструювати у часі» розгалужену систему впливів, яких зазнавала творча особистість не тільки у постнатальний період від самого народження, а навіть у пренатальний.

Основні «точки зсуву» внаслідок впливу фуркаційних чинників у процесі онтогенезу творчої особистості у періоди найвищого визрівання основних мозкових структур (К. Г. Юнг та О. М. Горький)

Віковий період	Які мозкові структури визрівають	Опис події (вплив фуркаційного чинника)
Близько 2-3 років	Вища точка розвитку інтенсивного і надлишкового синаптогенезу (від народження до двох років) — набуття досвіду. Поступове перенесення основних центрів, що регулюють психіку та поведінку, з підкоркових структур до кори великих півкуль	<p>«Я пам'ятаю себе з двох або трьох років. <...> Переді мною постає один спогад, імовірно найраніший у моєму житті, що у дійсності здається неясним, мрячним. Я лежу в дитячій колясці у тіні дерева. Стоїть чудесний, теплий літній день, небо блакитне, і золотаве сонячне світло проникає крізь зелене листя. Верх коляски піднятий. Я тільки-но почав відчувати красу цього дня, і мені невимовно добре. Я бачу, як сонце просвічує крізь листи дерев і квітучі чагарники. Все є абсолютно дивним, яскравим, чудовим.</p> <p>Наступний спогад. Я сиджу на високому стільці в їдальні, розташованій у західній частині нашого будинку, і черпаю ложкою тепле молоко із хлібними крихтами. У молока приємний смак і особливий запах. Я вперше тоді відчув запах молока. Це був момент, коли я, якщо можна так сказати, взагалі усвідомив існування запаху. Це теж один з дуже ранніх спогадів». (Юнг).</p> <p>«Одного разу батько катав мене на човні з вітрилом. Раптом ударив грім. Батько засміявся, міцно стиснув мене коліньми і крикнув: - Нічого не бійся, Лук!» (Горький)</p>
3-4 роки	Поступове перенесення основних центрів, що регулюють психіку та поведінку, з підкоркових структур до кори великих півкуль. У три роки — уповільнення процесу росту кори. Початок інтенсивного розвитку вторинних та третинних зон кори великих півкуль, що є фізіологічними передумовами виникнення	<p>«У той час мене тривожили неясні нічні страхи. Іноді я чув, як хтось ходить по будинку. Тут постійно був чутний безугавний шум рейнських водоспадів, і наближатися до них було небезпечно. Тонули люди, їхні тіла виносило на скелясті уступи. Неподалік на цвинтарі церковний сторож невтомно копав ями, викидаючи купи свіжої коричневої землі. Урочистого вигляду люди, одягнені в довгі чорні одяння й незвичайно високі капелюхи, взуті в блискучі чорні черевики, проносили чорну труну. Мій батько був там у своєму священницькому вбранні, він говорив щось звучним голосом. Жінки плакали. Мені пояснили, що хтось похований у цій ямі. Деякі люди, яких я бачив раніше, раптово зникали. Потім казали, що їх поховали й що Ісус Христос взяв їх до себе» (Юнг).</p> <p>«Похмура аналогія послужила причиною моєї недовіри до Христа. Він уже не здавався мені великим добродушним птахом і став асоціюватися з лиховісною чорністю людей у церковних одяннях, високих капелюхах і блискучих чорних черевиках, які несли чорну труну.</p> <p>Ці міркування привели до першої усвідомленої травми [виділено мною — О. К.]. Одного разу спекотного</p>

<p>психічних новоутворень. Початок структурної організації та визрівання задніх і передніх відділів мозку від перших до останніх (функція приймання, зберігання та переробки інформації), від первинних (проекційні, аналізаторні — зорова, слухова тощо) проекційних зон до вторинних (більш складна обробка сигналів, зокрема, звіряння поточної інформації зі змістом пам'яті) й від них до третинних (остаточне завершення формування образів на основі міжсенсорного впливу) асоціативних зон [2, с. 346]</p>	<p>літнього дня я сидів сам, як завжди, біля дороги перед будинком і грав у піску. Дорога піднімалася вгору до лісу, і мені добре було видно, що відбувалося нагорі. Я побачив людину, що спускається з лісу, у дивно широкому капелюсі й довгому темному одязі. Він виглядав як чоловік, але був одягнений як жінка. Людина повільно наближалася, і я побачив, що це дійсно чоловік, одягнений в особливу чорну одягу, що доходить до п'ят. Побачивши його, я сповнився страхом, що перетворився на смертельний жах, тількино ляснула думка пізнання спалахнула в моїй голові: «Це єзуїт». <...> Можливо, в нього дурні наміри. Ужахнувшись, я кинувся до будинку, швидко вибіг по сходах і сховався під балкою в темному куті горища. <...> Пізніше я, звичайно, зрозумів, що чорна людина була звичайним католицьким священиком» (Юнг). «У напівтемній тісній кімнаті, на підлозі, під вікном, лежить мій батько, одягнений у біле й незвичайно довгий; пальці його босих ніг дивно розчепірені, пальці ласкавих рук, сумирно покладених на груди, теж криві; його веселі очі щільно прикриті чорними кружалами мідних монет, добре обличчя темне і лякає мене лиховісно вискаленими зубами. <...> - Попрощайся із батьком, ніколи вже не побачиш його, помер він, бідолашний, до своєї пори... <...> У суботу, перед усеношною, хтось привів мене в кухню; там було темно й тихо. Пам'ятаю щільно причинені двері до сіней та кімнат, а за вікнами сіру каламуть осіннього вечора, шерех дощу. Перед чорним чолом печі на широкій лаві сидів сердитий, несхожий на себе Циганок; дідусь, стоячи в куті біля балії, вибирав із цебра з водою довгі лозини, міряв їх, складаючи одну з одною, і зі свистом розмахував ними в повітрі. Бабуся, стоячи десь у темряві, голосно нюхала тютюн і бурчала - Ра-адий... мучителю... <...> Бабуся кинулася до мене і схопила мене на руки, закричавши: - Лексея не дам! Не дам, недолюдок! Вона стала бити ногою у двері, призиваючи: - Варю, Варваро!.. Дід кинувся до неї, збив її з ніг, вихопив мене й поніс до лави. Я бився в руках у нього, смикав руду бороду, вкусив йому палець. Він репетував, тискав мене й нарешті кинув на лаву, розбивши мені обличчя. Пам'ятаю дикий його лемент: - Прив'язуй! Уб'ю!.. Пам'ятаю біле обличчя матері і її величезні очі. Вона бігала уздовж лави і хрипіла: - Папашо, не треба!.. Віддайте... Дід засік мене до нестями, і кілька днів я хворів, валяючись догори спиною на широкій жаркій постелі в маленькій кімнаті з одним вікном і червоною,</p>
--	--

		<p>невгасимою лампадою у куті перед кіотом з безліччю ікон.</p> <p>Дні нездоров'я були для мене великими днями життя. Протягом їх я, мабуть, сильно виріс і відчув щось особливе. З тих днів у мене з'явилася неспокійна увага до людей, і, немов мені здерли шкіру із серця, воно стало нестерпно чутливим до всякої образи й болю, свого й чужого». (Горький)</p>
10-11 років	<p>Кількість синапсів досягла рівня, що є нормою для дорослих (синапси пов'язані зі здібностями до набуття досвіду). Завершальний етап поступового перенесення основних центрів, що регулюють психіку та поведінку, з підкоркових структур до кори великих півкуль. Завершення структурної організації та розвитку у напрямку визрівання задніх та передніх відділів мозку від перших до останніх, від первинних проєкційних зон до вторинних і від них до третинних асоціативних зон. Остаточне визрівання фронтальних зон передніх відділів кори великих півкуль, які переважно забезпечують аналітико-синтетичну діяльність мозку,</p>	<p>«Мені було десять років, коли мій внутрішній розлад і непевність у світі взагалі привели до вчинку, цілком незбагненого. У мене був тоді жовтий лакований пенал, такий, який звичайно буває у школярів, з маленьким замком і вимірювальною лінійкою. На кінці лінійки я вирізав чоловічка, у шість сантиметрів завдовжки, у рясі, циліндрі й блискучих чорних черевиках. Я пофарбував його чорним чорнилом, спиляв з лінійки й уклав у пенал, де влаштував йому маленьку постіль. Я навіть змайстрував для нього пальто зі шматка вовни. Ще я поклав у пенал овальної форми гладкий чорнуватий камінь із Рейну, пофарбував його водяними фарбами так, що він здавався немовби розділеним на верхню й нижню половини, і довго носив камінь у кишені штанів. Це був його камінь, мого чоловічка. Усе це разом становило мою таємницю, зміст якої я не цілком розумів. Я таємно відніс пенал на горище (заборонний, тому що дошки підлоги там були поїдені хробаками й згнили) і сховав його на одній із балок під дахом. Тепер я був задоволений — його ніхто не побачить! Жодна душа не знайде його там. Ніхто не відкриє мого секрету й не зможе відняти його в мене. Я відчув себе в безпеці, і болісне відчуття внутрішньої боротьби пішло. Коли мені бувало важко, коли я робив що-небудь дурне або мої почуття були зачеплені, коли дратівливість батька або хворобливість матері пригнічували мене, я думав про цього мого чоловічка, дбайливо покладеного й загорненого, про його гладкий, чудово розфарбований камінь. Час від часу, коли я був упевнений, що ніхто мене не побачить, я тайкома пробирався на горище. Піднявшись на балку, я відкривав пенал і дивився на мого чоловічка і його камінь. Щоразу я клав у пенал маленький згорток паперу, де перед цим щось писав таємничою, мною винайденою мовою. Новий згорток я ховав так, начебто здійснював якийсь урочистий ритуал. Не можу, на жаль, пригадати, що ж я хотів повідомити чоловічкові. Знаю лише одне, що мої «листи» були свого роду бібліотекою для нього. Мені здається, хоча я не дуже впевнений у цьому, що вони склалися з моїх улюблених сентенцій. <...> То була таємниця, яку не можна було відкривати нікому, адже від цього залежала безпека мого життя. Чому це було так, я себе не запитував. Просто було та й годі». (Юнг)</p>

	<p>беруть участь у побудові програм поведінки й контролюють їх виконання</p> <p>Визрівання третинних зон блока програмування поведінки (фронтальні зони), що забезпечують виконання формальних операцій</p>	<p>«Під її мірну оповідь я непомітно засинав і прокидався разом із птахами; прямо у обличчя дивиться сонце, нагріваючись, тихо струменіє вранішнє повітря, листя яблунь струшує росу, волога зелень трави блищить усе яскравіше, набуваючи кришталевої прозорості, тонкий парок здіймається над нею. У бузковому небі росте віяло сонячних променів, небо голубіє. Невидимо високо дзвенить жайворонок, і всі кольори, звуки росою просочуються в груди, викликаючи спокійну радість, будить бажання швидше встати, щось робити і жити в дружбі зі всім живим навколо.</p> <p>Це був найтихіший і споглядальний час за все моє життя, саме цього літа в мені склалося і зміцніло відчуття упевненості в своїх силах». (Горький)</p>
<p>17–19 років</p>	<p>Остаточне завершення визрівання мозку – зокрема, еволюційно пізніших мозкових структур – передніх відділів кори головного мозку (що забезпечують довільну регуляцію поведінки й абстрактне мислення).</p> <p>Кризисна фаза пов'язана з досягненням найвищої міри сенситивності Регресивне повернення до правопівкульного домінування. Зміна домінування хвиль тета- на альфа-частотний діапазон (функціонально перший – тета – пов'язаний із мозковим забезпеченням мотиваційно-емоційної сфери і пам'яті, другий – альфа – механізмами переробки інформації)</p>	<p>«Зростаюче з кожним днем захоплення природничо-науковими заняттями не змусило мене остаточно забути про моїх філософів. Часом я повертався до них. Вибір професії був лячно близький. Я з нетерпінням чекав закінчення школи. Звичайно, я вступлю до університету і буду вивчати природничі науки — мені хотілося якихось реальних знань. Але тільки-но я схилився до такого рішення, мене починали долати сумніви: може, все-таки має сенс звернутися до історії та філософії? <...> Я занадто довго коливався, і батько вже почав турбуватися. Одного разу він сказав: «Хлопчик цікавиться всім, чим тільки можна, і не знає, чого хоче». Довелося визнати, що він правий. Наближалися вступні іспити, і потрібно було визначитися, на який факультет поступати. <...> Саме тоді я побачив незабутній сон, що одночасно і злякав мене, і підбадьорив. У ньому я опинився в незнайомому місці і повільно йшов уперед у густому тумані назустріч сильному, майже ураганному вітрові. У руках я тримав маленький вогник, що у будь-яку хвилину міг згаснути. І все залежало від того, чи збережу я його життя. Раптом я відчув, що хтось іде за мною й, озирнувшись, побачив величезну чорну фігуру. Вона ішла за мною по п'ятах. І в ту ж мить, незважаючи на жах, що охопив мене, я зрозумів, що повинен іти й усупереч всім небезпекам пронести, врятувати мій маленький вогник. Прокинувшись, я зрозумів, що ця «брокенська примара» — лише моя власна тінь на хмарі, створена грою світла того вогника. Ще я усвідомив, що цей вогник — єдине світло, яким я володів, — був моєю свідомістю, моїм єдиним скарбом. І хоч у порівнянні із силами п'ятьми вогонь малий і слабкий, все-таки це — світло, моє єдине світло. Цей сон став для мене осяянням: тепер я знав, що «номер 1» був носієм світла, а «номер 2» ішов за ним як тінь. І моїм завданням було зберегти світло(...). (Юнг</p>

Заслуговує на увагу і той факт, що найсильніший «злам», який, розпочавшись у 15–16 років, в основному припадає на 17–18 років (максимум 19–21) і відбувається з такою інтенсивністю, що нерідко повторюється щонайменше двічі (найчастіше тричі) – з однаковою силою чи навіть з наростанням інтенсивності - протягом декількох тижнів чи місяців і нарешті завершується просвітлінням. Очевидно, це пояснюється саме досягненням найвищої фази розвитку мозку (згідно з даними сучасної науки, завершення формування усіх мозкових структур відбувається до 18–20 років, хоча деякі вчені називають 21), а у вимірах сенситивності/кризовості розвитку – переходом сенситивного періоду у кризовий (що є зворотнім боком медалі – «інверсованим» сенситивним: сягнувши найбільшої повноти розвитку, сенситивність переходить у тимчасову стагнацію, злам).

Таким чином, завершення процесу формування мозку (а це, нагадаємо, пов'язане з остаточним визріванням передньої кори головного мозку і домінуванням лівої півкулі) приводить до тимчасового регресу, зокрема, так званої «горизонтальної регресії» [Співак Д. Л. Мова при змінених станах свідомості, цит. за: 3]: оскільки онтогенетично більш ранні форми організації взаємодії півкуль не зникають, а поєднуються з новими, включаються в їхню структуру [Рибалко Є.Ф. Вікова і диференційна психологія, цит. за: 3]), то в умовах досягнення крайньої точки сенситивності відбувається їх «вивільнення, тобто тимчасова дезінтеграція (диссолюція) сформованої на даному етапі онтогенезу нейродинамічної системи з поверненням її до більш ранніх способів організації».

Отже, на підставі наведених даних, вилучених із автобіографічних свідчень митців, можна зробити теоретичні висновки про те, що такі періодичні впливи (котрі мають одне й те саме забарвлення для кожного типу особистості) виступають саме у ролі свого роду «атракторів» під час формування творчої особистості і згодом здійснення нею актів літературної творчості, певним чином упорядковуючи первісну хаотичність творчих процесів і сприяючи виникненню сталих форм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кривопишина О.А. Психологічний аналіз впливу етнекологічних чинників на формування здібностей до літературної творчості. Дис. ... канд. психол. наук – К., 2000.
2. Марютина Т. М. Биологическое созревание и психическое развитие // Психология одаренности детей и подростков / Под. ред. Н. С. Лейтеса. — М.: Академия, 1996. — 416 с.
3. Сандомирский М., Белгородский Л., Еникеев Д. Периодизация психического развития с точки зрения онтогенеза функциональной асимметрии полушарий мозга. — <http://psychology.net.ru/articles/content/1099314571.html>
4. Топоров В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. — М.: «Прогресс» — «Культура», 1995. — 624 с.
5. Творча діяльність в ускладнених умовах / За заг. ред. В.О.Моляко. — К., 2007. — 308 с.

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ВИКОНУВАТИ ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ У СЛАБОЧУЮЧИХ ДІТЕЙ

В статье рассматриваются психолого-педагогические приемы, которые повышают эффективность понимания художественных текстов слабослышащими учениками, формирование у них умений выполнять творческие задания.

Ключевые слова: *творческие задания, психолого-педагогический прием, умения, эффективность, слабослышащие дети.*

In this paper we propose to introduce psychological-pedagogical technique that improves the efficiency of understanding art stories hearing impaired students, the formation of a nine generalized skills, namely: the ability to perform creative tasks.

Key words: *creative tasks, psycho-pedagogical reception, the ability, efficiency, hearing impaired children.*

У навчанні слабочуючих дітей провідна роль належить текстам, які використовуються у кожному навчальному предметі в спеціальній школі. Уміння, що забезпечують розуміння наданої інформації, є запорукою успішності засвоєння знань окремих наук. Тому, у спеціальному навчанні уроки читання і літератури набувають особливого значення для слабочуючих дітей, а уміння, набуті учнями при роботі над художніми оповіданнями, відіграють значну роль у когнітивному, мовленнєвому, літературному і творчому розвитку дітей з вадами слуху.

У сурдопедагогіці і сурдопсихології проводилися дослідження з розуміння прочитаного за різними напрямками і на різних вікових категоріях (Р.М. Боскіс, Л.В. Борщевська, О.П. Гозова, А.М. Гольдберг, А.Г. Зикеев, С.О. Зиков, О.О. Красільнікова, Л.С. Лебедева, К.В. Луцько, Т.Ф. Марчук, Л.О. Малина, Н.Г. Морозова, М.І. Нікітіна, А.Ф. Понгільська, Е.І. Пушкін, Т.В. Розанова, Ф.Л. Гольдін, Л.І. Фомічова, М.К. Шеремет). За даними досліджень вищезазначених авторів було встановлено, що розуміння текстів слабочуючими учнями є недосконалим, має свої відмінності від розуміння текстів чуучими дітьми. Цей процес безпосередньо пов'язаний з постійним інформаційним дефіцитом з часу порушення слуху, обмеженим словниковим запасом і невідповідністю образів, які виникають у дітей в процесі читання тексту. Одним із компенсаторних шляхів, що підвищує рівень розуміння текстів слабочуючих учнів, є уміння творчо опрацювати прочитане з урахуванням структури самого тексту.

Тому виникла нагальна потреба виходу за межі сурдопедагогіки і сурдопсихології, де структурі тексту майже не надавалося особливого значення, і здійснити ґрунтовний аналіз наукових досліджень тексту, процесу і результату читання, власне розуміння та розуміння художніх текстів, творчого його

опрацювання. Необхідність розробки новітніх педагогічних технологій, які можна було б реалізувати у навчанні слабочуючих дітей, змусила більш детально розглянути дослідження, виконані з проблематики розуміння текстів, не лише в рамках педагогічної наукової літератури, але й з психологічної (А.А.Брудний [2], Н.В.Чепелева [5]), психолінгвістичної (М.М. Бахтін [1], Л.П. Добраєв [3]).

Метою даної статті є ознайомлення із запропонованим психолого-педагогічним прийомом, що підвищує ефективність розуміння художніх оповідань слабочуючими учнями, формуванням одного з дев'яти узагальнених умінь, а саме: умінь виконувати творчі завдання. Але, перш за все, для повного розуміння проблеми, коротко зупинимося на виділених під час експериментального дослідження особливостях учнів з вадами слуху творчо опрацьовувати прочитаний твір.

Власне експеримент проводився зі слабочуючими учнями 5-7 класів спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з вадами слуху [4]. Результати виконання завдань слабочуючими учнями 5-7 класів умінь оперувати інформацією художнього оповідання показали, що більшість дітей при виконанні діагностичних завдань не завжди надавали адекватну назву творові та висловлювали формальні оцінки прочитаному. Такі учні замальовували не сюжет, а окремі елементи оповідання, зокрема персонажів, місця, де могли б відбуватися події, які насправді у художньому оповіданні не вказані і тому малюнки були неадекватними. Так, назви художнім оповіданням надавалися за головними персонажами (приклади наводяться в оригіналі): “Дениско” (5 клас, оповідання “І з посміху люди бувають”); “Василинка” (Валентина, 5 клас, оповідання “Веселинка та її Мурашка”); “Кошеня” (Микола, 6 клас, оповідання “Веселинка та її Мурашка”); “Кіт” (Роман, 5 клас, оповідання “Сальто-мортале”); “Про кота” (Аліна, 7 клас, оповідання “Сальто-мортале”); “Дмитрик” (Олексій, 7 клас, оповідання “Як і домовились”); “Денис” (Віка, 6 клас, оповідання “І з посміху люди бувають”); дієсловом: “Малювати” (5 клас, оповідання “І з посміху люди бувають”); реченнями з оповідань: “Денис сварилася Мар’янка” (Андрій, 6 клас, оповідання “І з посміху люди бувають”); за привнесенням зайвої інформації: “Мурко й Бурко” (Тарас, 5 клас, оповідання “Сальто-мортале”); “Літо” (Тетяна, 7 клас, оповідання “А воно таки сине!”).

Незначна частина слабочуючих учнів за результатами виконання завдань виділяли не тільки головний персонаж твору в оповіданні, але й надавали назву твору, яка відповідала головній думці, закладеній у художньому оповіданні. Наприклад, Таня (6 клас) оповідання “Веселинка та її Мурашка” назвала “Мурашка”; Дмитро (6 клас) оповідання “І з посміху люди бувають” назвав “Школяр”, а Інна (6 клас) дала назву тому ж оповіданню “Художник”; “Море” – Михайло з 7 класу оповідання “А воно таки сине!”.

Слабчующі учні виділяли у назві твору художню деталь в оповіданні “Як і домовились”, назвавши його “Диня” (Михайло, 7 клас); використовували загальну назву “Друзі” (Дмитрик, 6 клас, оповідання “Веселинка та її Мурашка”); “Велика картина” (Тетяна, 7 клас, оповідання “І з посміху люди бувають”); відбирали для назви тексту речення: “Як Мурко хотів достати з

щепи сало” (Олена, 7 клас, оповідання “Сальто-мортале”); “Денис Бублик – звичайнісінький п’ятилітній хлопчик.” (Марія, 7 клас, оповідання “І з посміху люди бувають”); виділяли два рівноправні персонажі твору: “Сашко і Дмитрик” (Андрій, 5 клас).

Окрім цього, учні виявляли вміння висловлювати своє враження від прочитаного. Наприклад, “Да! Тому, що мені жалко кошеня” (Таня, 6 клас); “Мені сподобалося оповідання, тому що я теж хотіла малювати” (Інна, 6 клас); “Мені сподобалося про Мурашка тому що дівчинка хороша” (Вікторія, 7 клас).

Слабочуючі школяри ставили запитання до твору: “Чому Мурашка залишилася на майдані? Чому ніхто не забрав кошеня?” (Тетяна, 6 клас); “Чому сусідський кіт підбирався до сала? Навіщо?” (Олена, 7 клас).

Передавали схематично і з суттєвими недоліками зміст прочитаного оповідання через власний сюжетний малюнок.

І лише деякі слабочуючі учні виділяли головне в оповіданні, надавали назву твору близьку до авторської, знаходили ключові слова у тексті, формулювали головну думку оповідання. Діти висловлювали власне враження від прочитаного художнього оповідання з елементами творчості.

Надавали такі назви оповіданням: “Веселика і Мурашка” (Людмила, 6 клас); “Василинка і Мурашка” (Микола, 6 клас) – авторська назва “Веселинка та її Мурашка”; “Сім’я Бубликів” (Олександр, 6 клас); “Сімейна Картина” (Вікторія, 6 клас), “Дениско Бублик” (Олександр, 7 клас) для оповідання “І з посміху люди бувають”; “П’ятилітній хлопчик” (Марина, 7 клас, оповідання “І з посміху люди бувають”); “Про море та хлопчика” (Віталік, 5 клас), “Про море і хлопчика” (Валерія, 7 клас, оповідання “А воно таки сине!”); – авторська назва “Хлоп’я і море”; назва надавалася реченням: “Полювання на сало” (Марк, 7 клас, оповідання “Сальто-мортале”); “Зрозумів Дениско” (Олександр, 7 клас, оповідання “І з посміху люди бувають”); “Хлопчик дружить з морем” (Наталія, 7 клас, оповідання “А воно таки сине!”).

Можна побачити, що запитання, які учні ставили до прочитаного твору, носили більш складний характер. Наприклад, “Чому ти образив море?”, звертаючись до персонажа твору, як до живої істоти (Олег, 5 клас); “Чому Дениско малює погані малюнки у зошиті з математики?” (Олександр, 6 клас); “Яка була дівчинка? Куди пішла? Кого побачила? Куди понесла?” (Ігор, 6 клас); “Чому Денис розбив чашку?” (Олександра, 7 клас); “Скільки років має старша сестра Мар’янка?” (Влад, 7 клас); “Чому хлопчик полюбив море?” (Валерія, 7 клас).

Висловлювали своє ставлення до прочитаного, наприклад: “Мені сподобалось оповідання, тому, що воно надзвичайне” (Руслан, 6 клас); “Мені це оповідання не подобається тому, що у ньому немає чогось цікавого” (Олександр, 6 клас); “Мені дуже сподобалось, тому що Денис намалював з математики чортиків” (Олександра, 7 клас); “Сподобалось тобі оповідання чи ні? Чому? Да, тому що дівчинка була добра і забрала додому кошеня. На її місці я зробила те саме.” (Людмила, 7 клас); “Мені оповідання сподобалось. Тому, що в нього була душа добра” (Вікторія, 6 клас).

Під час виконання завдань експерименту можна було помітити, що слабочуючим дітям 5-7 класів важко було звужувати інформацію до головного, складно ставити запитання до прочитаного художнього оповідання, висловлювати власне враження, домислювати події оповідання, які не описані у творі, замальовувати оповідання. Особливо учням важко надавати назву твору, якщо авторська назва в більшості випадків має переносне значення.

Як показав констатувальний експеримент, найменше сформованим у слабочуючих учнів 5-7 класів виявилось уміння оперувати інформацією художнього оповідання, яке вимагало творчого розуміння твору. Навіть у 7 класі слабчующі учні не підготовлені до такої творчої роботи над змістом оповідання, що в подальшому може стати перешкодою до розуміння великих за обсягом літературних творів. Як загальний, можна зробити висновок, що слабчующі учні надають назву твору за головними персонажами; висловлюють власне враження від прочитаного, орієнтуючись на власний досвід; висловлюють не головну думку твору, а його тему.

Дані констатувального експерименту дали підставу стверджувати про існування своєрідних умінь, з якими можливий ефективний вплив на підвищення рівня розуміння текстів на актуальному рівні розуміння мови і мовлення, а саме художніх оповідань. Було виявлено, що на ефективність розуміння творів, зокрема оповідань, впливають виділені шість типів художніх оповідань та віднайдені узагальнені і конкретні уміння, які розподілилися на ієрархічній структурі тексту.

Розглянемо шість типів текстів художніх оповідань, а саме: „последовні”, „проекційні”, „розмежувальні”, „прості”, „віртуально-чарівні”, „гуманістичні”. Так, в „последовних оповіданнях” простежується последовність веселих дій з наростаючим емоційно позитивним спрямуванням; в „проекційних оповіданнях” відбувається проекція сюжету на дії персонажів і через ці дії впливає позитивним тиском на розуміння сюжету, даний тип оповідання є емоційно нейтральним; „розмежувальні оповідання” характеризуються тим, що події і дії персонажів у творі розрізняються за значенням на позитивні та негативні; події в „простих оповіданнях” насичені предикативністю з емоційною наявністю нейтрального спрямування; розмежовування нереальних і реальних дій персонажа у „віртуально-чарівних оповіданнях” насичені позитивним емоційним спрямуванням; в „гуманістичних оповіданнях” дії персонажів розкриваються через морально-етичну спрямованість.

Формування узагальненого умінь виконувати творчі завдання здійснювалося на художніх оповіданнях “віртуально-чарівного”, “простого”, “розмежувального”, “последовного” типу та формувалося у слабчующих учнів на основі чотирьох конкретних умінь: умінь дітей домислювати події оповідання; умінь інтерпретувати назву оповідання; умінь учнів інсценізувати події у творі; умінь схематично передавати основний зміст твору.

Відповідно до ієрархічної будови тексту, де було виділено “поверхову”, “основну” і “глибинну” структури, формування зазначеного вище

узагальненого уміння було прямо пропорційне основному пласту розуміння художнього оповідання.

Зупинимось детальніше на формуванні конкретних умінь, що сприяють творчому розумінню твору. Конкретне уміння домислювати події оповідання формувалось на “віртуально-чарівних оповіданнях”, які в силу своєї будови мають варіативність розв’язання конфліктів. Аналізуючи художнє оповідання І.Сенченка “Мандрівна квітка”, учням пропонувалося домислити, уявити, де живе дівчинка, скільки їй років. Майже всі учні відповідали правильно відповідно змісту оповідання. Але в них виникали труднощі, коли слід було додумати початок твору або його кінець, тому у експериментальних завданнях надавалася канва і зразки варіантів продовження, які міг обрати учень, що виступало як певна навчальна програма. За оповіданням “Любіть книгу” О.Вишні учні із задоволенням придумували події, які не описувалися в творі. В художньому оповіданні В.Чухліба “Олень на тому березі” учні замінювали дії героїв на інший можливий існуючий варіант (олень на іншу тварину).

Формування у слабочуючих дітей уміння інтерпретувати назву оповідання викликало в учнів жвавий інтерес. “Прості оповідання”, такі як “Спасибі” В.Сухомлинського і “Лось” Є.Гуцала надавалися учням спочатку з авторською назвою; учні добирали назви із заданих, потім, наприклад, оповідання “Маленька мураха” В.Шкляра назви надавалися після аналізу твору. В інших завданнях, після того, як всі учні придумували свою назву пропонувався авторський варіант назви твору з наступним порівнянням назв.

Конкретне уміння інсценізувати події у творі формувалося у слабочуючих учнів на “розмежувальних оповіданнях”. В силу специфіки даного типу твору, а саме: персонажі твору чітко розмежовуються за своїми діями на позитивні та негативні – діти краще розуміли дії і події через відтворення і сприймання власних дій.

Уміння схематично передавати основний зміст оповідання виявилось для слабочуючих учнів 5-7 класу не зовсім простим. Учні відразу не знали, як і що малювати, кого зображувати. На жаль, певна частина слабочуючих учнів 5 класу не змогла справитися з даним завданням, тому що для деяких учнів ці види завдань викликали значні труднощі і вони були до них не підготовленими.

Кількісні дані, що свідчать про розвиток у слабочуючих учнів узагальненого уміння виконувати творчі завдання за прочитаним оповіданням, відображено в таблиці 1.

За кількісними показниками в таблиці, дане узагальнене уміння є досить складним для слабочуючих учнів. Можна побачити, що під час формування кожного конкретного уміння оволодіння зазначеними уміннями значно зростало від завдання до завдання, про що свідчить отриманий позитивний результат у більшості учнів. Уміння виконувати творчі завдання як фактор розуміння твору на основному прошарку є запорукою розуміння глибинної структури оповідання і тому формування розпочиналося з умінь домислювати події оповідання (у 5 класі – 65% учнів, у 6 класі – 74% учнів, 7 класі – 86% учнів) та інтерпретувати назву твору (у 5 класі – 75% учнів, у 6 класі – 88% учнів, 7 класі – 91% учнів). Відтворення дитиною з вадами слуху подій, що відбувалися в

оповіданні, через власні дії (у 5 класі – 65% учнів, у 6 класі – 69% учнів, 7 класі – 91% учнів), як показало формування, допомагає краще передавати це в подальшому у власних малюнках (у 5 класі – 70% учнів, у 6 класі – 81% учнів, 7 класі – 86% учнів).

Таблиця 1

**Розподіл слабчучих учнів 5-7 класів за динамікою оволодіння
узагальненим умінням виконувати творчі завдання в процесі
експериментального навчання (в % правильних відповідей)**

Конкретні уміння	Класи								
	5			6			7		
	Кількість завдань								
	5	15	25	5	15	25	5	15	25
1. Домислювати події оповідання.	25	50	65	31	56	74	43	86	86
2. Інтерпретувати назву твору.	35	65	75	44	81	88	69	91	91
3. Інсценувати подій у творі.	15	50	65	19	51	69	34	69	91
4. Схематично передавати основний зміст твору.	45	60	70	51	62	81	77	82	86

За результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що готовність слабчучих учнів до виконання творчих завдань на уроках літератури має базуватись на цілій низці завдань такого виду і характеру. Даний процес має розпочинатись ще з читання у дошкільному закладі і, через уроки читання та літератури в спеціальній школі для дітей з вадами слуху, продовжуватися протягом всього життя людини.

Отже, розроблений педагогічний підхід, що базується на врахуванні відповідної типології художнього оповідання, узагальнених і конкретних уміннях, на ієрархічній структурі тексту, надає можливість удосконалення процесу розуміння художніх оповідань слабчучими учнями на актуальному рівні розвитку мови і мовлення, а формування одного з дев'яти узагальнених умінь, а саме, умінням виконувати творчі завдання, в подальшому сприятиме творчому розвитку дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
2. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. – М.: Лабиринт, 2005. – 336 с.
3. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М.: Просвещение, 1982. – 176 с.
4. Круглик О.П. Педагогічні умови розуміння художніх оповідань учнями з вадами слуху // Дефектологія. – 2007. – № 2. – С. 52-56.
5. Чепелева Н.В. Проблеми психологічної герменевтики. – К., 2004. – 276 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ВЛАСНОСТІ ДО УПРАВЛІННЯ СПІЛЬНОЮ ТВОРЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

В статтє рассмотрєны психологическєе оснєвы совмєстной творчєской дєятєльности в контєкстє испєльзования их для профєссиональной подготєвки спєциалистєв по интєлєктуальной собствєнности.

***Ключєвыє слєва:** совмєстная творчєская дєятєльность, стили управлєния, стратєгии и типы группєвого повєдєния классификация групп, диффєрєнциация рєлєй.*

In the article psychological bases of joint creative activity are considered in the context of the use them for professional preparation of specialists on intellectual property.

***Keywords:** joint creative activity, management styles, strategies and types of group conduct, classification of groups, differentiation of roles.*

Постановка проблеми. В умовах зростаючих темпів розвитку науки і техніки, ускладнення структури технічних об'єктів і систем все більш актуальною стає проблема підвищення ефективності діяльності творчих колективів з розробки об'єктів інтелектуальної власності.

Значну роль у діяльності творчих колективів з розробки об'єктів інтелектуальної власності відіграють фахівці з інтелектуальної власності. Від їх професійної діяльності багато в чому залежить ефективність процесу створення об'єктів інтелектуальної власності.

Аналіз процесу підготовки майбутніх фахівців з інтелектуальної власності показав, що такій складовій професійної діяльності менеджера з інтелектуальної власності, як управління спільною творчою діяльністю фахівців при створенні об'єктів інтелектуальної власності на преділено належної уваги.

Постановка завдання. Метою дослідження є визначення об'єктивних психологічних засад ефективного управління спільною творчою діяльністю при створенні об'єктів інтелектуальної власності та впровадження них у навчальний процес підготовки спеціалістів та магістрів з інтелектуальної власності.

Аналіз останніх досліджень. Феномен спільної діяльності, ґрунтуючись на діяльності індивідуальній, має по відношенню до останньої істотні відмінності.

Аналіз літературних джерел [4;6] дозволив визначити такі характеристики ознаки спільної творчої діяльності фахівців:

- єдина ціль;
- загальна мотивація;
- розподіл єдиного процесу професійної діяльності на окремі операції та їх розподіл між учасниками;

- узгодження індивідуальних діяльностей учасників;
- управління з метою об'єднання індивідуальних діяльностей з боку менеджера (керівника);
- єдиний кінцевий продукт діяльності (в нашому випадку – це майбутній об'єкт інтелектуальної власності – винахід, корисна модель, промисловий зразок тощо);
- єдиний простір і одночасність виконання індивідуальних діяльностей різними учасниками спільної діяльності.

Ч.М. Гаджиев [1] визначає у спільній творчій діяльності результативний та процесуальний аспекти. До результативного аспекту дослідник відносить:

- неявну (початкову) потребу у винаході;
- сформульовану потребу;
- сформульовану задачу;
- переформульовану задачу;
- всі варіанти розв'язання задачі;
- відібрані варіанти розв'язання задачі;
- остаточний варіант розв'язання задачі.

Процесуальний аспект містить:

- пошук, визначення і формулювання потреби у винаході;
- формулювання задачі;
- переформулювання задачі;
- пошук варіантів розв'язання задачі;
- відбір ефективних варіантів;
- вибір остаточного варіанту.

Майбутній фахівець з інтелектуальної власності (менеджер або професіонал) в процесі навчання повинен оволодіти вміннями з організації та управління спільного творчої діяльністю з урахуванням цих характерних її ознак.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо концептуальні засади регуляції спільної творчої діяльності. В останній принципово необхідно виділити дві риси:

- власне предметну діяльність, яка спрямована на удосконалення об'єкта чи процесу;
- взаємодію між учасниками – сукупність процесів, що встановлюють різноманітні зв'язки та залежності між людьми в процесі спільної діяльності та спілкування.

Перша риса визначає суб'єкт-об'єктну природу спільної творчої діяльності, а друга – суб'єкт-суб'єктну. Така двоїста природа обумовлює наявність наступних зв'язків, що виникають у процесі спільної творчої діяльності:

- зв'язок виду S-O (суб'єкт-об'єкт);
- зв'язок виду S-S (суб'єкт-суб'єкт);
- зв'язок виду S-O-S (суб'єкт-об'єкт- суб'єкт).

Зв'язок S-S характеризують безпосередні емоційні стосунки між учасниками спільної творчої діяльності. Ці стосунки на пряму на обумовлюються спільною діяльністю.

Зв'язки S-O визначаються предметною діяльністю кожного з учасників і характеризуються не тільки індивідуальними особливостями суб'єкта діяльності, але й значним впливом інших учасників. Цей вплив може бути як позитивним, так і негативним на всі елементи структури індивідуальної діяльності: мотиви, цілі, програму, інформаційну основу.

Принципово новим, характерним тільки для спільної діяльності, є діяльнісно-опосередковані зв'язки S-O-S. Ці зв'язки визначають міжособистісні стосунки, які повністю обумовлюються спільною діяльністю.

Дослідники виділяють такі стратегії поведінки учасників спільної діяльності [6]:

- сприяння як результативна допомога іншим учасникам у досягненні спільних цілей;
- протидія досягненню спільних цілей іншими учасниками;
- ухилення від взаємодії у тих випадках, коли ситуація того вимагає.

На основі цих стратегій виділено низку соціально-психологічних типів взаємодії учасників спільної діяльності:

- співробітництво;
- протиборство;
- ухилення від взаємодії;
- односпрямоване сприяння;
- односпрямована протидія;
- контрасна взаємодія;
- компромісна взаємодія.

З груповою взаємодією тісно пов'язано управління діяльністю групи (як елемент взаємодії групи та керівника). Аналіз робіт [1-6] дозволив визначити чотири стилі управління: авторитарний, ліберальний, демократичний (колегіальний), співтворчий. Ці стилі управління обумовлюють існування таких можливих типів групової поведінки: ліберально-конкурентний, авторитарно-виконавський, демократично-співробітницький, розвивально-співтворчий. Визначені стилі управління та типи групової поведінки при спільній творчій діяльності надають можливість фахівцям з інтелектуальної власності обґрунтовано (в залежності від структури та психологічних особливостей) надавати перевагу тому чи іншому стилю управління

А.В. Петровським розроблено стратометричну концепцію внутрішньогрупової активності при якій складає принцип діяльнісного опосередкування міжособистісних стосунків (відношень). Згідно з цією концепцією групова активність має ієрархічну структуру в якій можна виділити 5 рівнів страт:

- 1 – спільна діяльність;
- 2 – міжособистісні стосунки, які опосередковані спільною діяльністю (стосунки виду S-O-S);

3 – ціннісно-орієнтаційна єдність та дієва групова емоційна ідентифікація;

4 – емоційні міжособистісні стосунки, які на пряму не обумовлені спільною діяльністю (стосунк виду S-S);

5 – індивідуальні психологічні особливості учасників спільної діяльності.

Стратометричний підхід дозволяє на основі переважаючої страти психологію груп, що виконують спільну діяльність, визначити класифікацію груп:

- дифузні групи (домінує п'ята страта);
- асоціації (домінує четверта страта);
- корпорація (домінує третя страта);
- колектив (домінує перша страта).

Серед багатьох інших завдань, фахівцю з інтелектуальної власності необхідно ще й професійно формувати з початкових дифузних груп повноцінні колективи з роз'язання творчих задач створення об'єктів інтелектуальної власності.

Крім розглянутих психологічних аспектів, що стосуються організації будь якої спільної діяльності, спільна творча діяльність має і свої характерні риси.

Перша характерна риса стосується відбору задач для спільної творчої діяльності. Очевидно, що рівень складності задач повинен перевищувати наявний рівень компетентності всіх членів групи.

Друга характерна риса стосується диференціації ролей. Ч.М. Гаджиєв [1] визначає такі ролі у спільній творчій діяльності: «пошукач», «генератор ідей», «резонатор», «активатор» та «критик». Завдання «пошукачів» полягає у пошуку та виявленні задач з розробки об'єктів інтелектуальної власності. «Генератори ідей» – це члени групи з найбільш розвинутим креативним (або ліберальним чи дивергентним) мисленням. Особливу роль у творчому колективі виконують «резонатори». Ці члени творчого колективу є своєрідними перекладачами, трансляторами ідей «генераторів» для іншої частини творчої групи. Роль «критиків» відіграють ті учасники творчого колективу, мають розвинуте аналітичне (або конвергентне) мислення. Основне завдання «критиків» – проаналізувати ідеї «генераторів» і обгрунтовано відібрати ті з них, які є найбільш ефективними рішеннями поставленої задачі.

Слід окремо зупинитись на ролі «активатора». Основне його завдання полягає у підтриманні необхідної теорії активності учасників групи у напрямку роз'язання поставленої задачі. Роль «активатора» може поєднуватись з іншими ролями.

Завдання фахівця з інтелектуальної власності при формуванні творчої групи полягає у тому, що необхідно обгрунтовано визначити роль кожного учасника.

Висновки.

Визначені в статті психологічні засади спільної творчої діяльності повинні слугувати теоретичним підґрунтям підвищення ефективності і якості професійної підготовки майбутніх фахівців з інтелектуальної власності.

Перспективами подальших досліджень є розробка на основі визначених психологічних засад методик підготовки майбутніх фахівців з інтелектуальної власності

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаджиев Ч.М. Организация коллективного изобретательства // Исследования проблем психологии творчества / Под.ред. Я.А. Пономарёва – М.: Наука, 1983. – С. 299-278.
2. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
3. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. – М.: Академия, 2006. – 512 с.
4. Платонов Ю.П. Основы социальной психологии. – СПб.: Речь, 2004. – 624 с.
5. Растяльников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 320 с.
6. Шевандин Н.И. Социальная психология в образовании. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544 с.

Мазяр О.В. (м. Житомир, Україна)

РЕЛІГІЙНИЙ ДОСВІД ЯК ЧИННИК ЦІННІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ

Стаття посвячена проблемі релігійного досвіду як фактора ціннісної регуляції поведінки. Автор виділяє чотири основних типи релігійного досвіду, які диспозиційно, ситуаційно і епізодически регулюють поведінку суб'єкта.

Ключевые слова: *релігійність, релігійний досвід, типологія релігійного досвіду, трансцендентність.*

The article is devoted the problem of religious experience as a factor of the valued adjusting of conduct. An author selects four basic types of religious experience, what disposition, situation and episodically regulate the conduct of subject.

Key words: *religiosness, religious experience, typology of religious experience, transcendence.*

Постановка проблеми. Під релігійним досвідом переважно розуміють взаємодію людини з трансцендентною сутністю (Богом), що супроводжується почуттям надприродного (О.П.Забіяко, І.О.Гльїн, Ю.Макселон, Г.Ньютон Мелоні та ін.). Специфічність релігійного досвіду полягає у тому, що людина здобуває його не в звичайній емпіричній площині, взаємодіючи з іншими суб'єктами життєдіяльності, а в символічно-віртуальній площині сакральних смислів, які набувають значення ціннісних орієнтирів і здатні мотивувати суб'єкта на релевантну стратегію поведінки.

У психологічній науці релігійний досвід здебільшого досліджується як чинник ціннісної регуляції поведінки людини. Загальноприйнятою стає думка, що релігійність справляє позитивний вплив на психічне здоров'я людини (О.О.Войнівська, І.О.Ільїн, А.Маслоу, Г.Олпорт, С.О.Ставицька), пропонуються шляхи формування релігійного досвіду, що забезпечать подальшу релігійну соціалізацію особистості (І.Г.Ковровський, С.М.Палій, М.Пірен, О.І.Ющишин, О.Ятищук та ін.).

На нашу думку, ця теза вимагає щонайменше міждисциплінарної дискусії і подальшої верифікації. Зокрема, важливим завданням є визначення особистісно-ситуаційних параметрів, за яких релігійний досвід забезпечує диспозиційну, ситуаційну та ситуативно-випадкову регуляцію поведінку.

Метою статті є розробка типології релігійного досвіду, яка визначатиме його можливості регулювати поведінку.

Аналіз досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. В межах різних психологічних підходів та конфесійних напрямків можуть існувати фундаментальні відмінності у розумінні релігійного досвіду. Це зумовлює необхідність окреслити авторську позицію. Ми визначаємо трансцендентні феномени як іманентні людині, що частково закладаються на несвідомому рівні психічної організації, а частково усвідомлюються як ціннісні життєві орієнтири.

У психології релігії поширеним є поняття «релігійності» як суб'єктного аспекту релігії [9]. Під релігійністю розуміють віру у надприродне, що стає об'єктом поклоніння [10], «сутнісну характеристику психологічного стану особистості, що відображає її релігійне світорозуміння, релігійне світовідчуття та релігійне світоставлення» [1, с.5]. О.Бучма, О.О.Войнівська визначають структуру релігійності і вимірюють її за якісними та кількісними показниками: рівнем, станом, характером, динамікою та ступенем. Причому ступінь релігійності відображає її когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти, тобто інтегрує всі психологічні особливості релігійної особистості.

Таким чином категорія релігійності розширюється настільки, що часто вимагає уточнення свого змісту. Ця поняттєва невизначеність, очевидно, є однією з причин вже традиційного дихотомічного поділу релігійності на істинну та невротичну. Зокрема, Г.Олпорт розмежовує зовнішню та внутрішню релігійність. Зовнішня релігійність розглядається як своєрідний духовний інструмент для здобуття почуття безпеки та соціальних позицій, а внутрішня – як самоцінність релігійної віри, що пронизує все життя людини [8].

Подібну типологію розробляють М.Аргайл та Б.Бейт-Халламі, вводячи поняття персональної та аперсональної релігійності. Персональна релігійність є почуттям зв'язку з трансцендентною сутністю, аперсональна релігійність – це поверхове, бездуховне, утилітарне використання релігії [5].

На нашу думку, дихотомічний поділ релігійності не зовсім точно відображає сутності релігійної феноменології. Адже внутрішня релігійність може мати зовнішнє спрямування у релігійних діях і бути засобом досягнення соціальних позицій – підвищення статусу, збільшення статків, здобуття влади і впливовості, розширення соціальних контактів, а відтак

виконує певну інструментальну функцію. Натомість зовнішня (невротична) релігійність зовсім не позбавлена щирості віри, реалізації релігійного ідеалу і готовності йти на самопожертву.

Термін «релігійність» часто виявляється надто широким (інтегральним) для опису релігійної феноменології. На нашу думку, більш доцільно використовувати усталені в психології релігії поняття: «релігійний досвід», «релігійна поведінка», «релігійна ідентичність», «релігійна соціалізація», які адекватно відображають соціопсихічні процеси життєдіяльності релігійної особистості.

Саме поняття «релігійного досвіду» дозволяє виділити ціннісну основу релігійної поведінки та релігійної соціалізації особистості.

У філософії досвід розглядається як особлива форма чуттєво-емпіричного відображення зовнішнього світу і розуміється як взаємодія суб'єкта з зовнішнім світом та результат такої взаємодії [12]. Специфіка релігійного досвіду полягає в тому, що трансцендентна сутність не є об'єктом зовнішнього світу, з яким суб'єкт може безпосередньо взаємодіяти. Ця взаємодія відбувається у насамперед у свідомості особистості.

О.П.Забіяко визначає релігійний досвід як «стан психіки, в якому людина усвідомлює себе такою, що перебуває у контакті з надприродною істотою або могутністю, відчуває свою причетність до інобуття...» [10, с.413]. В.П. Москалець зауважує, що індивідуальний релігійний досвід – це «емоційне, чуттєве та мисленнєве перетворення суб'єктом концептуально-догматичних положень релігії з позиції їх цінності особисто для нього» [5, с. 229].

Отже, релігійний досвід виробляється в процесі взаємодії суб'єкта з персоніфікованим суб'єктом духовного світу в контексті життєвої ситуації й інтеріоризує результати цієї взаємодії у формі ціннісних конструктів, які можуть стати центральними в аксіогенезі особистості.

Рефлексивний діалог як передумова набуття релігійного досвіду. Релігійний досвід – це завжди суб'єкт-суб'єктна взаємодія в межах свідомості однієї людини. С.О.Ставицька зауважує, що у людини в рамках релігійної взаємодії можуть складатися не тільки суб'єкт-об'єктні, але й суб'єкт-суб'єктні відносини [11]. Фактично йдеться про подвоєння суб'єктності індивіда, коли власне Я (ego) відділене від Я трансцендентної сутності (alter-ego), регулярно чи епізодично взаємодіючи з нею.

На думку О.Колісника, духовний розвиток людини дебютує зовнішнім діалогом з авторитетними особистостями, а згодом стає внутрішнім [2]. Такий внутрішній діалог відображає процес взаємодії ego та alter-ego. Для віруючого alter-ego постає ідеалізованим досконалим суб'єктом. В.Франкл називає трансцендентну сутність «персоніфікованою совістю», «співрозмовником у внутрішньому діалозі».

З.С.Карпенко визначає загальним психологічним механізмом аксіогенезу особистості діалогічне спілкування, в процесі якого відбувається включення Іншого в духовний світ Я як повноважного партнера, можливого взірця саморозвитку.

О.Крупська емпірично доводить, що розуміння трансцендентної сутності зумовлено звичайними щоденними взаєминами з батьком у ранньому дитинстві [3]. За такого підходу релігійний досвід є проекцією ставлення до батька і розгортанням заміщеного діалогу з ним у формі рефлексії. Це до певної міри пояснює феномен розмитості відчуття конфесійної належності для пересічних віруючих [4]. Для них Бог справді один як одним є батько. Дискусії щодо істинної конфесії точаться серед тих віруючих, які у своєму релігійному досвіді вийшли за межі емоційного заміщення.

Отже, в основі релігійного досвіду завжди лежить своєрідний інтеріоризований діалог зі «значимим іншим» (між суб'єктом ego та суб'єктом alter-ego). Його мета: 1) поглиблення рефлексії (самопізнання), 2) вироблення необхідних ресурсів поведінки (розширення власних можливостей) і 3) встановлення самоконтролю (обмеження власної активності). Якщо суб'єктні характеристики ego формуються в процесі розвитку особистості, то alter-ego виокремлюється з ego внаслідок його життєвої некомпетентності і фактично є виразником уявної активності досконалої особи, в арсеналі якої шукані особистістю ресурси поведінки та самоконтролю.

Alter-ego є суб'єктивною реальністю для релігійної особистості. Його функціональне призначення полягає в тому, щоби допомогти особистості відновити, підтримати чи розвивати свою «недосконалу» суб'єктність. Alter-ego дозволяє ego розгорнути внутрішній дискурс, розділити частину відповідальності за власне життя, ситуативно заміщати його, коли індивід неспроможний бути суб'єктом у певних життєвих обставинах. Релігійний досвід у вузькому розумінні – це культура взаємодії з трансцендентною сутністю, яка є суб'єктом співбуття у ситуації.

Не варто забувати, що християнство зароджується у Римській імперії як релігія рабів, фактично позбавлених суб'єктних характеристик. Християнська ідея спонукає індивіда до визнання суб'єктності Ісуса, який загинув на хресті за всіх людей, і встановлення з ним внутрішнього зв'язку. Не дарма головна умова навернення до християнської віри – це безумовне прийняття Ісуса Христа в якості свого Спасителя (хоча це не єдина його роль). Релігійна особистість погоджується вступити у внутрішній зв'язок з історичною чи уявною особою, визнає її реальну та унікальну спроможність чинити вплив на її життя, відновлювати, підтримувати чи розвивати суб'єктні характеристики індивіда.

Для релігійної особистості віра – це визнання Ісуса в якості постійно діючого суб'єкта, з яким неможливо уникнути контакту. Віруючий потрапляє у перманентну ситуацію вимушеного *внутрішнього діалогу* (молитви та одкровення), в якому Ісус виступає спостерігачем, опонентом чи помічником. Транзакції Ісуса як alter-ego звернені до ego з метою його посилення, а часом і ціннісної реконструкції, наприклад, в ситуації психофізіологічної залежності (алкогольної, наркотичної).

Фактично alter-ego (або Інший включений у духовний світ Я) є співтворцем побудови власної суб'єктності.

Типологія релігійного досвіду. Релігійний досвід по суті набуває форми *релігійної віри* в існування надприродної істоти, що перебуває поза природним

порядком існування, але водночас, відповідно до релігійної аксіоми, є інстанцією, що в кінцевому випадку визначає цей порядок [10, с. 90].

Поняття релігійної віри, можливо, містить деяку містично-таємничу конотацію, однак якнайповніше інтегрує всі психічні процеси, що складають основу релігійного досвіду. По суті релігійний досвід – це завжди досвід віри у надприродне. Причому поняття віри стосується насамперед відповідних знань, очікувань, а не поведінки, що важливо для розуміння функціональних аспектів релігійного досвіду.

Релігійна віра як ядро релігійного досвіду може різнитися в окремих індивідів за параметром актуалізації та інтенсивності. Іншими словами, релігійний досвід у різних людей набуває різної цінності. О.Л.Музика наголошує, що життєві цінності кожної людини унікальні, принаймні композиційно [7]. Тобто в одних суб'єктів релігійний досвід є центральним ціннісним конструктом, а в інших – периферійним. Відповідно перші є релігійно соціалізованими, другі лише інколи використовують релігійний досвід для ситуаційної інтеграції.

Отже, для аналізу релігійного досвіду як чинника ціннісної регуляції поведінки важливим є те, наскільки регулярно суб'єкт (ego) *взаємодіє* з трансцендентною сутністю (alter-ego) з метою отримання психологічних ресурсів для інтеграції у життєву ситуацію.

Іншим параметром оцінки регулятивної ролі релігійного досвіду постає *результат взаємодії ego та alter-ego*, а саме ступінь регулярності використання релігійної віри в процесі життєдіяльності.

Таким чином можна виділити чотири основних типи релігійного досвіду: декалогічний, рефлексивний, поверховий та нестійкий (табл. 1).

В залежності від того, який переважний ступінь взаємодії ego та alter-ego і яке використання результатів взаємодії у життєвих ситуаціях, можна також визначати ступінь ціннісної диспозиції релігійного досвіду. Причому вслід за О.Л.Музикою та І.С.Загурською ми схильні розрізняти поняття ситуаційності (приналежності до життєвої ситуації) і ситуативності (нестійкості, мінливості) [6, с. 8]. Відтак релігійний досвід може виступати диспозиційним, ситуаційним та ситуативним чинником регуляції поведінки.

Таблиця 1

Типологія релігійного досвіду.

Ступінь взаємодії ego та alter-ego	Ступінь використання релігійного досвіду у ситуації	Релігійний досвід як чинник поведінкової регуляції	Тип релігійного досвіду
регулярний	регулярний	диспозиційний	декалогічний
регулярний	епізодичний	ситуаційний	рефлексивний
епізодичний	регулярний	ситуаційний	поверховий
епізодичний	епізодичний	ситуативний	нестійкий

Розглянемо докладно кожен тип релігійного досвіду.

Декалогічний релігійний досвід (лат. *decalogus* – заповідь). Суб'єктне ego регулярно взаємодіє з alter-ego і результат їх взаємодії регулярно визначає поведінку індивіда в ситуації (рис. 1).

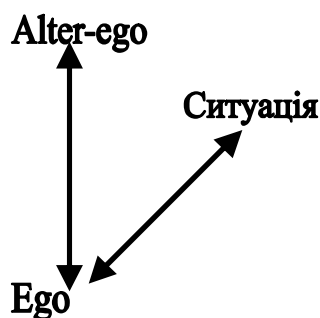


Рис. 1. Декалогічний релігійний досвід¹

Індивід керується прямими релігійними настановами (заповідями), незважаючи на ступінь їх доречності в конкретній життєвій ситуації. Фактично йдеться про максимальне зближення й ідентифікацію ego та alter-ego, коли віра визначає істинно праведну поведінку. Індивід абстрагується від конкретної життєвої ситуації і його релігійність набуває надситуаційного характеру, він не зважає на обставини, перебуваючи вище за них.

Декалогічний релігійний досвід забезпечує *диспозиційну* регуляцію поведінки. Прикладами декалогічного релігійного досвіду є дії священнослужителя, який, ризикуючи власним життям, рятує людину від смерті, а також дії Свідка Єгови, який забороняє лікарям переливати йому кров, оскільки це забороняє віровчення.

Рефлексивний релігійний досвід. Суб'єктне ego регулярно взаємодіє з alter-ego, але результат їх взаємодії епізодично визначає поведінку індивіда в ситуації (рис. 2). Індивід обов'язково бере до уваги релігійну позицію, намагається інтерпретувати «промисел Божий» у повсякденному житті, однак такі дії *ситуаційно* регулюють його реальну поведінку.

Метафорично кажучи, на відмінну від суб'єкта з декалогічним релігійним досвідом суб'єкт з рефлексивним релігійним досвідом не завжди вірить, що «береженого Бог береже». Це типова протестантська позиція, обґрунтована М.Вебером. Індивід робить спроби раціональним шляхом перевіряти відповідність своєї ірраціональної віри, оцінює адекватність релігійної реакції на певні соціальні стимули.

¹ Тут і далі суцільною лінією позначено регулярний зв'язок, а пунктирною – епізодичний.

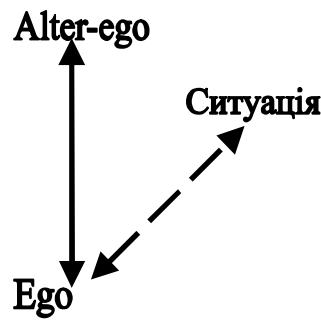


Рис. 2. Рефлексивний релігійний досвід

Поверховий релігійний досвід. Суб'єктне ego епізодично взаємодіє з alter-ego, тобто звертається з молитвами до Бога у хвилини життєвих випробувань. Але суб'єкт майже завжди використовує результат такої взаємодії у скрутних життєвих ситуаціях (рис. 3).

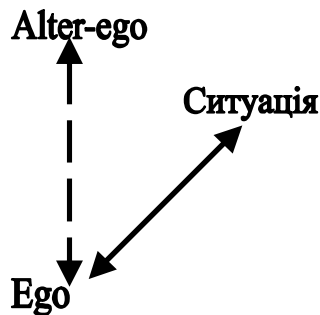


Рис. 3. Поверховий релігійний досвід

Фактично йдеться про утилітарне використання релігійного досвіду і в такому контексті релігійність набуває суто інструментального характеру й *ситуаційно* регулює поведінку індивіда.

Ми не вкладаємо негативної конотації у поняття «поверховий». Цей тип релігійного досвіду вирізняє лише поверхова обізнаність щодо предмету своїх вірувань і часто індиферентне ставлення до конфесійних відмінностей. Суб'єкт з поверховим релігійним досвідом вважає, що достатньою є його щира віра в трансцендентну сутність.

Очевидно, що переважна більшість віруючих має поверховий релігійний досвід, щира віра яких не складає виняткового смислу життя.

Поверховий релігійний досвід може стати підґрунтям для набуття рефлексивного і декалогічного релігійного досвіду за умови, коли складна життєва ситуація скеровує індивіда до ірраціональної (містичної) операціоналізації свого суперечливого життєвого досвіду.

Нестійкий релігійний досвід. Суб'єктне ego вкрай епізодично взаємодіє з alter-ego і так само епізодично використовує результат цієї взаємодії у

життєвих ситуаціях (рис. 4). Нестійкий релігійний досвід використовується *ситуативно* як випадкова спроба знайти ресурси для вирішення гострих життєвих проблем.

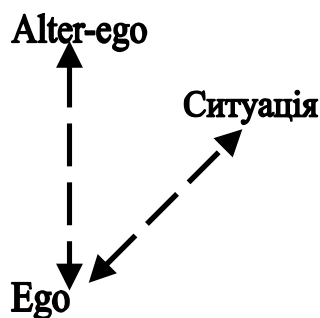


Рис. 4. Нестійкий релігійний досвід

Такий віруючий, як правило, не досягає рівня декалогічної релігійності, оскільки його релігійність сформована стихійно, вона не систематизована і носить ситуативно-захисний характер. Індивід не схильний, навіть «отримавши» ресурсну підтримку з боку трансцендентної сутності, позбавляти себе суб'єктності і приписувати позитивний результат лише трансцендентної сутності. Така форма поведінки трактується богословами як прояв «гордині».

Висновок. Особливість запропонованої типології полягає у можливості уникнути звичного дихотомічного поділу релігійності й аналізувати її у контексті ціннісної свідомості суб'єкта.

Запропонована класифікація релігійного досвіду ще потребує емпіричного підтвердження. Власне її сильною стороною є те, що релігійний досвід виходить з тіні трансцендентності та надзвичайності і стає придатною для емпіричного вивчення. Зокрема, предмет досліджень окреслюється змістом та формою взаємодії его та alter-его і дозволяє вивчати регулятивну функцію релігійного досвіду в залежності від її суб'єктної цінності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Войнівська О.О. Психологічні особливості особистісної релігійності. Автореф. дис. ... кандидата психологічних наук – Одеса, 2007. – 18 с.
2. Колісник О. Духовний саморозвиток особистості // Соціальна психологія. – 2006. – № 1. – С. 62-77.
3. Крупська О. Дитячо-батьківські стосунки як чинник ставлення молоді до Бога // Соціальна педагогіка. – 2006. – № 5. – С. 147-154.
4. Ліщинська О. Релігійність українців очима українців // Соціальна психологія. – 2007. – №3. – С. 116-123.
5. Москалець В.П. Психологія релігії. – К.: Академвидав, 2004. – 240 с.
6. Музика О.Л., Загурська І.С. Самооцінка і розвиток творчих здібностей: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – 168 с.
7. Музика О.Л. Теоретичні та методологічні проблеми дослідження ціннісної свідомості // Проблеми суспільних трансформацій України в умовах транзитивного розвитку: Збірник

наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції – Житомир, 2004. – С.114-123.

8. Олпорт Г. Особистість в психології (уривки) / Лубський В.І., Предко О.І. Психологія релігії – Ч.1. – Київ: «Центр учбової літератури», 2004. – 208 с. – С. 198-204.

9. Психологія. З викладом основ психології релігії / Під ред. о. Юзефа Макселона. – Львів: «Свічадо», 1998. – 320 с.

10. Религиоведение: словарь / Элбакян Е.С. – М.: Академический Проект, 2007. – 637 с.

11. Ставицька С.О. Розвиток психології релігії та її роль у становленні духовної особистості // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – № 12 (37). – 229 с. – С.191-198.

12. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.

Медведева Н.В., (м. Київ, Україна)

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗАДУМІВ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ МАЛЮВАННЯ

В статті аналізується изучение процесу трансформації замысла в изобразительной деятельности детей в русле концепции стратегической организации и регуляции творческой деятельности В.А. Моляко. В результате установлено, что особенности трансформации замысла обусловлены индивидуальными особенностями мышления – преобладающими стратегическими тенденциями.

Ключевые слова: *изобразительная деятельность, стратегические тенденции, трансформация замысла, художественное творчество.*

In the article studying of process of plan transformation in visual activity of children in the course of the concept of strategy organization and regulation of creative activity of V.O. Molyako is analyzed. It is determined in the result, that features of plan transformation are caused by specific features of thinking tendencies.

Key words: *visual activity, strategy tendencies, plan transformation, art creativity.*

Постановка проблеми. У науковій психології проблема дитячого малювання завжди привертала пильну увагу вчених. Останнім часом ця тематика не тільки не втратила актуальності, а навпаки, на нашу думку, набула величезного значення. Адже, свого часу, ще В.М. Бехтерев зазначав, що: „Малюючи, дитина не тільки виявляє певні результати психічного розвитку, а й забезпечує його розвиток, збагачує і реконструює психічні властивості та здібності” [1, с. 477-478].

Один тільки той факт, що перші малюнки людини знайдені в різних точках нашої планети орієнтовно відносяться до часів неоліту – так званого нового кам'яного віку (а згідно з іншими даними навіть до часів палеоліту), вказує на те, що малювання людини як діяльність спонукає розвиток

особистості. Як засіб передачі інформації та спроба самовираження є невід'ємною частиною життя людства і безпосередньо кожної людини та невідривно пов'язане з історією розвитку цивілізації.

Сучасна наука оперує значними дослідженнями в галузі психології творчості, зокрема, проблема малювання дитини підпорядковується вивченню галузі психології художньої творчості. Так, безпосередньо в психології цьому питанню присвячені роботи О.В.Бакушинського, В.М.Бехтерева, М.М.Волкова, Є.І. Ігнатієва, В.Й.Кириєнко, О.О.Мелік-Пашаєва, В.С.Мухіної, О.О.Фльориної та ін.. Безумовно, що всі ці роботи містять змістовний, цікавий матеріал який відкриває обрії для подальших розробок. Однак, незважаючи на існуючий обсяг досліджень, і сьогодні процес художньої творчості залишається недостатньо вивченим та має в своєму складі ще багато недосліджених питань.

Враховуючи актуальність зазначеної проблеми та недостатність її опрацювання *метою* даної роботи є визначення психологічних особливостей природи художніх задумів у малюнках дитини, у контексті стратегіального підходу, через вивчення трансформації задуму.

Об'єктом нашого дослідження є художньо-творча діяльність дитини молодшого шкільного віку, а саме – малювання. *Предметом* є особливості трансформації задуму в процесі виконання дитиною малюнку.

В джерело роботи нами було залучено *припущення*, що особливості трансформації задуму в процесі образотворчої діяльності молодшого школяра обумовлені різними підходами в розробці задуму, які в свою чергу пов'язані з індивідуальними особливостями мислення – панівною стратегіальною тенденцією (творчою спрямованістю на пошук аналогів, комбінування, реконструювання, здатності трансформацій варіантів задумів та ін.).

Отже, в даній роботі ми розглядаємо використання молодшими школярами стратегіальних тенденцій формування та реалізації задуму в процесі виготовлення малюнка. Ґрунтуючи свій підхід на концепції стратегіальної організації та регуляції творчих процесів, у різноманітних сферах діяльності людини, розробленої В.О.Моляко (1982, 2002). Вище зазначений підхід передбачає – домінування шукань оригінальних, нових рішень як в традиційному полі функціонування, так і в такій діяльності, з якою не стикався раніше, при розв'язанні суцільних та спеціальних питань та завдань і т.п.. Отже, це: „... цілеспрямовані дії, що дозволяють: актуалізувати наявні знання, що потрібні для розуміння нової задачі; спрямувати пошук проекту розв'язання; винайти „поточні технології” розв'язання; застосувати ці технології в умовах нової задачі; оцінити досягнуте розв'язання.”, тобто це „... органічне вплітання підготовки до творчої діяльності в навчання, в повсякденне професійне життя” [6, с. 486, 490]. Узагальнюючи можна сказати, що даний підхід цілеспрямований на з'ясування функціонування та опанування організації та реалізації, системи прогнозування та планування діяльності, продуктом якої буде певний результат. А головним інструментарієм буде володіння творчими вміннями, стратегіями та тактиками, унікальними особистісними утвореннями, використання яких буде можливе не тільки в певному виді діяльності, а взагалі в будь-якому випадку життя.

Теоретичний аналіз проблеми. На рубежі XIX–XX ст. з'являються дослідження природничо-наукової творчості, а дещо пізніше й технічної, розпочинаються розробки проблем творчості у різних площинах. Українські психологи (Харківська психологічна школа) одні з перших почали розробки в цьому напрямі, це і концепції О.Потебні та О.Веселовського, чії ідеї були розвинуті їхніми учнями та послідовниками Д.М. Овсяніко-Куліковським, Б.Лезінім та іншими піонерами психології творчості. Пізніше це роботи Г.С. Альтшуллера, Я.О. Пономорьова, Є.О. Мілеряна, В.О. Моляко, В.А. Роменця, Р.О. Семенової та ін.: серед них роботи, що стосуються сутності творчого процесу (Д.Б. Богоявленська, Д.Гілфорд, В.О. Моляко, О.І. Нікіфорова, Я.О. Пономорьов, В.А. Роменець та ін.), компонентів творчого мислення (О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, С.Л. Рубінштейн, О.К. Тихомиров та ін.), шляхів і засобів розвитку творчого мислення (Г.С. Альтшуллер, О.В. Брушлинський, С.Д. Максименко та ін.). Безпосередньо художню творчість в різних площинах вивчали Д.М. Овсяніко-Куліковський, Є.Я. Басін, Л.С. Виготський, П.М. Якобсон, Б.С. Мейлах, Л.Б. Єрмолаєва-Томіна, О.І. Нікіфорова, Н.В. Рождественська, В.В. Кліменко та ін., а проблему задуму в творчій діяльності досліджували К.Дункер, П.М. Медведєв, В.О. Моляко, О.І. Нікіфорова та ін.

Вважаємо за необхідне зазначити, що ідея комплексного дослідження художньої творчості виникла в другій половині XX століття, було створено комісію комплексного дослідження художньої творчості при науковій раді з історії світової культури АН СРСР, а вже в 80-х роках вона сформувалася в перспективний науковий напрям, актуальність якого та багатьох висунутих тоді задач зберігається й до сьогодні.

Психологія художньої творчості – опановує такі види діяльності людини, як архітектура, графіка, живопис, кіно, література, музика, театр, цирк тощо. Та в цілому, розглядає художню творчість як діяльність, процес і продукт. На думку Л.Л.Гурової, „Художня творчість – найбільш виражене поєднання психологічних реалій творчого процесу” [2, с. 112].

Отже, психологія художньої творчості – це розділ загальної психології, який вивчає всі види діяльності людини, які пов'язані з творенням витворів мистецтва та їх сприйняттям (архітектура, графіка, живопис, кіно, література, музика, театр, цирк тощо). Художньою діяльністю (в більш вузькому розумінні) в тому чи іншому виді мистецтва в різні періоди життя займається, майже, кожний, не маючи фахової освіти в цьому напрямку. Наприклад, оздоблення домівки будь-яким художнім витвором зробленим власноруч та улюблене заняття на дозвіллі – хобі. До того ж, всі діти змалку малюють, ліплять, співають, танцюють т.п.. До дитячої художньої творчості, психологи класично відносять: хореографію, зображувальну та музичну творчість, гру, вигадкування казок, складання віршів, фантазування. Зокрема, зображувальна діяльність (малювання, ліплення, аплікація) має величезне значення для розвитку художніх здібностей дитини. Оскільки, коли дитина малює вона не тільки виявляє певні результати психічного розвитку, а й забезпечує цей розвиток, збагачує і реконструює психічні властивості та здібності. В широкому розумінні художня творчість – це створення витворів мистецтва та їх

сприймання. В вузькому розумінні художня творчість – це будь-яка, непрофесійна, художньо-творча робота, що реалізується людиною в процесі життя. Малювання одна із важливих та широко розвинутих галузей образотворчого мистецтва, яка є основою художньої освіти. Малюнок лежить в основі всіх видів художніх зображень на площині (живопис, графіка, рельєф тощо). Малювання як самостійна галузь художньої творчості є головним розділом графіки, це одне з стародавніх видів мистецтва. Існують численні різновиди малювання, які розрізняють за методами малювання, за темами та жанрами, за призначенням, згідно техніці і характеру виконання. Малюнок – це будь-яке зображення, зроблене від руки за допомогою графічних засобів, сфера вживання малюнку дуже широка та включає в себе різноманітні його види.

Як відомо, малювати дитина починає дуже рано, і малювання стає одним із найулюбленіших занять, можна сказати, що цей вид діяльності пронизує життя кожного, пробуджуючи паростки дивовижних можливостей, здібностей, талантів. Крім того малюнки містять багато інформації. Загалом цей вид діяльності впливає не тільки на розвиток та збагачення художньо-творчих здібностей, а також на розумовий розвиток дитини, на формування різноманітних сторін особистості, виступає як засіб самовираження і самопізнання, допомагає проникнути і збагнути своєрідний внутрішній світ дитини, сприяє розвитку та активації творчого потенціалу.

Вивчати дитяче малювання як діяльність, яка відображає своєрідності розвитку дитини та як процес розвитку дитячої творчості, почали ще в кінці ХІХ сторіччя. Питанням дитячого малюнка присвячено багато праць як вітчизняних, так і західних дослідників. Вивчався розвиток дитячого малювання як в онтогенезі так і в філогенезі. Серед західних дослідників можна назвати такі імена: К.Річчі (1885, 1911), Є.Кук (1885), В.Прейер (1894), Дж.Селлі (1904, 1910), Левінштейн (1905), Мейман (1911), В.Штерн (1910,1922), К.Бюлер (1924), Ж. Люке (1927), Х.Енг (1927, 1931), Р.Арнхейм (1974), Джон Аллан (1997), Бреґг М.Ферс (2000), Джон Дилео (2001) та ін..

Проблематикою дитячого малювання у вітчизняних психологічних дослідженнях займалися Л.Оршанський (1908), В.М.Бехтерев (1910), С.Левітін (1911), Ю.М.Болдирьова (1913), Г.Кершенштейна (1905, 1914), Ф.І.Шміт (1924), О.В.Бакушинський (1925), М.О.Рибніков (1926), В.Й.Кирієнко (1948, 1954), М.М.Волков (1950), О.О.Фльоріна (1956, 1961), Є.І. Ігнат'єв (1959), В.С.Мухіна (1972, 1981), Н.П.Сакуліна (1965, 1973), Я.О.Понамарьов (1988), О.О.Мелік-Пашаєв(1998, 2000), В.А. Роменець (2001), О.В.Завгородня (1992) та ін.. Отже, аналіз літератури свідчить про стійкий інтерес до цієї проблематики та водночас показує і певну фрагментарність та недостатність розробок в цьому напрямку. Хоча ще В.М.Бехтерев зазначав важливість вивчення дитячого малювання, кажучи, про те, що: „Малювання як зображувальна писемність, що з'явилося раніше теперішнього письма, також заслуговує особливої уваги ...” [1, с. 386].

Італійський мистецтвознавець К.Річчі, вперше висвітив питання, яке стосується дитячої зображувальної діяльності в книзі “Мистецтво дитини” (1887). Його міркування стали предметом подальшого вивчення багатьох

дослідників, в особливості думка про те, що основною своєрідністю малювання дітей є малювання не з натури, а з уявлення. Ж.Люке розглядав дитяче малювання як гру, яка не позбавлена зображувальної задачі. Дослідження творчого процесу в художній творчості вперше зробила К.Патрик (1935). Н.П.Сакуліна проаналізувала процес зображувальної діяльності у дошкільників. Е.І.Ігнат'єв досліджував зображувальну діяльність у різних вікових групах та зробив психологічний аналіз процесу зображення з уявлення. В.Й.Кирієнко вивчав здібності до малювання, а сам процес малювання був виключений з його дослідження. В.Вундт виділяє сходи розвитку зображувальної діяльності дитини, а саме: переважне зображення людини; переважне зображення тварини; зображення крім людини і тварини інших предметів. Ряд дослідників в своїх наукових міркуваннях спирається на спонтанність зображувальної діяльності (Ф.Шміт, А.В.Бакушинський). Г.Кершенштейнер в своїх дослідженнях ігнорує вікові особливості, ми до речі, вважаємо це недоцільним. Малювання як зображувальна діяльність розвивається поступово, проходячи етапи пов'язані з розвитком різноманітних психічних процесів і сторін особистості. Використовувати та спрямовувати зображувальну діяльність дитини ми зможемо лише досконало вивчивши всі сторони та особистості цього процесу. Так відомо, що вік 5-10/11 років є золотим часом малювання дитини, згодом, як вважають дослідники підліткова криза блокує цей вид діяльності дитини. В.А. Роменець проводив аналогію між малюванням та грою. Малювання є ігровим видом творчості, образотворчою модифікацією гри з усіма властивими їй рисами: вживанням і перенесенням у ситуацію, наслідувальним характером, симпатійною уявою. Проте малювання, безперечно, виходить за межі ігрових визначень. Сьогодні дослідники підкреслюють універсальний характер впливу мистецтва на свідому і несвідому сферу особистості. В.С.Мухіна наголошує, що малювання дитини – це синтетична діяльність, в якій використовується досвід придбаний в різних видах дитячої діяльності, воно є засвоєнням різноманітних елементів соціального досвіду, людської культури

Отже історія психологічних досліджень малюнків та малювання на сьогодні досить велика, однак і дуже неоднорідна. Більшість дослідників розглядає кінцевий продукт зображувальної діяльності, чи процес розвитку зображувальної діяльності як спонтанний процес, не вивчаючи сам процес художньої творчості, або розглядають тільки якусь одну сторону зображувальної діяльності, ігноруючи інші. Все це свідчить про різноманітність підходів до вивчення питань образотворчої діяльності, про складність проблеми, про необхідність узагальнень у накопиченому як практичному так і теоретичному матеріалі, про необхідність подальшого вивчення малодосліджених сторін проблеми.

Виклад основного матеріалу. Як ми вже зазначали вище, вихідною домінантою для формування теоретичних та практичних основ психологічного супроводу нашої роботи, було обрано стратегіальний підхід, розроблений В.О.Моляко(1982). В цілому стратегіальний підхід спрямований на з'ясування організації та реалізації (в тому числі функціонування системи прогнозування,

планування) діяльності, результатом якої буде певний продукт. Саме дослідження процесу художньої творчості з позиції стратегіальної парадигми творчої діяльності, збагатить та розширить наявні знання про художній творчий процес та особливості формування художнього задуму. Безпосередньо, за думкою вченого: “Парадигма стратегіальної організації творчих процесів, конкретних процесів творчої діяльності передбачає такі цілеспрямовані дії, що дозволяють: актуалізувати наявні знання, що потрібні для розуміння нової задачі; спрямувати пошук проекту розв’язання; винайти “поточні технології” розв’язання; застосувати ці технології в умовах нової задачі; оцінити досягнуте розв’язання” [6, с. 490].

Творчий процес малювання як процес створення художнього твору починається від зародження образного задуму та закінчується його втіленням у продукті творчості – малюнку. Це саме процес перетворення спостережень дійсності в художній образ. У зображувальному мистецтві творчість художника завжди полягає у створенні твору в безпосередньо зримих формах. У роботі художника є чимало індивідуального, належного тільки йому, однак є і деякі загальні закономірності. Як правило, робота розпочинається з композиційних пошуків зображувального розв’язку та підбору матеріалу. Буває, що художник і на заключному етапі вносить якісь значні зміни та корективи, або навіть починає пошук з початку шукаючи більш вдалі втілення творчого задуму.

Безпосередньо, образотворча діяльність – охоплює широку царину зображувальної діяльності, її різні напрямки та стилі з їх специфічними художніми засобами. В цілому, це живопис, графіка, дизайн, народна творчість, дитяче малювання, малярство та ін. Де, художні образи живопису створюються за допомогою малюнка, кольору, світлотіні, колориту і перспективи. Важливу роль відіграє і композиція (лат. *Compositio* – складання, розміщення) – побудова художнього твору, співвідношення окремих частин і елементів, що зумовлені його ідейно-образним змістом, характером і призначенням.

Б.С. Мейлах зазначав, що психологія художньої творчості покликана з’ясувати внутрішню цілісну концепційну спрямованість пошуків та варіативності в процесі втілення задуму. На основі класифікації певних ознак, які характеризують роботу письменника та художника [4].

В художньому творчому процесі, продуктом якого є малюнок, задум відіграє найважливішу роль. Фактично задум моделює весь процес рішення. Зароджується задум, як ідея, поняття, зоровий образ, або як образ-поняття. Він є результатом образно-понятійної розумової діяльності суб’єкту, який репрезентує регулюючу функцію в процесі створення малюнку. В ньому зосереджується все, що було попереду, що відбувається зараз і те, що буде реалізоване. Так, С.Л. Рубінштейн зазначав, що реалізація задуму художника передбачає більш чи менш довготривале збирання та осягнення в собі багатьох різноманітних уявлень. Іноді ця робота робиться заздалегідь, іноді це спеціальна робота по збору матеріалів для здійснення задуму. [8, с. 481].

Головною функцією задуму є створення напрямку в пошуку художнього рішення. Він є важелем створення малюнку, найважливішим складником творчої діяльності, можливо, самим творчим. Задум це складне ціле, що містить

в собі різні елементи (загальні ідеї, окремі образи, колорит, композиційні проекти, елементи ритмічного роду, сюжет, тощо) в процесі розв'язку творчого завдання. Задум – це замислений план дій або діяльності: наміри, змісти, ідеї, які закладено у творі. Розглядати його необхідно у контексті всього процесу, бо виокремлення його дуже умовне. Формування задуму пов'язане з природними процесами творчої діяльності продуктивного характеру, а в нашому випадку в образотворчої діяльності молодших школярів.

У структурі задуму ми розрізняємо – *первісний задум*, поява перших образів задуму і як наслідок зародження загального бажання дещо намалювати; *проміжний задум* – трансформація початкових форм задуму, яка полягає в обмірковуванні, виношуванні, формуванні, перетворенні – розвитку задуму його конкретизації; *кінцевий задум* – як завершальний результат, втілення, готовий продукт творчості, завершальний результат, вже втілений в малюнку, що пройшов всі трансформації пов'язані як із загальними міркуваннями, так і з практичним аспектом втілення (можливістю виконати малюнок з опорою на технічні засоби саме так, як його уявив та спланував).

За складністю ми розрізняємо: високу складність задуму, середню складність задуму, низьку складність задуму. Визначається складність за кількістю деталей, зв'язків між ними, рівнем зображення, ступенем трансформованості вихідного матеріалу, колористичним наповненням чим більше всього цього тим про більшу складність задуму можна казати.

Критерії, за якими визначається задум: оригінальність (показники: частота повторення, неординарні задуми); розробленість (показники: кількість елементів, технічність виконання); змістова наповненість (показники: простота – складність, деструктивність – конструктивність).

Отже, художній задум це – сформоване у творчій уяві митця конкретне та цілісне уявлення про загальні риси змісту та форми художнього твору до початку його практичного втілення. Також, можна сказати, що це панівна форма мислення, котра відтворює об'єкт(и) малюнку та спрямована на їх трансформації згідно до визначального наміру. В широкому розумінні це складне ціле, що містить в собі різні елементи: загальні ідеї, окремі образи, колорит, композиційні проекти, елементи ритмічного роду, сюжет і тому подібне. Кажучи інакше, це замислені наміри, думки, змісти, ідеї, сюжети котрі закладено в малюнку. В більш вузькому розумінні – це визначальний образ, головна ідея малюнку, що передбачає його зміст. Задум є наслідком образно-понятійної розумової діяльності суб'єкту. Також, задум репрезентує й регулюючу роль в процесі створення малюнку. В ньому концентрується все, що було попереду, що відбувається зараз і те, що буде реалізоване. Можна сказати, що задум впливає на моделювання всього процесу рішення.

Як зазначає Л.Л.Гурова, „... рішення задачі не складається із простої послідовності проб, вдалих або помилкових, не складається із суми необхідних перетворень, а залучає в собі ще дещо, що з часом було названо евристичним пошуком. З'ясувалося, що анатомія рішення не розкриває закономірностей евристичного пошуку, для загальної його характеристики знадобилися розуміння планів та стратегій, невід'ємно пов'язаних з подаванням структури

задачі та узагальнені уявлення про можливості її перетворення, що відносяться до неї [2, с. 7]. І образотворча діяльність не виключення. Дії малюючого підпорядковані ведучій мисленнєвій тенденції, яка і визначає стратегіальну тенденцію (аналогізування, комбінування, реконструювання, універсальна, ситуативна або спонтанна).

Отже, стратегія, а для дитини стратегіальна тенденція, є невід'ємною компонентою творчої діяльності малюючого, охоплюючи всю структуру творчого процесу, керує створенням малюнка в цілому. Як певна організація мислення обов'язково підпорядковуються особистісним і ситуаційним проявам. Стратегіальна тенденція, як система мисленнєвих дій малюючого, спрямована на розробку та втілення задумів. Як правило, дії малюючого підпорядковані провідній мисленнєвій тенденції, яка й визначає стратегіальну тенденцію: аналогізування, комбінування, реконструювання, універсальну, ситуативну або спонтанну. Отже, стратегічні тенденції ми розглядаємо як, унікальні особистісні утворення, що спрямовані на пошуки та розробки художніх рішень, які підпорядковують всі дії, настановлення, вміння та навички різних планів, що пристосовуються для певного виду діяльності та умов її протікання. Це комплексна система планування, регулювання, втілення, що призводить до досягнення істотних, важливих результатів [5, 6].

Стратегіальні тенденції – панівні мисленнєві дії малюючого, цілеспрямовані на опрацювання та втілення задумів, передбачають трансформації задумів (як часткові так і повні), адекватно до зовнішніх та внутрішніх обставин певної діяльності суб'єкту.

Тобто, можна сказати, що в процесі роботи над малюнком дитина застосовує певну мисленнєву стратегіальну тенденцію. В своєму дослідженні ми проаналізували такі варіанти формування та реалізації задумів: за аналогією, комбінуючий, реконструюючий, універсальний, ситуативний або спонтанний. В стислому баченні стратегіальні тенденції можна охарактеризувати наступним чином: *стратегіальна тенденція аналогізування* (а природніше – схожість) – визначається як мисленнєві дії, що пов'язані з пошуком аналогів. Це виконання малюнку за аналогією (частковою або повною схожістю) тобто за подібністю в окремих відношеннях предметів, явищ чи понять; *стратегіальна тенденція комбінування* (а природніше – поєднання) – визначається нами як поєднання, локалізація, сполучення. Це різноманітні комбінації, перестановки, зменшення і збільшення – складний задум. Доволі часто це об'єднання досить невідповідних образів, сюжетів тощо. Коли застосовуються перестановки, переміни місць та значення образів, сюжетів, композицій, їх зменшення і збільшення, зміна елементів малюнку для знаходження бажаного художнього рішення; *стратегіальна тенденція реконструювання* (а природніше – поновлення) – в нашому розумінні – це суттєві зміни, які проводяться без порушення основної ідеї (задум зберігається), теми з метою покращення худ. Образів, сюжетів, композицій. Це відновлення теми малюнку в незвичних формах, різка зміна в розвитку теми, незвичайне художнє вирішення. При цьому можливі зміни всього малюнку, або тільки окремих деталей. Це нібито синтез аналогізування і комбінування; *універсальна стратегіальна тенденція* (а природніше –

з'єднання, сполучення) – нами визначається як користування кількома стратегічними тенденціями. Тобто як рівномірне використання аналогізування, комбінування, реконструювання. Не можливо виокремити пріоритетне використання якоїсь однієї стратегічної тенденції; *ситуативна або спонтанна стратегіальна тенденція* (а природніше – довільність) – розуміється нами як задум який реалізується мимохідь, не цілеспрямовано (не навмисно), раптово, мимовільно. Таким чином, нами було обговорено такі підходи в розробці задуму як: за аналогією, комбінаторній, реконструюючий, універсальний, ситуативний або спонтанний. Більш детальний виклад експериментального дослідження в цьому напрямку представлено в наших попередніх роботах.

Під трансформацією задуму ми розуміємо – надання образам, ідеям певної форми, закінченості, це породження, розвиток, створення, що охоплює весь перебіг виготовлення малюнку (виникнення, розвиток, реалізація задуму) від появи наміру дещо намалювати до втілення задуму в кінцевому продукті. Кажучи інакше, це перетворення (метаморфозність) та визначення провідного образу, втілення уявлень в художню візуально-образно-сюжетну форму. Тобто, це процес пошуку і структурування візуально-образно-сюжетної форми, котрий включає в собі стадії усвідомлення, виникнення первісних образів, їх шлях трансформацій до кінцевого формування образу, реалізація його в малюнку.

Трансформація задуму в образотворчій діяльності здійснюються завдяки зміні змісту, змінени форми та застосуванню технічних прийомів. Ми виокремили наступні трансформації у художньо-графічній діяльності: трансформація-ілюстративність (як зміна змістовного наповнення ескізу, малюнку т.п.); трансформація-градація (як послідовна, поступова зміна якості форми художнього образу, кольору тощо в ескізі, малюнку т.п.); трансформація-ритмізація (як гармонійна закономірна злагодженість цілого в ескізі, малюнку т.п.).

В нашому експериментальному дослідженні приймали участь діти 3-го класу Київської гімназії східних мов № 1, всього 33 учня.

Результати проведеного нами дослідження відображено у таблиці № 1, де показане співвідношення поділу варіативності трансформацій задуму дітьми до і після проведення занять із застосуванням навчально-розвиваючих вправ.

Таблиця № 1

Поділ варіативності трансформацій задуму дітьми до і після навчально-розвиваючих вправ

	Трансформації задумів		
	трансформація-ілюстративність	трансформація-градація	трансформація-ритмізація
до навчально-розвиваючих вправ	35%	63%	2%
після навчально-розвиваючих вправ	40%	53%	7%

Як видно з таблиці, у дітей цієї вікової категорії спостерігається тенденція до використання при формуванні задуму трансформації-градації, а після проведення навчально-розвиваючих вправ розширився діапазон використання видів трансформації.

Так, в процесі нашого експерименту, на першому етапі дослідження дітьми було намальовано 33 малюнка на тему „Погода”, та зроблено 121 ескіз на задану тему. На другому етапі експерименту, після проведення занять з застосуванням навчально-виховних завдань, сприяючих поширенню варіативності створення задумів, дітьми було намальовано 45 малюнка на тему „Погода”, та зроблено 165 ескізів на задану тему.

В результаті нашого дослідження нами також з'ясовано, що діти молодшого шкільного віку в процесі формування та втілення художніх задумів застосовують творчі мисленнєві стратегіальні тенденції (аналогізування, комбінування, реконструювання), серед яких найбільш частіше використовують стратегіальну тенденцію аналогізування.

Висновки. З огляду на сучасні тенденції розвитку освітніх систем, найадекватнішим шляхом, що сприяє всебічному розвитку та становленню особистості, розкриттю та розвитку її творчого потенціалу є застосування стратегіального підходу в галузі психології художньої творчості.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективними вбачаються подальші дослідження, що стосуються розроблення тренінгових програм та застосування КАРУСу в художній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бехтерев В.М. Объективная психология. – М.: Наука, 1991. – 480 с.
2. Гурова Л.Л. Психология мышления. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 136 с.
3. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии.– М.: Тривола, 1994. – 304 с.
4. Мейлах Б.С. Процесс творчества и художественное восприятие: Комплексный подход: опыт, поиски, перспективы / Под ред. Б.Кедрова. – М.: Искусство, 1985. – 318 с.
5. Моляко В.А. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности // Психологический журнал. – 1995. – Т.16. – № 1. – С. 84-90.
6. Моляко В.О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності /Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України/ Академія педагогічних наук України – Частина I. - Харків, ОВС, 2002, – С. 481-491.
7. Пономарев Я.А. Психология в системе комплексных исследований творчества / Психология процессов художественного творчества. Сборник комиссии комплексного изучения художественного творчества при Научном совете по истории мировой культуры АН СССР. – Л.: «Наука», 1980, – С. 24-32.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.: ил. – (Серия „Мастера психологии”).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

У статті з психологічної та освітньої точок зору розглядається поняття “художній розвиток”, визначаються основні складові та стадії процесу художнього розвитку дітей, становлення їх здібності сприймати (розуміти, оцінювати) і самостійно створювати художні твори.

***Ключові слова:** “художній розвиток”, творче сприймання, сотворчість, розуміння, естетичне відношення, авторська позиція, художня творчість.*

In the paper the concept «art development» is considered from the psychological and educational point of view, the basic components and stages of process of children art development are designated, formation of their abilities to accept (to perceive, estimate) and independently to create of art work.

***Keywords:** “art development”, creative perception, co-authorship, understanding, aesthetic attitude, author's position, art creativity.*

Понятие «художественное развитие», при кажущейся ясности, допускает разные представления о сущности данного процесса. А от этого, в свою очередь, зависят и направленность психологических исследований проблемы, и особенности педагогических воздействий при руководстве художественным развитием.

Поэтому, предваряя дальнейшее изложение, обозначим в общих чертах нашу позицию в этом вопросе, не погружаясь пока в его содержательную глубину, не пытаюсь что-либо «доказывать» и не вступая в полемику со сторонниками иных точек зрения.

Мы исходим из идеи о потенциальной универсальности человека. Эта идея широко представлена в истории мировой культуры, от древних концепций человека-микрокосма до философии Нового и Новейшего времени; психология и педагогика также накопили немалый материал, который можно интерпретировать как проявление потенциальной универсальности ребенка. С этой точки зрения, каждый ребенок может приобрести опыт художественного творчества и постижения искусства. Более того, в этом состоит существенная и незаменимая сторона полноценного развития каждого растущего человека. Наблюдения за детьми, работы многих искусствоведов, педагогов и психологов и наши собственные исследования дают серьезные основания считать, что потенциалом художественного развития и психологическими предпосылками, благоприятствующими его актуализации, обладает практически каждый ребенок. Поэтому с педагогической точки зрения мы рассматриваем художественное развитие не как привилегию особо одаренных детей, обучающихся в специальных учебных заведениях, а в первую очередь как проблему общего образования.

Разумеется, мы учитываем разницу между этим общечеловеческим потенциалом, особенно осязаемым в некоторые, чувствительные для занятий

искусством возрастные периоды, и особой индивидуальной одаренностью отдельных людей, которая проявляется, иногда довольно рано, в стремлении «переводить всерьез жизнь свою в слово» (М.М. Пришвин) или в образы других искусств и может определять вектор личностной самореализации человека, его призвание и профессиональную судьбу. Таких людей всегда будет не много. Но это не противоречит тому убеждению, что можно и нужно способствовать художественному развитию всех детей. Так, каждый нормально развивающийся человек приобретает способность логически мыслить, хотя очень немногие становятся профессиональными философами, логиками, учеными-теоретиками.

Как и почему некоторые дети, самоопределяясь в своем жизненном хронотопе, «приобщают» ту или иную область культуры, в нашем случае – область искусства, «своей единственной жизни» [4] и становятся поэтами, музыкантами, артистами? Какие специальные условия нужны для их успешного развития? Эти важные вопросы, тяготеющие к проблематике особой художественной одаренности, останутся пока за рамками нашего исследования.

Но, забегаая вперед, отметим: условия и воздействия, которые благоприятны для художественного развития всех детей, помогают в то же время выявлению и самоопределению наиболее одаренных. Возможно, при нашем подходе к проблеме мы касаемся тех аспектов и уровней художественного развития человека, тех пластов творческого опыта, где различие общечеловеческого и элитарно-профессионального, «обычных» детей и «особо одаренных» еще не имеет решающего значения.

Конечно, мы будем обращаться к «большому» искусству, к психологическому опыту его творцов – ведь именно там мы находим «эталонные» формы художественного развития человека, которые служат ориентирами в нашей работе. Но основная направленность исследования иная: осмыслить цели и возможности, изучить условия, наметить пути художественного развития каждого растущего человека.

С психологической точки зрения, художественное развитие можно предварительно, в первом приближении, определить как *актуализацию и становление способности ребенка создавать и самостоятельно воспринимать (понимать, оценивать) художественные произведения*. С образовательной точки зрения это означает воспитание человека, способного быть *творцом* и *наследником* художественной культуры

Не вступаем ли мы в противоречие с нашим же пониманием художественного развития как задачи общего образования? Школа должна готовить «наследников» культуры, а воспитание творцов – это, казалось бы, дело специальных учебных заведений. Мы же говорим и о творчестве, и даже в первую очередь о нем. Постараемся объяснить.

Первое. Мы рассматриваем само восприятие (постижение) искусства как *творческий*, точнее – *сотворческий* процесс, направляемый, но отнюдь не детерминированный объективно существующим произведением как таковым. Это не пассивное «отражение» в интеллектуальном и эмоциональном плане готовых содержаний, а сотворческое воссоздание (именно *воссоздание*, а не

воспроизведение, репродуцирование) художественного образа и самостоятельная, индивидуальная оценка авторского замысла, участие в диалоге с автором посредством произведения и по поводу произведения. В определенном смысле воспринимающий художественное произведение выступает как его «исполнитель-интерпретатор» (подробнее об этом будет сказано ниже). Поэтому и здесь, и в дальнейшем, говоря о художественно-творческом развитии детей, мы всегда имеем в виду оба его полюса: и создание, и постижение художественного образа, продвижение ребенка по обеим этим линиям.

Второе. Избрав для исследования не элитарно-профессиональный, а общечеловеческий и общеобразовательный аспект проблемы художественного развития, мы, казалось бы, можем ограничиться областью восприятия искусства. Ведь художественному творчеству посвящают себя немногие, а квалифицированными читателями, зрителями, слушателями, наследниками художественной культуры хорошо бы сделаться всем. Но дело в том, что собственный опыт порождения и воплощения творческих замыслов – это важнейшее, а может быть, и обязательное условие адекватного понимания искусства. Трудно, практически невозможно возместить отсутствие такого опыта изучением и анализом произведений, созданных другими. По удачному выражению композитора и педагога Б.В. Асафьева, искусство – это «некое явление в мире, создаваемое человеком, а не научная дисциплина, которой учатся и которую изучают» [2, с. 52].

Чтобы понять не вербализуемое до конца содержательное «ядро» произведения, его ценностную значимость; понять, ради чего и как автор «перевел свою жизнь» в образы того или иного искусства, недостаточно познавать произведение извне. Нужно иметь опыт «бывания» (М.М. Бахтин) в позиции автора. Тогда ребенок начинает понимать своего старшего коллегу-художника изнутри общего для обоих, хотя и неравного творческого опыта. А уже на этой основе и рациональный анализ произведения, и накопление знаний об искусстве могут стать плодотворными, не превращаясь в то, что философ А.С. Арсеньев называет «вербальным псевдопониманием» [1].

Образно говоря, дверцей личного творческого опыта ребенок входит в широкое пространство художественной культуры как ее законный наследник. В сущности, это и имела в виду М.А. Рыбникова [8], формулируя свой известный тезис «от маленького писателя – к большому читателю». Поэтому одним из важнейших принципов руководства художественным развитием мы считаем приобщение детей к постановке и решению творческих задач, в методически проработанном сочетании с постижением художественных произведений, в которых близкие задачи решались писателями, живописцами и т.д.

Подчеркнем только, что речь должна идти не о всякой практической деятельности ребенка, внешне напоминающей то, что делают люди искусства. Деятельность такого рода включают едва ли не все школьные программы. Но если ребенок что-то рисует, нажимает на клавиши музыкального инструмента, пишет сочинение или изображает кого-то в школьном спектакле, это еще не значит, что он действительно решает задачи, подобные тем, которые ставит

перед собой живописец, музыкант, писатель, актер и т.д. А стремиться нужно именно к этому.

Наметив, таким образом, в самых общих чертах рамки и направление исследования, мы можем перейти к рассмотрению того психологического содержания, которое вкладываем в понятие «художественное развитие», а также основных составляющих и стадий этого процесса.

Наше исследование строится на материале преподавания литературы с 1-го класса общеобразовательной школы по программе Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской «Литература как предмет эстетического цикла». Здесь мы ограничимся краткой характеристикой основных положений, поясняющих связь педагогической практики с изложенным выше пониманием художественно-творческого развития.

Эстетико-психологическим основанием этой системы послужила концепция М.М. Бахтина, в первую очередь те ее аспекты, которые непосредственно связаны с созданием и адекватным пониманием литературно-художественного текста, т.е. со спецификой деятельности человека в авторской и читательской позициях. Для нас очень существенно, что каждое звено взаимодействия «автор – художественный текст – читатель» М.М. Бахтин всегда рассматривает в единстве с двумя другими.

По М.М. Бахтину, автор художественного произведения изымает предмет описания или изображения из потока вечно незавершенной (незавершимой) познавательно-этической действительности и переводит в иной ценностный пласт, эстетически завершает и оформляет его, облекая «во внешне значимую плоть». «Автор – носитель напряженно-активного *единства* завершенного целого» [3, с.39]. Поэтому автор принципиально *внеаходим* (в пространственном, временном, ценностно-смысловом отношениях) всему тому, что находится внутри создаваемого произведения. «Эстетическое вживание (*einfulung*) – видение предметов и героев изнутри – активно совершается с этой внеаходящейся точки, где добытый вживанием материал вместе с материей внешнего видения и слышания объединяется и оформляется в единое конкретное архитектурное целое» [там же, с. 13].

В полной мере это относится и к человеку, постигающему искусство. Бахтин то и дело пользуется даже такими двуединными терминами, как «автор-читатель», «автор-созерцатель», «автор-зритель», даже «зритель-автор» (тот, кто занимает позицию внеаходимости по отношению к спектаклю в целом, а не вживается в отдельных персонажей, вплоть до попытки вмешаться в их судьбу).

И читатель, и автор – «творцы формы»; читателя (зрителя, слушателя), как и автора, М.М. Бахтин называет «эстетическим субъектом», который совершает «сопостроение» формы с автором и постигает произведение как архитектурное ценностно-смысловое целое. Восприятие искусства – не репродуктивный процесс, а «сотворчество понимающих».

Заметим, что творческий характер восприятия искусства, в общей форме обоснованный М.М. Бахтиным, разнообразно проявляется и в стихийной, и в педагогически организованной практике общения детей с художественным произведением (а точнее, с автором посредством произведения). Это

проявляется, например, в способности заполнять так называемые «зияния», или «лакуны», – угадывать смысл того, что намеренно недосказано в художественном тексте; понимать, на доступном возрасту уровне, выразительность этих недомолвок, их значение в архитектурном целом произведения.

Это способность и желание читателя, зрителя или слушателя дать пафосную (в эстетическом смысле слова) художественно-обобщенную характеристику произведения [7]. Или даже более определенно: породить вторичный, свернутый художественный (в особенности словесный) образ прочитанного и освоенного произведения, соотносимый с целостным, нерасчлененным замыслом-переживанием, из которого «выросло» произведение [5]. Чрезвычайно интересны те случаи, когда ребенок, пересказывая художественный текст, допускает ошибки, нелепые с рациональной точки зрения, которые на самом деле говорят об интуитивном понимании эмоционально-эстетического контекста произведения, о созвучии детского восприятия его основному пафосу [6].

Все это делает понятным, почему освоение ЧП (читательской позиции) мы рассматриваем как аспект творческого развития ребенка, имеющий непосредственную связь и с освоением АП (авторской позиции).

По «вехам», оставленным автором художественного текста, читатель восходит к тому доэстетическому жизненному содержанию, с которым автор «что-то сделал»: спас из потока незавершенной, преходящей действительности, положил начало и конец, эстетически оформил, придал ценностную значимость каждому моменту формы – превратил в произведение искусства.

Но на этом работа читателя не кончается. Он должен не только постичь произведение в целом с точки зрения автора, увидеть «его глазами». При этом автор понимается не как эмпирический другой человек, а как «принцип видения», осуществленный в данном произведении, как авторитетный руководитель читателя этого произведения [3, с. 226].

Читатель должен также включить произведение в свой контекст, отличный от авторского, увидеть «со своего единственного места в бытии» и благодаря этому видению вступить в заочный диалог с автором, опосредованный художественным текстом.

Воспитанию такого именно «автора-читателя» и посвящен курс преподавания литературы, с некоторыми аспектами реализации которого мы познакомим читателя в следующих параграфах. Реализация этого курса – «Литература как предмет эстетического цикла» – разворачивалась в форме экспериментального обучения детей с 1-го по выпускной (10-й) класс с 1981 по 1992 г. на базе школы № 91 Москвы (учителя М.П. Романеева, О.В. Ионова, Н.Е. Бурштина). Обучение в начальной школе продолжалось в это время три года. В настоящее время обучение по этой системе ведется в школах развивающего образования (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) в целом ряде регионов России.

Знакомясь с этим материалом, надо, конечно, иметь в виду неизбежные различия между высокой философией искусства и ориентированной на нее практикой педагогической работы с маленькими детьми.

Заметим также, что М.М. Бахтин говорит о вневходимости (и заключенном внутри нее моменте вживания) главным образом применительно к отношению автора (читателя) и героя произведения. Она имеет, однако, гораздо более широкое значение, распространяясь на отношение автора к целому произведению любого вида искусства и к самой действительности в целом.

Об этом говорят теоретические труды, «самоотчеты» и мгновенные откровения мастеров искусства разных времен и народов, пытавшихся осмыслить и описать особое состояние и психологические условия зарождения и реализации художественных замыслов. Но о том же говорит и сам Бахтин, иллюстрируя свои идеи примерами восприятия изобразительного, театрального искусства и явлений природы.

Особо отметим, что героя (или героев) литературного произведения М.М. Бахтин понимает не как один из его элементов в ряду с другими, а как центр, который ценностно и архитектурно определяет все в произведении: *кругозор* героя – при взгляде «изнутри» и его *окружение* – при взгляде извне, с позиции авторской и читательской вневходимости. Поэтому при описании этапов становления АП и ЧП в экспериментально-педагогической практике мы уделим предпочтительное внимание тому, как дети создают и понимают образ героя.

В психолого-педагогическом и методическом планах мы руководствовались стремлением сохранить и вовлечь в дальнейшее развитие благоприятные предпосылки, которыми наделены дети, и трансформировать их в актуальную способность создавать и постигать художественные образы.

Подчеркнем, что этому подходу чуждо не только традиционное игнорирование ценных даров и приобретений дошкольного детства, с которыми ребенок обычно сталкивается при начале систематического обучения, в том числе и художественным дисциплинам. Нам столь же чуждо и желание «продлить детство», «законсервировать» привлекательные особенности наивного детского отношения к искусству и детской художественной практике. Речь идет о попытке решить парадоксальную на первый взгляд задачу – «обучать творчеству».

Сформулируем основные результаты проведенного исследования и наметим некоторые возможные пути его продолжения.

Продуктивное художественно-творческое развитие ребенка состоит в том, что он с помощью взрослого осваивает позицию автора-творца и позицию читателя, зрителя, слушателя художественных произведений (АП и ЧП). Обе позиции зарождаются в ценностном поле эстетического отношения (ЭО) к миру и всегда сохраняют связь с этой психологической первоосновой, «интегральной» предпосылкой и питательной почвой художественного творчества человека.

Но при освоении этих позиций созерцательное ЭО трансформируется, точнее – «снимается» в авторской активности; человек начинает произвольно и сознательно изымать ценностно значимый для него опыт из потока впечатлений жизни и пытается объективировать, оформить и сохранить его, создавая выразительные художественные образы. Одновременно он

приобретает способность воспринимать, постигать произведение искусства как результат аналогичной целеустремленной активности создавшего его автора.

Преобразование *эстетического созерцания в авторское действие* означает в то же время преобразование психологических *предпосылок* художественного развития, которыми щедро наделены дети, в актуальные *способности* к художественному творчеству, а также преобразование смутной *нужды* «что-то сделать» с ценным внутренним опытом в осознанную *потребность* создавать художественные образы. И задача педагога – помогать растущему человеку в осуществлении этих трех разноплановых, но взаимосвязанных трансформаций.

Не возвращаясь вновь к характеристикам обеих позиций, отметим все же еще раз одно существенное и нетривиальное положение, к которому привело наше исследование: АП и ЧП можно рассматривать как двуединую позицию – и с точки зрения становления этой психологической реальности для самого ребенка, и с точки зрения методики руководства художественным развитием.

Автор – человек, способный воплощать свои замыслы в образах, и читатель (зритель, слушатель) – человек, способный понимать автора – зарождаются в ребенке одновременно. И процесс освоения, укрепления ученика в этих позициях связан с их непрерывным взаимодействием, с педагогически организованной сменой и взаимоотражением позиций.

В дальнейшем на авторском полюсе этого двуединства останутся немногие творцы искусства, причем полноценное овладение второй читательской (зрительской...) позицией войдет в их творчество как необходимый, хотя и подчиненный (снятый), момент.

Остальные, напротив, пройдя через освоение АП, сохранят ее в снятом виде внутри своего читательского (зрительского, слушательского) сотворчества и будут способны самостоятельно понимать автора художественного произведения из глубины собственного авторского опыта «преобразований жизни в искусство».

Что же должен делать педагог, чтобы помочь детям пройти этот путь? Опираясь на благоприятные возрастные предпосылки детей, на их предэстетический игровой опыт; пробуждать и расширять потенциально присущее детям ЭО. И вести ребенка от этого состояния «предпозиции» с присущими ей полуосознанными, как бы не существующими «для себя» проявлениями художественного творчества к произвольной и сознательной деятельности в АП и ЧП.

При таком подходе преодолевается ограниченность свободного воспитания, которое, вольно или невольно, задерживает ребенка в «предпозиции» автора и эксплуатирует этот привлекательный уровень его художественного развития. Вместе с тем таким образом мы охраняем и развиваем ЭО ребенка к миру, которое делает овладение позициями личностным и содержательным. Тем самым преодолевается ограниченность обучения академического типа, при котором АП, которую, якобы осваивает ученик, оказывается формальной и заведомо вторичной, а родник личного творчества и личностного понимания искусства рискует быть затоптанным.

Мы постарались показать, как задача художественного развития школьников решалась на материале обучения литературе. При этом обозначились основные этапы становления АП и ЧП в условиях специально организованного обучения; некоторые возрастные различия в их освоении; конкретные признаки освоения АП (внезапность по отношению к житейскому материалу, построение хронотопа и сюжета, овладение характерностью и выразительностью, эволюция образа героя сочинений); общие и специфические черты ЧП применительно к лирическим и эпическим текстам; различия «стартовых позиций» учеников и некоторые индивидуальные пути освоения двух позиций и многое другое, имеющее значение для творчески развивающей педагогики искусства.

Все ученики общеобразовательной школы не только оказались потенциальными носителями ЭО к миру (это мы знали и раньше), но смогли успешно освоить позиции автора и читателя. Следовательно, несмотря на то что художественному творчеству посвящают себя немногие люди, приобрести полноценный авторский опыт, а с ним и возможность глубокого понимания искусства могут все. И это мы считаем одним из самых важных результатов нашей работы. Вместе с тем исследование поставило нас перед целым рядом нерешенных проблем. Обозначим некоторые из них в произвольном порядке. Такова, например, проблема «нелинейности» художественного развития ребенка.

Переход от «предпозиционного», допроизвольного, неустойчивого, искрящего потенциальной художественностью детского творчества и восприятия искусства к освоению АП и ЧП не проходит гладко. В ряде случаев он бывает связан с утратой (в условиях нашего обучения – временной и частичной) наивной выразительности детских сочинений и непосредственной эмоциональной отзывчивости маленьких читателей.

Аналогичные факты наблюдались и в других наших исследованиях. Так, при восприятии сложного произведения изобразительного искусства стремление ребенка понять произведение как воплощение авторского замысла (без чего невозможно освоить позицию зрителя!) на каком-то этапе вступало в противоречие с наивным, но в основном верным эмоциональным откликом на картину. Таким же нелинейным бывает порой и развитие собственного изобразительного творчества ребенка. Это позволяет по-новому взглянуть на проблему так называемого подросткового кризиса художественного развития в его продуктивных и непродуктивных формах.

Возможно, что в ряде случаев причиной кризиса становятся стихийные, полусознанные и неудачные попытки подростка освоить АП; при отсутствии педагогической поддержки и опоры на собственный опыт ЭО к миру они могут вести к утрате благоприятных предпосылок художественного развития и к отказу от этого пути.

С этой точки зрения интересны некоторые данные, полученные при изучении художественного восприятия явлений действительности, становление которого также обнаружило нелинейный характер. Оказалось, что дети, занимающиеся по нашей программе литературного развития, тоже испытывают

влияние кризисного периода, но преодолевают связанные с ним трудности в том возрасте, когда ученики обычных школ в массе своей утрачивают необходимую для художественного развития эмоциональность восприятия (по имеющимся данным, около 14 лет).

Проблема кризиса художественного развития, детерминирующих его факторов и влияния творчески развивающей системы обучения, несомненно, представляет большой интерес для психологии и педагогики искусств.

Широкая перспектива исследований связана с возможностью переноса результатов, полученных на материале литературного развития школьников, на разные области педагогики искусства. Несомненно, обе рассмотренные нами позиции присутствуют во всяком искусстве (не случайно и М.М. Бахтин поясняет свои мысли об отношении автора, героя и читателя примерами из области театра, живописи, даже музыки). Но чтобы говорить об этом более конкретно, следует выяснить, какие характеристики рассмотренных нами позиций специфичны для литературы, а какие носят «общехудожественный» характер. Помимо исследовательского интереса это откроет путь для психологически обоснованной разработки единых теоретических и методических принципов педагогики искусства.

Не меньшую, если не более острую практическую значимость имеет и другое возможное направление развития проделанного исследования. Накопленный материал позволяет перейти к формулированию критериев и к созданию целостной системы методик исследования и диагностики успешности художественного развития, методик, направленных на выявление глубинных характеристик этого процесса – таких, как наличие ЭО к миру, направленность на освоение АП, степень готовности к «диалогу с автором». Методики, которые позволяют отличать потенциал художественно-творческого развития от наличного уровня достижений и могут быть достаточно легко преобразованы из исследовательских и диагностических в развивающие.

Наконец, в общепсихологическом плане наше исследование намечает определенные перспективы изучения общих и специфических аспектов «позиционного», «авторского» творчества в разных областях человеческой культуры

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности. – М.: Academia, 2001.
2. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – М., 1965.
3. Бахтин М.М. Автор и герой. – СПб.: Азбука, 2000.
4. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник 1984-1985 гг. – М.: Наука, 1986. – С. 80-160.
5. Гуткина Э.И. Литературно-художественное развитие младших школьников (9-10 лет) в процессе восприятия лирики: Дис. ... канд. пед. наук – М., 2002.
6. Кожурина Л.И. Апология ошибки // Искусство в школе. – 2002. – № 3. – С. 74-76.
7. Кудина Г.Н., Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Как развивать художественное восприятие школьников. – М.: Знание, 1988.
8. Рыбникова М.А. Русский язык в советской школе. – М., 1929.

“НАДСИТУАТИВНА АКТИВНІСТЬ” ОСОБИСТОСТІ ЯК СКЛАДОВА ЇЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ

В статтє поднимаеться проблема творческой активности личности, как «надситуативной активности». Показана связь между творческой активностью личности и развитием ее творческих способностей, реализации творческого потенциала.

Ключевые слова: *“надситуативность”, творческая активность, творческий потенциал, творческие способности, активная жизненная позиция.*

The problem of person “over situative activity” as the part of her creative potential is raised in the article. The connection between person’s her creative is shown person’s creative activity and realization of her creative potential.

Key words: *creative activity, creative potential, creative ability, active vital position.*

Активність виступає рушійною силою розвитку особистості, джерелом розкриття її творчого потенціалу.

Природа творчої активності, її детермінація і прояв у творчості є предметом наукових дискусій і практичних пошуків у психології творчості. Проблеми, пов’язані з розвитком творчої активності особистості, неодноразово досліджували такі вчені як Дж.Гілфорд, Е.П.Торренс, Е.де Боно, Р.Стернберг, Г.Воллес, Р.Мей, К.Роджерс, А.Маслоу, Б.Г.Ананьєв, С.Л.Рубінштейн, Л.С.Виготський, О.М.Матюшкін, Д.Б.Богоявленська, А.В.Брушлинський, В.М.Дружинін, Я.О.Пономарьов, Б.М.Теплов, М.О.Холодна, В.А.Роменець, В.О.Моляко, М.І.Меєрович, Л.І.Шрагіна, С.І.Науменко, Г.С.Костюк, О.О.Левченко, К.В.Дерев’янка, А.Є.Левченко, О.В.Запорожець, Р.В.Ткач та ін., у працях яких відображена теза про те, що людина виступає як самоорганізуюча і внутрішньо активна система, яка характеризується вибіркоким ставленням до світу, творчим перетворенням самої себе. Суб’єкт у своїх діяннях не тільки проявляє себе, але і творить себе, і визначається (С.Рубінштейн).

Мета дослідження – розкрити феномен “надситуативної активності” особистості; показати як творча активність сприяє розвитку творчих здібностей та реалізації творчого потенціалу суб’єкта життєдіяльності.

На сьогоднішній день у психології існують різні за своїм характером систематизації активності, що базуються на застосуванні різних принципів градації матеріалу, пов’язані з різною термінологією позначення особливостей активності, при різному їх смислового навантаженні – тип, форма, вид. Так, враховуючи особливості типу, виокремлюють фізіологічну, психічну, психофізіологічну, соціальну активність.

Згідно іншої одиниці диференціації активності виступає форма. Виокремлюються такі основні форми активності індивіда як пізнання, праця,

спілкування (Б.Ананьєв), які проявляються в процесі життєдіяльності при розв'язанні важливих завдань та й у конкретних вчинках людини. Сюди також відносять такі форми як ціннісно-орієнтаційну, перетворюючу, комунікативну, художню, творчу (М.Каган), практичну, когнітивну (А.Грачов). Як особливі форми активності виокремлюються технічна і наукова (Є.Кузьміна, Б.Ломов і ін.). А.В.Брушлинський до основних видів активності відносить споглядання, творчість, яку він розглядає як духовно-практичний вид активності.

Принцип активності і суб'єктності розкривається у працях С.Л.Рубінштейна, який наголошував, що взаємодія суб'єкта з об'єктом – це діяльність предметна, змістовна, але завжди творча і самостійна [1, с.214].

Розвиток особистості проявляє себе на різних рівнях її буття, починаючи з відносин у структурі зв'язків “людина-діяльність”, “людина-людина”, “людина-середовище”, “людина - життєвий шлях”. Ці зв'язки характеризують особистість через прояв її активності щодо ставлення до власного життя (власних вчинків), розвиток внутрішньої сутності, рефлексії, здатної трансформувати на новий, якісний рівень стосунки зі світом. На думку Максименка С.Д., активність виступає фундаментальною якістю особистості, і характеризується як активна поведінка (поряд з реактивною), що спонукається власними усвідомленими цілями і мотивами [2, с.45].

Вагомий крок до розуміння психології творчої активності особистості дають теоретичні підходи зарубіжних психологів щодо таких вихідних положень:

- 1) творчі можливості закладені й існують в кожній людині і є природною функцією мозку;
- 2) розвиток креативності відбувається тільки у творчій діяльності;
- 3) формування творчої індивідуальності залежить від умов соціального середовища.

Сьогодні можна дискутувати на предмет доцільності чи недоцільності даних підходів і, зокрема, щодо їх однобічності у трактуванні творчості. Приймаючи їх, однак не можна підходити до постановки питання про креативність, зокрема, творчу активність, без інтегрованого підходу щодо врахування природних чинників (задатків), соціального середовища як креативного (сприятливого творчому процесу) і самої діяльності, яка, як варто зазначити, не є сама по собі креативна чи ні, а виступає зоною презентації особистості (ставлення до процесу діяльності як творчого).

В стані дійсної особистісної активності, “на порозі” справжнього життєвого вчинку, особистість завжди не передбачувана через те, що нікому (в тому числі і їй самій) до кінця не відомі дійсні можливості, глибини особистісної природи (С.Д.Максименко).

Творча активність як особистісно-творча категорія індивідуальної особливості особистості відображає найбільш суттєві творчі властивості особистості та реалізує їх у процесі творчої діяльності.

Важливою характеристикою творчої активності як особистісної категорії є динамізм, творча спрямованість, “внутрішня рухливість”. Вони виражаються

у продуктивній спрямованості, відкритості і високій мотивації до творчої діяльності [3, с.8].

Людська істота може стати особистістю, розвиватися у напрямку універсальності лише виявляючи себе в ролі суб'єкта життєвої активності [4, с.19]. Особистість, як суб'єкт власного життя, організує, змінює, будує і регулює його. Суб'єктне завжди пов'язане зі способами вирішення проблем, способами реалізації потенцій людини, проявами її авторської активної позиції.

Результатом суб'єктної активності є не тільки перетворення зовнішнього світу, але і формування специфічно цілого, відносно самостійного внутрішнього світу людини. Цей внутрішній світ – творець як об'єктивних умов, так і здебільшого власної долі людини [5, с. 20].

На думку Ротенберга В.С., творчість – різновидність пошукової активності, під якою слід розуміти активність, спрямовану на зміну ситуації або на зміну самого суб'єкта, його ставлення до ситуації, за відсутності певного прогнозу бажаних результатів такої активності. Людська активність – важлива специфічна риса особистості, що характеризується її прагненням змінити себе і навколишню дійсність у відповідність з власними потребами, поглядами, цілями. Активність особистості – це прояв потреби її життєвих сил. У зв'язку з цим активність особистості можна вважати і передумовою, і результатом її розвитку.

За своєю спрямованістю існуючі дослідження творчої активності особистості об'єднуються у дві групи: 1) концептуальні, які орієнтовані на дослідження проблеми створення загально психологічної теорії творчості на основі інтеграції соціально значущих результатів дослідження творчої особистості та її активності (Д.Б.Богоявленська, Л.С.Виготський, В.М.Дружинін, Г.С.Костюк, В.О.Моляко, В.А.Роменець і ін.); 2) емпіричні, що спрямовані на виявлення особливостей розвитку творчої активності особистості та її здатність до різних видів діяльності (Д.М.Завалишина, В.В.Москвіна, С.І.Науменко, І.М.Розет і ін.)[3].

Змістовність характеристики активності через розкриття здібності суб'єкта до внутрішнього, “спонтанного” цілепокладання – головна цінність феномену креативності і відповідного поняття – творчої активності.

Ця активність особистості проявляє себе у процесі створення матеріальних і духовних цінностей, які відрізняються новизною, оригінальністю, унікальністю. Психологічною основою для прояву творчої активності є здібності, мотиви, вміння людини. Для прояву творчої активності вагомому роль відіграє рівень розвитку уяви, інтуїції, потреби особистості в самоактуалізації. Неабияка роль тут відводиться несвідомому в процесі творчості.

Вченими виокремлюються основні фактори, що забезпечують творчу активність людини: креативність, творчий потенціал, інтелектуальна активність (Д.Богоявленська), надситуативна активність (В.Петровський). Розглянемо ці фактори. Креативність – це сукупність тих особливостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення в діяльності особистості (В.Козленко). Креативність можна досліджувати як продукт, процес, здібність і рису

особистості. Творча особистість – це особистість, яка характеризується високим рівнем розвитку творчих здібностей, неабияким творчим потенціалом і схильністю до творчої діяльності. Творча особистість, на думку В.О.Моляко, відображає вищий ступінь розвитку, підготовки до конкретних видів діяльності, до життя в цілому, до зміни стилів поведінки, до пошуку виходу із кризових станів та ін.[6, с.379]. Творча особистість спрямована на творчу діяльність, що проявляється у високій потребі до творчості, творчій активності, високому інтересі, що домінує над іншими формами спрямованості. Особливості мотивації творчої особистості полягають в тому, що людина не зупиняється після рішення сформульованої задачі, а формулює нові, похідні від попередньої, включається у зверхнормативну активність, володіє яскраво вираженою інтелектуальною ініціативою. Творча мотивація тут виступає швидше як бажання творити, “перебувати” у творчому процесі, насолоджуватись самим процесом, що домінує над іншими потребами (матеріальні інтереси, честолюбство і ін.), і виступає фактором самоактуалізації особистості, її саморозвитку. Творча особистість відрізняється високою життєвою енергією, працездатністю, домінантністю уваги, критичністю мислення, незалежністю думок і оцінок, впевненістю в собі, почуттям власної гідності, високою самооцінкою, сміливістю, готовністю до ризику, внутрішнім розкріпаченням, почуттям гумору, дотепністю.

В.А.Петровський для характеристики механізму творчої активності ввів принцип “надситуативної активності” [7, с.88].

Коли мова йде про ситуацію, то при цьому мається на увазі система зовнішніх по відношенню до індивіда умов, що спонукають його до активності, ті вимоги, які висуваються індивіду ззовні або вироблені ним самим і виступають для нього в якості вихідних. Реалізація вимог ситуації створює передумови для її перетворення або подолання. Вихід за межі ситуації – надситуативна активність – має місце у тій мірі, у якій складаються і починають втілюватись нові вимоги до себе, надмірні по відношенню до першочергових. Мова йде про дію “над порогом ситуативної необхідності”. Виявитись над ситуацією – це значить діяти, перевищуючи “порогові вимоги” ситуації, наче підніматись над ними. “Надситуативність” може означати поєднання моментів прийняття вимог ситуації і подолання їх, а звідси і здібність суб’єкта підніматись над рівнем вимог ситуації, ставити цілі, надмірні з точки зору вихідної задачі. Надситуативна мета – це така мета, прийняття якої не витікає безпосередньо із вимог ситуації, проте, реалізація якої передбачає актуальну можливість досягнення вихідної мети. Надситуативний образ включає в себе вихідний образ ситуації, проте ним не вичерпується. Психологічний парадокс, на думку В.А.Петровського, полягає в тому, що суб’єкт першочергово діє згідно ситуативній необхідності, але в самому процесі дії народжуються надситуативні моменти, здатні вступити у протиріччя із ситуативною необхідністю. Шляхом цього суб’єкт долає зовнішні і внутрішні обмеження (“бар’єри”) діяльності.

Діяльність, змінюючись, зберігає свою якісну визначеність, відповідаючи на вимоги тої потреби, яка викликала її до життя. Але розвиток діяльності,

викликаючи зміни як суб'єкта, так і предметних умов його діяльності, приводить до корінного перетворення самої вихідної форми діяльності. “Стрибок” до нової форми діяльності, що визначається суттєво новими умовами і її вимогами, також виступає у вигляді явищ надситуативності. Звідси друге трактування поняття “надситуативності”: суб'єкт наче пориває з попередньою ситуацією, знаходячи себе зміненим у новій ситуації діяльності.

Категорія “надситуативної активності” прийнятна до людини як суб'єкта (джерела власної активності). Звідси, суб'єкт, діючи у напрямку реалізації вихідних відношень його діяльності, виходить за рамки цих відношень і, в кінцевому рахунку, перетворює їх. Таким чином, надситуативна активність розуміється В.А.Петровським як надмірна по відношенню до стимулу діяльність, яка характеризується самостійністю вибору об'єкта мислення, виходом за межі завдання, перетворенням завдання і стимулу; іншими словами мова йде про творчу активність як пошукову активність у структурі творчого процесу [7, с.90].

Д.Б.Богоявленська теж визначає творчість як ситуативно не стимульовану активність, що проявляє себе у прагненні вийти за межі наперед заданої проблеми. Звідси напрашується висновок, що той рівень активності, на якому можливий вихід за межі вимог заданої ситуації, є самостійною вищою формою активності особистості і характеризує особливий вид дії. На думку дослідниці, істинна “надситуативність” і є “активність”. Д.Б.Богоявленська стверджує, що креативний тип особистості притаманний всім новаторам незалежно від роду діяльності. В якості системоутворюючого фактору творчості вона пропонує інтелектуальну активність (як “ініціативу зсередини”), яка розглядається нею як інтегральне утворення, властивість цілісної особистості, що відображає процесуальну взаємодію інтелектуальних і мотиваційних компонентів системи в їх єдності і забезпечує здібність особистості до ситуативно не стимульованої продуктивної діяльності.

Найбільш якісною характеристикою інтелектуальної активності дослідниця вважає інтелектуальну ініціативу. Розуміючи останню як продовження мисленнєвої діяльності за межами ситуативної заданості, не зумовленої ні практичними потребами, ні зовнішньою чи суб'єктивною негативною оцінкою праці, Д.Б.Богоявленська бачить в ній адекватне вираження поняття активності. Прояв інтелектуальної активності пов'язаний з певною мотиваційною структурою особистості, системою її ціннісних орієнтацій і загальним світосприйняттям [8,с.104]. На думку вчених (Л.Б.Єрмолаєва-Томина, зокрема) “генеральним фактором”, що визначає ступінь творчої активності особистості виступає яскраво виражена її індивідуальність й емоційна гнучкість.

Творча активність у “повній мірі” проявляє себе на рівні “вузького” сприйняття творчості – у творчих професіях (письменники, художники, актори; інженери-конструктори і ін.). Проте беручи до уваги трактування творчості як “широке” поняття, що вміщує в себе життєвий простір особистості, аспект його “розбудови” (життєвий сценарій і ін.), то тут неможливо не помітити те поле творчої активності людини (потенціал), де вона проявляє його на рівні

діяльності, дозвілля, побуту, що не тільки полегшує сам процес її особистісного перебування в певному часовому проміжку життя, але й збагачує його пізнавальними і, відповідно, розвиваючими своїми сторонами.

Суб'єкт творчості діє не в межах, обмежених певною задачею, що потребує рішення, а розширює поле своєї особистої і соціальної активності. Особистість, яка виступає в якості суб'єкта, проявляє активність в пізнанні і творенні (Д.Узнадзе).

Виходячи із досліджень у галузі психології творчості, у творчій активності людини виокремлюють два аспекти: операціональний (креативність, творчі здібності і т.д.) і ціннісний (життєва позиція, соціальна відповідальність і т.д.), причому другий аспект має вирішальне значення для творчої поведінки.

Активна життєва позиція передбачає діяльне відношення до дійсності, пов'язане з прагненням впливати на навколишні події. "...Особистість здатна творчо мислити тільки тоді, коли вона готова до діалогу з глобальними факторами, в які вона занурена. Поза цього діалогу не може бути продуктивного творчого акту" (М.Рорбах). І.Мейерсон трактує творчу особистість як квінтесенцію вищих властивостей особистості, постійною і вагомою потребою якої є спонукання виразити власну концепцію навколишнього світу і свою концепцію людини. На його думку ведучі мотиви творчої діяльності людини набуває ззовні – із найрізноманітніших продуктів творчості попередніх поколінь, із культурного досвіду людства. Активна життєва позиція співвідноситься з такими поняттями як спрямованість, самооцінка, рівень домагань особистості. Б.Д.Паригін виокремив два основні аспекти динамічної структури особистості – психічний стан і поведінка, а найбільш значущим утворенням в ній вважав психічний настрій, або настрої особистості. В інтерпретації Б.Д.Паригіна психічний настрій – "це інтегральне структурне утворення", яке характеризує тональність і ступінь предметної спрямованості психічного стану людини в кожний даний конкретний відрізок часу. Психічний настрій включає константний, актуальний і ситуативний рівні, різниця між якими полягає в його стійкості. Одночасно він є: а) акумулятором всієї інформації, що сприймається і переробляється індивідом в одиницю часу; б) регулятором активності людини; в) установкою сприйняття інформації і діяльності; г) фактором ціннісної орієнтації особистості.

Творча активність характеризується не тільки в реальному функціонуванні, але й у потенційному та інтелектуальному проектуванні. Динаміка і розвиток творчої активності виступають як діалектичний процес переходу потенційного та інтелектуального в актуальне функціонування творчої активності [3, с.12].

На думку О.О.Левченка, К.В.Дерев'янка головне в творчості – не зовнішня активність, а внутрішня – акт створення "ідеалу", образу світу, де проблема відчуження людини і середовища вирішена. Зовнішня активність є тільки експлікація продуктів внутрішнього акту. С.Л.Рубінштейн відмічав активність як прояв "внутрішнього" у взаємодії із "зовнішнім". У цьому виражається методологічний принцип, згідно якому, зовнішні причини(впливи)завжди діють тільки опосередковано, через внутрішні умови

(С.Л.Рубінштейн). Вони виявляються у загальній закономірності розвитку творчої особистості. Творча активність у формі екстеріоризації та інтеріоризації базується на принципі взаємозв'язку усвідомленого як свідомого процесу творчої активності і неусвідомленого, як підсвідомого процесу творчої активності в структурі творчої особистості (Р.В.Ткач). Якщо мову вести про такий фактор як інтелектуальну активність, то її наявність є необхідною складовою креативності, як відмічають більшість вчених, а звідси – відкритість досвіду, чуттєвість до нового, вміння бачити і ставити проблеми і ін. Від багатого творчого потенціалу, як підсвідомого процесу, залежить рівень творчої самореалізації і саморозвитку. Це якісно нова гармонійна єдність підсвідомого та інтелектуально-свідомого в структурі творчої активності.

Важливою характеристикою творчої активності як особистісної категорії є динамізм, творча спрямованість, “внутрішня рухливість”. Вона виражається у продуктивній спрямованості, відкритості і високій мотивації до творчої діяльності. Творча активність мотивується внутрішньо-особистісним та ситуативно-соціальним станами (Р.В.Ткач). У процесі “творення”, який охоплює свідомі і несвідомі прояви психічного життя особи, вагому роль відіграють такі процеси як уява, фантазія, асоціативні зв'язки, інтуїція, механізми перцепції (емпатія, ідентифікація, рефлексія та ін.).

Творча активність визначається мірою залучення особистості до перетворювально-творчої діяльності на основі творчого потенціалу. Вона є умовою виявлення і розвитку творчого потенціалу особи, як ресурсу творчих можливостей людини, механізмом реалізації її творчих здібностей [9, с.14].

Творча активність виявляється в трьох категоріальних формах: в особистості (творчому потенціалі) у вигляді інтеріоризації, пізніше у соціумі (творчому процесі діяльності) у вигляді екстеріоризації з метою створення і розповсюдження творчого досвіду, і в кінці знову в особистісній інтеріоризації (творчому особистісному новоутворенні), набуваючи на основі накопиченого творчого та інтелектуального досвіду нової форми особистісного саморозвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688с.
2. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. – К.: ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
3. Ткач Р.В. Психологічні особливості творчої активності особистості. – Запоріжжя: ЗДІА, 1999. – 24 с.
4. Татенко В.О. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психол. журнал. – 1995. – Т. 16. – №3. – С.23-34.
5. Ильичева И.М. Введение в психологию духовности: учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 349 с.
6. Моляко В.А. Творческая конструктология. – К.: Освіта України, 2007.–388с.
7. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Р-на-Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
8. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002.–320 с.
9. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О.Моляко, О.Л.Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006 – 320 с.

ПРОЯВИ ІНТУЇЦІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЗАДУМУ ТВОРЧИХ МАТЕМАТИЧНИХ ЗАДАЧ

В статье анализируется современная психологическая точка зрения на роль и место неосознанных актов в процессе формирования замысла решения творческой мыслительной задачи и математической задачи в частности. Описаны механизмы получения интуитивных результатов как действия по аналогии, комбинаторные действия, реконструктивные действия.

Ключевые слова: творческое математическое мышление, процесс формирования гипотезы решения, неосознанные мыслительные акты.

In the article there has been analyzed the up-to-date psychological viewpoint on the role and place of in the process of formation connected with solving creative thinking problems in general and mathematical problems in particular. It has been described the functioning of unconscious acts of thinking in the process of formation of solving creative mathematical problems, mechanism of receiving intuitive results as an action according to the analogy, as a combinative action and as a reconstructive action.

Key words: creative mathematical thinking, process of the formation of the projection of creative mathematical problems, unconscious thinking acts.

Як відомо, інтелектуальний творчий процес, поряд із логічними послідовними кроками, містить результати, шляхи виникнення яких є неусвідомленими, тобто інтуїтивними. “До того, як в працюючу свідомо думку приходять будь-які припущення в неусвідомленій думці, що завжди працює паралельно свідомості, гине маса інших припущень, лише найбільш привабливіші виступають за поріг свідомості” [9, с.83].

Проблема вивчення неусвідомлених мисленнєвих актів була і залишається актуальною для психології. Адже їх сутність, місце і роль у творчому процесі, механізми виникнення знаходяться на початковій стадії дослідження психологами. Часто вони пояснюються за допомогою підсвідомої діяльності суб'єкта. Зокрема, на думку Рубінштейна С.Л., інтуїтивне розв'язання – це таке розв'язання, коли результат може бути передбачений, а шляхи до нього невідомі [13].

Пономарьов Я.О. вважає провідною в цьому роль, так званих, побічних продуктів (неусвідомлювані суб'єктом продукти попередньої діяльності), ефективність яких зростає при вичерпуванні усвідомлюваних прийомів розв'язування задач. Тобто, з точки зору цього автора, у творчому процесі необхідно виділити фазу інтуїтивного розв'язання, яка настає після виникнення суб'єктивного висновку про недостатність використовуваних знань, умінь, навичок для створення задуму. Отже при умові, що всі доступні суб'єкту знання вичерпані, а прагнення розв'язати задачу ще не згасло, в дію вступає

інтуїція. При цьому, “... логічне розв’язання творчої задачі виникає лише на базі інтуїтивного, тобто тоді, коли задача вже розв’язана” [11, с.153].

Моляко В.О. пояснює інтуїтивний розв’язок як наслідок так званого “реле-ефекту”, що є психологічним каталізатором інтуїтивного розуміння рішень, зміст якого у замиканні структурно-функціональних блоків та елементів певними суттєвими для суб’єкта елементами [8].

Вивчаючи неусвідомлені акти в процесі *формування проекту розв’язку*, науковці в першу чергу активно досліджують роль та місце логіки в інтуїтивному мисленні. Зокрема, математик і дослідник математичної творчості Пуанкаре А. в свій час наполягав, що живе математичне міркування, яке веде людину від істин до нових істин, не може бути лише однією мертвою логічною схемою. Згідно його точки зору, логіка та інтуїція відіграють свою власну, необхідну для пошукового процесу роль [12]. Він вважав, що обидві ці складові обов’язкові в творчому математичному процесі: логіка, як засіб доведення; інтуїція, як засіб винахідливості. Підхоплюючи цю думку, Вейль Г. стверджує, що процес логічного доведення санкціонує і узаконює інтуїтивні знахідки, зводить до мінімуму ризик виникнення протиріччя, якими завжди наповнене інтуїтивне осяяння. Вейль Г. називає логіку гігієною, що дозволяє зберегти ідеї здоровими і сильними [2].

Клайн М. стоїть на позиції, що в математиці інтуїція відіграє головну роль, однак вона сама по собі може привести до надто загальних тверджень. А ті обмеження, що необхідні в цьому випадку, встановлює логіка. Інтуїція відкидає будь-яку обережність – логіка вчить стриманості [3].

Інший математик, Лебег А., підкреслює, що логіка може змусити математика не прийняти деякі доведення, але вона не зможе примусити його повірити в жодне доведення [4]. Цим самим автор наголошує на тому, що хоч логіка закріплює інтуїтивні мисленнєві знахідки, все ж вона сама звертається до інтуїції в пошуках підтримки і допомоги.

Тобто науковці переконані, що логіка і інтуїція не спрямовані одна проти одної: кожна з них необхідна в свій час і на своєму місці в творчому пошуковому процесі. Раптове осяяння здатне відкрити істину, але посилення на інтуїцію не може бути основою для прийняття будь-якого твердження. Інтуїтивні догадки суб’єктивні і нестійкі, вони потребують логічного обґрунтування.

Пойя Д., який активно вивчав роль, зміст та функції інтуїції в процесі знаходження розв’язку творчої математичної задачі, надавав виключного значення індуктивній фазі в математичній творчості. Він підкреслював, що математична ідея потребує спочатку здогадки, яка пізніше мусить бути логічно обґрунтована [10]. З цього приводу він писав: “...задача, після тривалої перерви, може повернутися в поле нашої свідомої діяльності більш зрозумілою і близькою до свого рішення, ніж вона була в той момент, коли ми припинили свідомо працювати над нею. Хто зробив її більш зрозумілою, хто наблизив її розв’язок? Очевидно ми самі, працюючи над нею підсвідомо” [10, с.114].

Ідея існування інкубаційної фази в творчому мисленнєвому акті, а саме про це йде мова, являє собою той рідкісний випадок, коли суб’єкт явно нічого

не робить для отримання позитивного результату, але отримує його. Те, яким чином людина виробляє рішення в період більш-менш тривалої перерви в пошуковій діяльності і, займаючись зовсім іншими справами, достовірно невідомо. Саймон Г. зробив спробу пояснити явище інкубації тим, що працюючи над задачею, суб'єкт опирається на відносно невелику кількість концептів, які зберігаються в, обмеженій за своїми можливостями, короткочасній пам'яті. Коли суб'єкт перестає працювати над задачею, інформація з оперативної пам'яті швидко забувається, що може бути досить сприятливим фактом при непродуктивному пошуку розв'язку [14]. Тобто, суб'єкт в період інкубації забуває нещодавно розроблюваний не результативний варіант пошуку і, цим самим, отримує можливість займатися іншими, більш перспективними.

З точки зору Халперн Д., інформація, яка зберігається в пам'яті людини, взаємопереплітається одна з одною, утворюючи сітку, схожу на павутину. “Коли комусь в голову приходить нова ідея, значить він вдало проклав шлях по своїй сітці знань від одного місця до іншого – нова ідея являє собою поєднання раніше не поєднаних вузлів” [15, с. 458]. Таким чином, з позиції цього автора, під час інкубаційного періоду, коли суб'єкт свідомо не проводить пошукової діяльності, за нього це робить його підсвідомість. Вона продовжує подорожувати по його сітці знань, активізуючи різні переплетення, що стосуються різних галузей знань, різних властивостей структурних елементів, різних теоретичних тверджень. Так виникають несподівані “знахідки”, що з'являються невідомо звідки і задовольняють проблемну ситуацію, яка задається конкретною задачею.

Велику увагу взаємодії усвідомлених і неусвідомлених компонентів мисленнєвого процесу приділяв Адамар Ж. На його думку, математичне відкриття отримується шляхом поєднання різних ідей. При цьому значна частина таких поєднань не усвідомлюється суб'єктом, і саме усвідомлені безрезультатні зусилля думки запускають в хід неусвідомлені акти [1].

Ми поставили завдання дослідити деякі аспекти неусвідомлених мисленнєвих актів студентів, технічного вчз, які мали місце при формуванні розв'язку математичних задач. Аналіз отриманих результатів є **метою** нашої статті. Для цього було організовано експериментальне дослідження процесу розв'язання студентами Івано-Франківського національного університету нафти і газу творчих математичних задач з різних розділів елементарної та вищої математики.

У процесі формування розв'язку творчих математичних задач можна виділити ряд мікроетапів: виділення орієнтирів, утворення провідної ідеї, наповнення провідної ідеї змістом, утворення логічного ланцюга послідовних мисленнєвих кроків для реалізації провідної ідеї [5, 7]. Ми спостерігали, що всі мікроетапи процесу формування гіпотези розв'язку творчої математичної задачі “інкрустовані” неусвідомленими мисленнєвими знахідками.

Нами було з'ясовано, що для формування гіпотези розв'язку, важливим є виділення в задачі суб'єктивно привабливих структурних елементів, їх деяких властивостей – тобто *виділення орієнтирів* у задачі. Аналізуючи виникнення

таких орієнтирів, ми дійшли висновку, що не завжди суб'єкт може пояснити, чому саме його зацікавив той чи інший математичний об'єкт, та чи інша частина умови задачі; чому актуалізувалась конкретна математична інформація.

Звичайно, різні орієнтири виникають на основі різного розуміння задачі, на основі різного суб'єктивного досвіду (зокрема, досвіду розв'язання творчих математичних задач). Усе ж ми констатували той факт, що студенти деколи без видимої причини, не усвідомлено, із значною наполегливістю і переконаністю, на певному етапі розв'язання задачі використовують одну і ту ж групу структурних елементів, одні і ті ж їх властивості, одні і ті ж теоретичні твердження. В подальшому, частіше всього міркування саме навколо таких **елементів-орієнтирів** приводили їх до формування гіпотези розв'язку.

Особливо цікаві ті випадки, коли задача містила неповну або надлишкову інформацію, що ускладнює пошуковий процес, у тому числі і через неможливість виділити орієнтири для її розв'язання. У поведінці студентів під час розв'язання таких задач помічався певний дискомфорт, причину виникнення якого вони не могли чітко пояснити, але сутність його вловлювалась з реплік: “Я відчуваю, що чогось наче не вистачає, на що хотілося б зіслатись”; “Я обираю на що опертись при пошуку розв'язку і не можу вибрати щось одне, у мене виходить відразу кілька варіантів”. Такі випадки також свідчать про те, що в процесі формування гіпотези розв'язку при відборі орієнтирів, мають місце неусвідомлені мисленнєві акти.

Оскільки виділення орієнтирів у задачі є одним з перших кроків у напрямі формування ідеї розв'язку, то варто констатувати, що інтуїтивні моменти мають місце вже на перших мікроетапах формування гіпотези розв'язку творчої математичної задачі. Суб'єкт може інтуїтивно виділити певну ланку задачі, відчувши її важливість і значення для майбутнього розв'язку. Ідея ще не сформована, але існує суб'єктивне переконання у значущості певних математичних об'єктів (структурних елементів, теоретичних фактів) для майбутнього розв'язку. При цьому спостерігається майже повна відсутність аргументації цього. Навіть у тих випадках, коли суб'єктові не вдавалось сформулювати провідну ідею для гіпотези розв'язку, або така ідея не витримувала перевірки і не переростала у гіпотезу розв'язку, він залишався переконаним у важливості виділеної групи елементів (виявлених орієнтирів) для процесу розв'язання.

Іншим інтуїтивним актом є догадки – ті мисленнєві знахідки, що виникають на шляху формування провідної гіпотези розв'язку задачі і є за змістом ідеєю використання в певному ракурсі різних її структурних складових. Їх результат - це *встановлення нових функціональних можливостей структурних елементів задачі*. Йдеться і про виникнення догадок щодо принципів побудови математичних новоутворень із структурних елементів задачі і теоретичних фактів, і про знаходження багатокрокових логічних наслідків із властивостей елементів і теоретичних фактів (теорем, формул тощо), пов'язаних із ними. Часто новоутворення порушують встановлені до цього асоціативні зв'язки, оперуючи різними семантичними значеннями математичних об'єктів. Більш того, вихідне значення складових елементів у

таких новоутвореннях мутує. Такі акти виникають миттєво і не можуть бути поясненими зі сторони суб'єкта розв'язання. Проілюструємо це на прикладі наступної задачі:

Сказав Кащей Івану-Царевичу: “Жити тобі до завтрашнього дня. Ранком з'явися перед мої очі. Задумаю я три цифри – a , b , c . Назвеш мені три числа x , y , z . Вислухаю і скажу, чому рівна сума $ax+by+cz$. Тоді відгадай, які a , b , c я задумав”.

Пояснимо, що для того, щоб із суми $ax+by+cz$ можна було зчитати значення цифр a , b , c , їх необхідно множити на такі числа, які не змінювали б цифр. Такими є, наприклад, $x=100$, $y=10$, $z=1$. Догадка при розв'язанні цієї задачі полягала у тому, щоб вважати доданок ax - першою цифрою суми $ax+by+cz$, by - другою цифрою, cz - третьою цифрою. Такі доданки є математичними новоутвореннями, адже добутки двох елементів (цифри і числа) будуть функціонувати як самостійні структурні елементи з ситуативно потрібними властивостями.

Провідна ідея розв'язку також може виникати у суб'єкта неусвідомлено. В цьому випадку спостерігається мисленнєве охоплення суб'єктом усієї проблемної (задачної) ситуації готовою програмою виходу з неї. Відбувається миттєве синтезування складових частин: від умови існування проблеми через зміст самої проблеми, до готового її вирішення. Суб'єкт демонструє магістральне бачення математичної задачі: охоплює певні структурні елементи і методи їх включення у логічний ланцюг (сам логічний ланцюг також часто продукується паралельно), що веде до вирішення математичної проблеми. Тобто, в той час, як логічна побудова гіпотези розв'язку творчої математичної задачі проходила як процес наповнення первинного уявлення про розв'язок математичним змістом, інтуїтивно сформована гіпотеза розв'язку відразу постає у готовому вигляді.

Крім того, логічна побудова гіпотези розв'язку здійснюється в межах деякої моделі проблемної ситуації, описаної задачею [7]. Інтуїтивні ідеї розв'язку, виникаючи на фоні діючої моделі задачі, не обмежені її рамками, вони не завжди корелюють із змістом моделі проблемної ситуації, що утворюється розв'язуючим на усвідомленому рівні розв'язання.

Найбільш разючим у таких актах виглядає передбачення позитивного результату після впровадження догадок, походження яких студент не може пояснити. В таких випадках кінцевий висновок суб'єкт продукує раніше пізнання логічних кроків, що ведуть до нього. Та суб'єктивна впевненість, на фоні якої демонструються інтуїтивні мисленнєві знахідки, сприяє активному усвідомленню, пошукові недостаючих ланок для їх логічного обґрунтування.

Логічне математичне міркування здійснюється в межах певних математичних законів, порушення яких веде до порушення логічних висновків. Але і строге дотримання їх часто стає бар'єром на шляху пошуку розв'язку. В той же час, інтуїтивний пошук “не відчуває” подібних перешкод. Суб'єкт неусвідомлено отримує результат і лише після цього, на логічному рівні,

намагається скласти ланцюг логічних кроків, що задовольнили би існуючі закони.

Отже, догадки процесу формування гіпотези розв'язку – це неусвідомлені мисленнєві результати, які охоплюють різну за розміром та глибиною пошукову область задачного простору. Догадкам властива здатність проектуватися у майбутній розв'язок математичної задачі. Тобто, який би зміст не мала догадка пошукового математичного процесу, вона включає (явно, чи неявно) елементи майбутнього розв'язку.

Узагальнюючи сказане, можна уявити функціонування інтуїтивних мисленнєвих актів у вигляді моделі, що подано на рис 1.

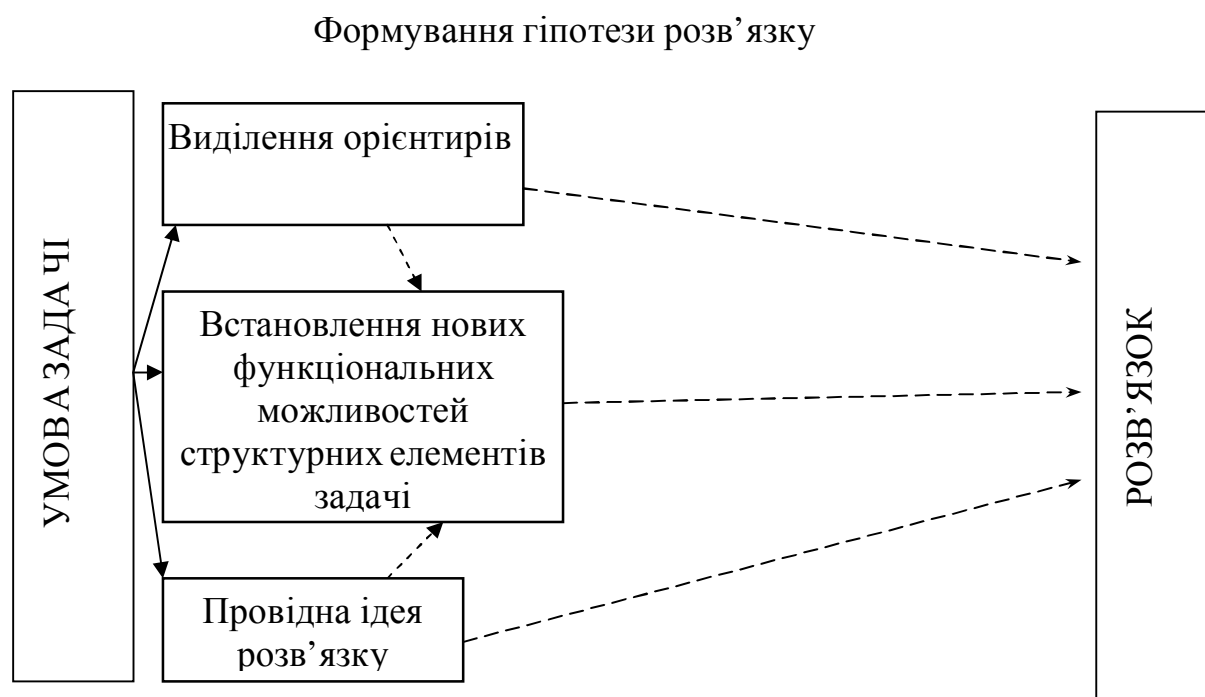


Рис. 1. Модель функціонування неусвідомлених мисленнєвих актів при формуванні гіпотези розв'язку творчих математичних задач

Аналізуючи неусвідомлені мисленнєві акти при розв'язанні творчих математичних задач, виділимо його операційну складову. Як підкреслюють дослідники, саме ця складова є найбільш завуальованою. Проте, якщо підійти до її аналізу через стратегіально-системний підхід (за В.О.Моляко), то можна дійти висновку, що переважаючі мисленнєві тенденції скеровують пошукові дії і в цьому випадку. Це було експериментально підтверджено для процесу розуміння [6], це має місце і в процесі формування гіпотези розв'язку. Таким чином, механізмами виникнення інтуїтивних знахідок у процесі формування гіпотези розв'язку є, по-перше, аналогія. Особливо яскраво вона проявляється при інтуїтивному утворенні нових структурних елементів. Поєднання, складання кількох елементів, заміщення функцій одного елемента іншими, функціональне переродження елементів частіше відбувається за аналогією до відомої суб'єкту ситуації. Результат таких операцій часто несподіваний і оригінальний, він прямо залежить від суб'єктивного досвіду студента. За

аналогією інтуїтивно виникали гіпотези багатьох розв'язків. Переважну більшість інтуїтивних знахідок за аналогією можна пояснити, виходячи з того, що в математиці існує багато алгоритмічних дій для розв'язання різних математичних задач. Такі дії у процесі розв'язання певних задач виконують роль побічних продуктів, що неусвідомлено підключаються до пошуку розв'язку (за Я.О.Пономарьовим).

Часто, навіть безцільно маніпулюючи математичними об'єктами (членами рівняння, нерівності, проводячи висоту, бісектрису в геометричних фігурах тощо), студент утворює різні поєднання, комбінації елементів. У подальшому деякі з них перетворюються в нові структурні елементи і раптом набувають суб'єктивної значущості і перетворюються в орієнтири для подальшого пошуку. Спостерігається поєднання досить віддалених, навіть антагоністичних ідей. В таких випадках комбінування ставало основою гіпотез.

Зустрічались випадки, коли продукт неусвідомленої мисленнєвої діяльності був результатом реконструкції відомих логічних прийомів. Проілюструємо це на прикладі розв'язуванні задачі: *“Один чоловік купив 30 птахів за 30 гривнів. За кожні три горобці заплачено 1 гривню, за кожні дві синиці – також 1 гривню, за кожного голуба – 2 гривні. Скільки куплено птахів кожного виду?”*

При традиційному розв'язуванні, за допомогою складання рівняння, можна отримати лише одне рівняння із двома невідомими:

$$10-10x-9y=0 \quad (x - \text{кількість горобців}, y - \text{кількість горлиць})$$

Такий стан речей приводить до вимоги знайти розв'язок одного рівняння з двома невідомими. Цього можна досягти після усвідомлення того, що необхідно шукати лише цілі корені, а це, в свою чергу, можна здійснити на основі догадки про реконструювання рівняння наступним чином:

$$y = 20 - \frac{10x}{9}. \quad \text{Тепер, шлях підбору значення } x \text{ стає очевидним: } x=9 \text{ (щоб}$$

отримати ціле додатне число), а звідси: $y=10$.

Тобто, як і в процесі розуміння [6], мисленнєві неусвідомлені акти настають під дією інтуїтивного впізнавання за аналогією, чи за допомогою прискореного перебору інформативно-логічних посилань на основі комбінування, чи реконструкції.

Отже, інтуїтивні моменти творчого математичного мислення, органічно вплітаючись у пошуковий процес на етапі формування гіпотези розв'язку, діючи паралельно з логічними компонентами, мають місце на різних мікроетапах цього процесу аж до утворення гіпотези в готовому вигляді; у пошуковому процесі задач різних класів. В основі механізмів догадки лежать дії за аналогією, комбінаторні дії, реконструктивні дії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адамар Ж. Исследования психологии процесса изобретения в области математики. — М.: Соврадио, 1970. — 152 с.
2. Вейль Г. Математическое мышление. — М.: Наука, 1989. — 400 с.
3. Клайн М. Математика. Поиск истины. — М.: Мир, 1988. — 295 с.

4. Лебег А. Об измерении величин. – М.: Наука, 1960. – 146 с.
5. Мойсеєнко Л.А. Особливості процесу формування задуму творчих математичних задач //Зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія. - Ів.-Фр.: Плай, 2002. – Вип.7.–Ч.2.- С.183-194.
6. Мойсеєнко Л.А. Прояви інтуїції в процесі розуміння творчих математичних задач // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості. – К., 2007. – Вип. 3. – С.150-159.
7. Мойсеєнко Л.А. Психологія творчого математичного мислення. – Івано-Франківськ.: Факел, 2003. – 481с.
8. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. — К.: Рад. школа, 1983. – 101 с.
9. Мордухай-Болтовский Д.Д. Философия, Психология. Математика. – М: Серебряные нити, 1998. – 552 с.
10. Пойя Д. Математическое открытие. – М.: Наука, 1976. – 336 с.
11. Пономарев Я.А. Психология творчества. — М.: Наука, 1976. - 303с.
12. Пуанкаре А. Ценность науки// О науке – М., 1990.
13. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.
14. Саймон Г. Науки об искусственном. – М.: Мир, 1972. – 148с.
15. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб., 2000. – 503 с.

Музика О.Л. (м. Житомир, Україна)

ТИПОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПСИХОЛОГІЇ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ОБДАРОВАНОСТІ ЯК АЛЬТЕРНАТИВА СИТУАЦІЙНО- ДИСПОЗИЦІЙНІЙ АНТИНОМІЇ

У статті обґрунтовується доцільність застосування типологічного підходу до аналізу розвитку творчо обдарованої особистості. За критерієм ціннісного ставлення до здібностей виокремлюються ситуаційно-адаптивний і особистісно-ціннісний типи особистості.

Ключові слова: *ситуаційна і диспозиційна регуляція, здібності, творчість, обдарованість, природно-еволюційний тип.*

The article accounts for the use of the typological approach application to creatively gifted personality development. According to the criterion of the value treatment to abilities situational-adaptive and personality-value personality types are differentiated.

Key words: *situational and dispositional regulation, abilities, creativity, giftedness, natural-evolutional type.*

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Проблема витоків активності і джерел розвитку особистості завжди гостро стояла в психології. Одним із її відгалужень стало питання про співвідношення ситуаційних і диспозиційних чинників регуляції поведінки людини. Причому висновки, які робляться з позицій ситуаційної чи диспозиційної психології стосовно детермінації поведінкових виявів людини і

напрянків її особистісного розвитку, цілком протилежні: для одних саме параметри ситуації є головними спонуками до прийняття рішень про той чи інший напрямок поведінки (ситуаційна психологія), а для інших такими спонуками є особистісні риси людини (психологія особистості). У дослідженнях здібностей та обдарованості, коли виходити з позицій ситуаційного підходу, неможливо дати відповідь на питання про джерела стійкості та самоідентичності творчо обдарованої особистості. Диспозиційний підхід часто виявляється безсилим тоді, коли йдеться про закономірності розвитку тих чи інших особистісних рис і їх зв'язку із загальною спрямованістю особистості на творчість. Застосування типологічного підходу дозволяє поєднати переваги ситуаційного і диспозиційного аналізів і поставити такі дослідницькі задачі, які виявляють сутнісні відмінності у регуляції особистісного розвитку людей, які належать до різних типів.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. На розвиток психології значний вплив справила дискусія між представниками ситуаційного і диспозиційного підходів, яка пов'язана з роботами К. Левіна, В. Мішела та їх послідовників [4]. Слабкі місця в аргументації представників ситуаційної психології полягають у тому, що: 1) цей напрямок ствердився в основному за рахунок критики методології диспозиційного підходу. Як виявилось, при повторних дослідженнях за особистісними опитувальниками отримані дані майже не корелюють між собою, коли брати до уваги показники одних і тих самих людей, а не середньогрупові, як це роблять диспозиціоністи. Хоча така критика й обґрунтована, але вона більшою мірою стосується саме психодіагностичних процедур; 2) одне із проблемних місць в інтерпретаційній схемі ситуаціоністів – це те, що при поясненні причин тієї чи іншої поведінки пересічні люди, як правило, звертаються до диспозиційних характеристик, а не до параметрів ситуації (фундаментальна помилка атрибуції); 3) незважаючи на те, що дослідження ситуаціоністів здебільшого мають експериментальний характер, це ще не може гарантувати, що за середніми показниками не приховуються неоднорідні реакції, в тому числі й реакції людей, чиї цінності є конгруентними до ситуації і, відповідно, чия поведінка регулювалася більшою мірою особистісними чинниками, а не ситуаційними параметрами. Таким чином, у своїй експериментальній аргументації ситуаціоністи часто відходять від ними ж самими проголошеного ідеографічного методу.

Конструктивний вплив, який зробила ситуаційна психологія на психологію взагалі, полягає в тому, що: 1) в цілому дослідники і психологи-практики відійшли від сліпої довіри до особистісних опитувальників, принаймні в тих галузях, які потребують чіткого прогнозу певних поведінкових параметрів окремої людини; 2) намітився і дедалі більше зростає інтерес до ідеографічних досліджень в окремих галузях психології, зокрема таких як консультування, психотерапія, психологія здібностей та обдарованості; 3) як певний компроміс між диспозиційним і ситуаційним підходом почав формуватися типологічний підхід до особистості, у відповідності з яким певні диспозиційні показники розглядаються як прямі регулятори поведінки не для

всіх людей, а для представників окремих типів, до яких, до речі, можна віднести й творчо обдарованих людей.

Вітчизняна наукова традиція спиралася в основному на диспозиційний підхід, і одним із наслідків такого перекосу стали зміни у застосуванні слів «ситуація» і, особливо, утворених від нього прикметників «ситуативний» і «ситуаційний», які поступово набули значень, що спочатку не були їм притаманні. Окрім належності до характеристик певної ситуації, конотація слів «ситуативний» і «ситуаційний» почала включати й ознаки мінливості, нетривкості, непостійності. На цих засадах словотворення продовжилося і з'явилися такі терміни як «надситуативний», «транситуативний» тощо, які підкреслювали не стільки диспозиційний характер активності, скільки відмежування від ситуаційних (тобто нестійких, мінливих) детермінант поведінки.

Біографічні дослідження показують, що окремі життєві ситуації, пов'язані зі значимими подіями і людьми часто стають поворотними пунктами особистісного розвитку, а окремі залишаються малозначимими епізодами. Саме ситуація, в яку виявляється «закинутою» людина, часто стає передумовою, психологічним полігоном, своєрідним тлом для розгортання власне особистісної активності, яка у взаємодії з активністю інших людей набуває ознак події чи вчинку. З цієї причини видається доцільним розмежувати вживання слів «ситуативний» і «ситуаційний».

Слово «ситуаційний» краще використовувати, спираючись на його словникове значення: такий, що «стосується до ситуації» [5, с. 208]. Тоді його конотація як психологічного терміну дозволить конструювати словосполучення, що відображають певний пласт психологічної реальності, який відноситься до поведінки людини у певній життєвій ситуації: «ситуаційна регуляція», «ситуаційні чинники». Це дасть можливість уникнути неточностей і двозначностей саме тоді, коли аналізується вплив ситуації на поведінку і розвиток людини. Натомість, прикметник «ситуативний» доцільно вживати у значенні, яке вже стало усталеним завдяки диспозиційно орієнтованій психологічній літературі: нестійкий, змінний, мінливий. Наприклад, «ситуативна поведінка», «ситуативні прояви», «ситуативна активність» тощо. У цьому випадку вживання слова «ситуативний» підкреслює випадковість, незакономірність, спорадичність, суб'єкту недетермінованість тих чи інших показників, від яких можна абстрагуватися при проведенні психологічного аналізу, особливо, якщо він здійснюється винятково з позицій особистісно-диспозиційного підходу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Основні суперечності між ситуаційною і диспозиційною психологією проявляються тоді, коли йдеться про психічну регуляцію. Якщо для одних регуляція спрямована на поведінку, яка в основному визначається параметрами ситуації, то для інших – параметри поведінкових проявів уже закладені в особистісних рисах людей і розгортаються відносно незалежно від ситуації. Цю доволі жорстку дихотомію, на наш погляд, закріплено і в історії відносно незалежного розвитку двох психологічних напрямків: регуляції поведінки (behavior) і

регуляції особистісного розвитку (саморозвитку). Перший спрямований на дослідження і оптимізацію системи «людина-актуальна ситуація», а другий – «людина-передбачуване майбутнє». «Регуляція поведінки» є ширшим поняттям, ніж «регуляція діяльності», оскільки включає в себе і соціальні аспекти, зокрема соціальні норми, очікування, конкуренцію, без яких, зрозуміло, не обходиться й класичний діяльнісний підхід. Регуляція особистісного розвитку – термін, який виявляється евристичним саме в тих випадках, коли йдеться про вихід за межі актуальної ситуації і творення людиною самої себе як потенціалу, як психологічної готовності до майбутніх змін і збереження власної цілісності, самоідентичності по відношенню до них.

Дослідники постійно стикаються з безліччю емпіричних фактів, які засвідчують, що існують дві великі групи людей, які відрізняються за джерелами активності. Одні керуються зовнішніми по відношенню до них, в тому числі й ситуаційно-детермінованими спонуками. Активність інших переважно визначається їх власними особистісними цінностями, тобто внутрішніми інтенціями. І тут апологети диспозиційного підходу частенько потрапляють у поставлену ще Арістотелем пастку цінності. Визнаючи в принципі існування людей із ситуаційно детермінованою поведінкою, вони оцінюють їх як таких, що знаходяться на «нижчому» рівні особистісного розвитку, а свою «місію» вбачають у відкритті способів підняття на «вищий» рівень розвитку особистості, пов'язаний з самодетермінацією, творчістю, обдарованістю та іншими «цінними» властивостями.

Але якщо застосовувати галілеївський спосіб мислення і припустити, що існування двох груп людей з різними типами регуляції є не дискретними точками на шляху від нижчого до вищого, від менш цінного до більш цінного, а закономірним проявом соціальної стратифікації суспільства, яка забезпечує еволюційну доцільність і ефективність його самовідтворення і розвитку, то потрібно зробити ряд теоретичних висновків:

- визнати факт відносно незалежного існування двох основних типів людей, які відрізняються регуляційними структурами (ситуаційно-адаптивною і особистісно-ціннісною);
- спрямувати зусилля на пошук системотворчих чинників, які лежать в основі цих типів;
- вивчити особливості ефективного функціонування чи розвитку особистості всередині кожного з цих двох основних регуляційних типів;
- дослідити умови переходу з одного типу регуляції до іншого.

Основною метою цієї статті є застосування до аналізу пересічної та творчо обдарованої особистості типологічного поділу на основі відмінностей у співвідношенні ситуаційних і диспозиційних складових процесу психічної регуляції особистісного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Очевидно, що структурно регуляція поведінки і регуляція саморозвитку різняться. Можна припустити, що коли б дослідники розрізняли ситуаційну поведінку людини і поведінку, детерміновану внутрішніми ціннісними інтенціями особистості, і допускали можливість паралельної дії двох регуляційних систем, суперечності між

диспозиційним і ситуаційним підходами у значній мірі були б послаблені, а то й зняті зовсім. На таких засадах вибудовано *наш підхід до типології*.

Відмінності людей в саморегуляції пов'язані насамперед з напрямком розвитку їх здібностей, які є життєвими адаптаційними ресурсами. У психології здібностей та обдарованості традиційно переважає особистісна парадигма аналізу. В її основі лежить досить простий дослідницький прийом: пошук кореляційних зв'язків між особистісними рисами і високим рівнем здібностей чи обдарованості з подальшим розвитком цих рис у пересічних людей і невмираючою надією, що це приведе до розвитку обдарованої особистості. Звісно, ці зв'язки встановлюються, але при цьому залишається нез'ясованим головне – що є причиною, а що наслідком: особистісні якості чи здібності? Безумовно відповідь на це питання лежить у площині психології розвитку. Дослідження В.О. Моляко, О.І. Кульчицької спрямовані на пошук ситуаційних чинників у біографіях видатних людей, стали новаторськими для української психології [1; 2]. Саме вони дають нам підстави для припущення, що в основі того чи іншого типу – ставлення до здібностей як основного адаптаційного ресурсу.

Різноманіття здібностей (а їх, як відомо, є стільки, скільки й діяльностей) визначає широкий пристосувальний діапазон людини і реалізується в тисячах діяльностей, що мають суспільну і особистісну значимість. І хоча різні діяльності у масовій свідомості мають неоднакову значимість і престиж, психологія не має достатніх підстав, щоб включати ці оцінні характеристики у предмет своїх досліджень, тим більше робити деякі з них своєрідними маяками, кінцевими пунктами формувальних експериментів, як це часто буває з творчою діяльністю чи обдарованістю. Основним природним критерієм є хороша адаптація і з цих позицій мають розглядатися всі здібності (і творчі, і нетворчі).

Найзагальніший поділ можна представити як дихотомію «звичайна

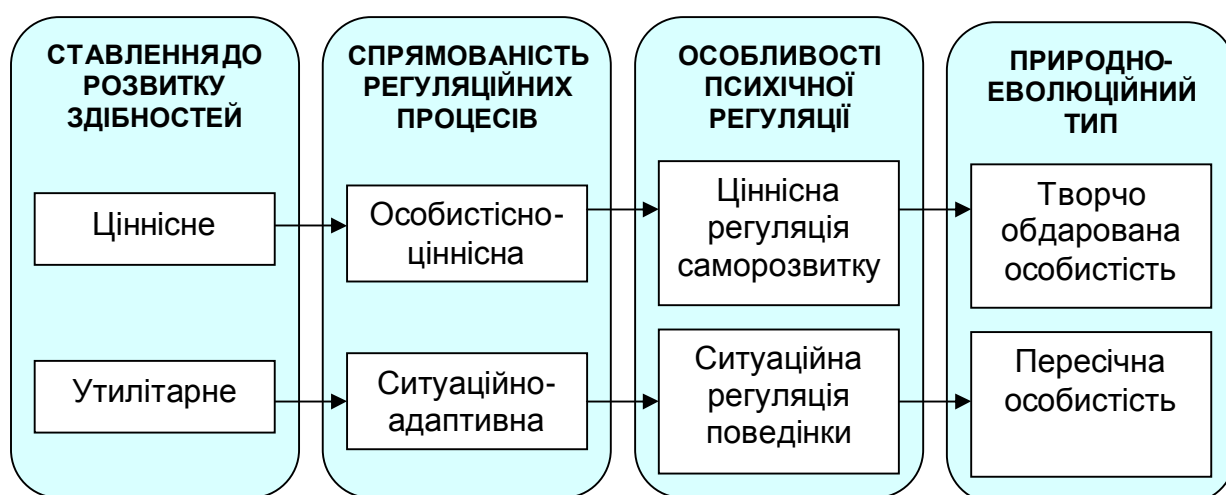


Рис. 1. Особистісно-ціннісні основи застосування типологічного підходу у дослідженні розвитку творчо-обдарованої особистості

(пересічна) людина – інші природно-еволюційні типи людей». До останніх можна віднести ті типи, що склалися в процесі соціальної еволюції, закріпилися

в суспільній свідомості і вирізняються особливостями регуляційних схем особистісного розвитку. Для прикладу можна навести такі розповсюджені природно-еволюційні типи як митці, революціонери, романтики, творчо обдаровані особистості.

Всередині природно-еволюційних типів можна виокремити субтипи. Належність людини до певного природно-еволюційного типу визначається переважанням тих чи інших здібностей, а належність до певного субтипу – переважанням тих чи інших компонентів у структурі цих здібностей.

Для пересічної людини притаманна нормативно і ситуаційно детермінована поведінка, регуляційний механізм якої зводиться до розвитку здібностей до рівня, що забезпечує достатню для адаптації результативність діяльності. При цьому, що важливо, розвиток здібностей обмежується саме достатнім рівнем і людина не прагне до досконалості, бо життєва ситуація може змінитися й доведеться розвивати зовсім інші здібності. *Оскільки пересічна людина легко відмовляється від своїх здібностей під тиском ситуаційних чинників, то тут можна говорити про ситуаційну регуляцію поведінки і діяльності.*

Диспозиційні ж (особистісні) характеристики для пересічної людини здебільшого стосуються норм соціальної взаємодії та діяльності і виражаються досить варіативними у змістовому і, що примітно, у поведінковому плані етичними категоріями: доброта, чесність, чуйність тощо. У своїх інтерпретаційних схемах пересічні люди послуговуються й іншим різновидом важливих особистісних характеристик, які застосовуються для людей, що можуть вивести актуальну ситуацію з поля соціально-нормативної регуляції, підірвати її стабільність, фактично призвести до виникнення нової ситуації. З точки зору пересічної людини найпозитивніша ознака іншої людини, яка характеризує її з точки зору соціальної «нормальності» – це намагання «бути такою, як усі». Ця наївна онтологічна модель конкретизується саме через оцінку діяльнісно-здібнісних показників: «бути як усі» означає робити все так, як роблять усі. «Ти що, не такий як усі?» – ця знайома всім з дитинства формула з відтінком погрози зовсім не курйоз чи результат чиєїсь обмеженості або невихованості. Це природна для пересічної людини застережна реакція, мета якої – повернути порушника у поле нормативної регуляції або ж застосувати по відношенню до нього соціальні санкції. З цієї ж причини для пересічних людей є важливими й деякі характеристики, які відносяться до емоційної стабільності: агресивність, передбачуваність тощо.

Для людей, які представляють певні природно-еволюційні типи, найголовніше в регуляційних механізмах – *ціннісне ставлення до здібностей і вибудова на цій основі особистісного саморозвитку*. Вирішуючи різноманітні життєві задачі, вони намагаються не змінювати напрямку розвитку своїх здібностей, а досягати результатів шляхом їх вдосконалення. Звісно, при цьому нерідко спостерігаються деякі прояви дезадаптації. В цілому ж, адаптивність людей, які належать до того чи іншого природно-еволюційного типу, зокрема й творчо обдарованих людей, досить висока. Це досягається насамперед за рахунок зміни життєвих ситуацій, пристосування їх до своїх вимог. Одним із

психологічних механізмів, який пояснює можливість таких змін, є описаний С.Московічі вплив меншості на більшість.

Регуляційні схеми творчо обдарованої особистості як окремого природно-еволюційного типу здебільшого **диспозиційні**. Не підлягає сумніву, що *включення у регуляційний процес диспозиційних чи ситуаційних чинників значною мірою залежить від оцінки та інтерпретації суб'єктом тієї чи іншої життєвої ситуації як значимої чи не значимої для себе*. У першому випадку, очевидно, що регуляція буде диспозиційною, а в другому – ситуаційною.

Для людей, що належать до різних природно-еволюційних типів значимість ситуації визначається абсолютно різними критеріями. Наприклад, для творчо обдарованої особистості значимими будуть ситуації, де вона зможе досягти успіху, шляхом використання своєї здатності до творчого переосмислення і пошуку нестандартних рішень. А для іншого природно-еволюційного типу, такого, наприклад, як «герой», значимими виявляться такі ситуації, де як ресурс можуть бути застосовані здатність до ризику і самопожертви. Незважаючи на те, що для представників природно-еволюційних типів характерна ціннісно-диспозиційна регуляція саморозвитку, у ситуаціях, які оцінюються ними як недостатньо значимі, вони цілком можуть вдаватися до ситуаційної регуляції поведінки. Через їх обмежену компетентність у всьому, що не стосується їх інтересів, часто ця поведінка виявляється не зовсім адекватною і тоді виникають всілякі легенди про дивацтва творчо обдарованих людей. Насправді ж такі поведінкові прояви є лише побічним свідченням того, що все важливе, глибинне, особистісне для цих людей знаходиться зовсім в інших пластах їх багатогранної ціннісної свідомості.

Диспозиційна регуляція – це не просто регуляція діяльності, яка має на меті отримання позитивного результату, а така регуляція, яка здійснюється за допомогою розвинутих раніше здібностей, що мають ціннісне значення для людини, і результатом якої, окрім досягнення успіху в діяльності, є ще й досягнення подальшого просування у розвитку здібностей. Таким чином, постійний розвиток здібностей в одному напрямку служить основою для формування ідентичності особистості. Завдяки спеціалізації та індивідуалізації розвитку здібностей, яке характерне для будь-якого природно-еволюційного типу і відбувається виосіблення носіїв цих типів з-поміж пересічних людей. Людині, щоб стати особистістю, спочатку потрібно стати особливою.

Але виникає серйозна проблема: як індивідуальності, особливій людині уникнути соціальних санкцій за порушення правил і норм? Можна припустити, що в суспільній свідомості існують своєрідні портрети основних природно-еволюційних типів і певні ідеосинкразичні кредити та видозміни у застосуванні санкцій. Іншими словами, людині, яка своїми особливими здібностями і результатами діяльності доводить, що належить до певного природно-еволюційного типу, дозволено набагато більше, ніж пересічній людині у плані відхилень від соціальних норм [3].

З іншого боку, почуття належності, спільності, яке необхідне для забезпечення осмисленості напрямку саморозвитку, теж набуває для

представників природно-еволюційних типів особливих характеристик. Щоб забезпечити незалежність від конкретних життєвих ситуацій, творчо обдарована особистість співвідносить себе з іншими людьми не за ситуаційними показниками, а на основі загальнолюдських цінностей. Таким чином, внутрішньоособистісна характеристика природно-еволюційного типу – це суб'єктні цінності – індивідуально-своєрідне поєднання діяльнісних і моральнісних цінностей, які забезпечують ресурсні і ціннісно-сміслові компоненти регуляції саморозвитку [3]. Якщо говорити не лише про творчо обдаровану особистість, а й про інші природно-еволюційні типи, то можна констатувати, що спільним для них є моральнісна основа у вигляді певного переліку загальнолюдських цінностей, а «типово-своєрідним» – набір діяльнісних цінностей, який є особливим для кожного типу, оскільки відображає перелік типоутворюючих здібностей.

У дослідженні творчо обдарованої особистості, як і інших природно-еволюційних типів, значно евристичнішими є ті її показники, які співвідносяться з основними характеристиками типу, а також ті, які дозволяють віднести особистість до певного субтипу. Що стосується останнього, то такі спроби вже зроблено стосовно наукової, художньої та інших видів діяльності (див. огляд О.Б. Старовойтенко [6]). Суб'єктно-ціннісний аналіз, що розробляється автором цієї статті, дозволяє здійснювати й індивідуально-психологічний аналіз ціннісної свідомості і виокремлювати типові та індивідуально-своєрідні компоненти у регуляції саморозвитку творчо обдарованої особистості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Типологічний підхід дозволяє зняти ті антагоністичні суперечності, які намітилися між диспозиційним і ситуаційним підходами. Поведінка пересічної людини із ситуаційно-адаптивною схемою регуляції в окремі моменти може регулюватися і диспозиційними чинниками, які, щоправда, як вже зазначалося, здебільшого є інтеріоризованими соціальними нормами. При цьому такі диспозиційні регулятори не є транситуаційними. Вони активуються лише в тих ситуаціях, до яких виявляються релевантними і можуть не діяти в інших. Таким чином, диспозиції хоча й беруть участь в регуляції поведінки пересічної людини, але не стають основою її особистісної ідентичності.

Про творчо обдаровану людину також можна сказати, що її регуляційні процеси не мають винятково диспозиційного характеру, особливо, коли йдеться про не значимі для неї ситуації. Тут можуть діяти загальноприйняті норми поведінки. Але в тій частині, яка стосується творчості, відразу ж провідну роль починають відігравати її особистісні цінності. Це забезпечує ідентичність особистості творчо обдарованої людини.

З окресленого в цій статті природно-еволюційного підходу до типології випливає ряд вимог до психологічного аналізу окремих типів людей:

1. Застосування цілісного підходу, оснований на одиницях, а не на елементах аналізу. Такими одиницями для кожного природного типу особистості є *напрямок розвитку здібностей* як діялісно-поведінкова

характеристика і *система суб'єктних цінностей* як особистісно-ціннісна характеристика напрямку особистісного саморозвитку.

2. Зосередженість на основних типотворюючих характеристиках, а не на всьому переліку особистісних рис.

3. Виявлення індивідуально-особливого всередині типу може бути описане через поділ на субтипи. В основу такого поділу мають бути покладені суттєві характеристики. Наприклад, для творчо обдарованої особистості це може бути сфера діяльності: наукова, технічна, художньо-естетична тощо; переважаючі характеристики мислення: інтуїтивне чи аналітичне, дивергентне чи конвергентне; тип поведінки у співтворчості: генератор, систематизатор чи реалізатор ідей тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кульчицька О.І. Біографічні і соціально-психологічні фактори розвитку творчої обдарованості // Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – С. 269-288.
2. Моляко В.О. Творчість і особистість // Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – С.259-269.
3. Музика О.Л. Нормативна регуляція у розвитку творчо обдарованої особистості // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – С. 469-478.
4. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 429 с.
5. Словник української мови: В 11 т. – Т.9. – К.: Наукова думка, 1978. – 916 с.
6. Старовойтенко Е.Б. Культурная психология личности: монография. – М.: Академический проект; Гаудеамус 2007. – 310 с.

Павлик Н.В. (м. Київ, Україна)

МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ ОСНОВИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

Стаття посвячена аналізу проблеми розвитку морально-етических характерологических качеств педагога как главного фактора повышения эффективности педагогической деятельности. Рассмотрено ряд невротических качеств личности, которые препятствуют педагогическому творчеству. Очерчено направления психокоррекционной работы с педагогами.

Ключевые слова: *нравственная сфера личности, характерологическая культура, ведущие характерологические тенденции, невротические личностные черты, психокоррекция.*

The article is devoted to study of the problem of development of morally-ethical characterologic features of a teacher as primary factor of optimization a pedagogical activity. There were studied a neurotic personality features which hinders for pedagogical creativity. There were indicated directions of psychological correction with teachers.

Key words: *moral sphere of personality, characterologic culture, leading characterologic tendencies, neurotic personal features, of psychological correction.*

Проблема формування морально-етичних якостей педагога завжди цікавила багатьох дослідників педагогічної творчості, оскільки оптимальна передача знань і формування гармонійної особистості учня можливі лише на основі встановлення довірливих високоморальних стосунків між педагогом та учнем. Крім того, на ранніх етапах особистісного розвитку (в період дошкільного та молодшого шкільного віку) дитина у більшості випадків буде свою поведінку, підсвідомо наслідуючи морально-поведінкові стереотипи вихователя.

Останнім часом у науково-психологічній літературі з'явилося досить багато публікацій стосовно необхідності креативізації педагогічного процесу, розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів. Проте, моральні аспекти педагогічної творчості часто-густо залишаються "поза кадром" наукової проблематики. Слід зазначити, що саме моральність педагога відіграє вирішальну роль у педагогічній творчості, оскільки, як зазначає М.Й. Боришевський, діяльність, яка не одухотворена моральним сенсом, стає соціально небезпечною, завдаючи шкоди самій людині, оточуючим та суспільству в цілому [4].

Предметом педагогічної діяльності виступає безпосередньо особистість учня (студента), тому педагогічний вплив має бути спрямованим на її конструктивний, передусім, моральний розвиток. Звідси можемо заключити, що особистісне становлення на усіх етапах життєвого шляху людини має спиратися на розвиток її моральної сфери, яка обумовлює певні особливості характеру дитини (чесність, безкорисливість, альтруїзм тощо). Тому професійна творчість педагога завжди має спиратися на морально-етичне підґрунтя, яке забезпечує конструктивність міжособистісних стосунків і сприяє формуванню духовно-моральних ціннісних орієнтирів підростаючої особистості. Отже, вихідним теоретичним положенням у вирішенні нами проблеми креативізації професійної діяльності педагога шляхом оптимізації його особистісного розвитку є думка В.А. Сухомлинського, що підвищення культури особистості не може здійснюватися без моральної "насиченості" змісту освіти.

Також слід зазначити, що без серйозного духовно-морального удосконалення особистості самого вчителя жодна "психологічна технологія" сама по собі не принесе користі, оскільки свідомість людини, що заклопотана дріб'язковими егоїстичними бажаннями, спрямована на вирішення, передусім, власних проблем (психологічних, прагматичних тощо). Проте, педагогічна творчість вимагає самовідданого служіння іншим, яке неможливо, якщо педагог

не здатний втілювати у своєму житті вічні духовно-моральні цінності і власним життям надавати наочний приклад високоморальної поведінки.

І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Г.І. Онищенко, З.К. Столиця та інші розглядають проблему морального становлення особистості в аспекті розвитку моральної свідомості, що спирається на певну систему моральних цінностей [1, 3, 5, 9]. Моральне становлення має певні стадії й обумовлюється розвитком моральної сфери шляхом засвоєння морально-етичних цінностей, що відбувається в три етапи: *когнітивний* (усвідомлення моральних норм, законів моралі), *емоційно-оцінювальний* етап (формування моральних оцінок, моральних ставлень до дійсності, здатності до розрізнення добра й зла) і *поведінковий* (розвиток навичок моральної поведінки, здатності до морального вибору, моральних вчинків, набуття моральних рис характеру). Таким чином, відбувається складний процес засвоєння моральної норми, доки вона не перетвориться у значущий мотив, а згодом й в особистісну цінність і характерологічну рису, яка виконує функцію детермінації поведінки [2].

Неузгодженість змісту ціннісної системи на означених рівнях (диспозиційно-поведінкова розбіжність) сприяє порушенню ціннісної регуляції життєдіяльності людини [8]. Тобто мова йде про феномен, коли педагог дуже творчо і красномовно говорить про моральні цінності, демонструючи у повсякденному житті моральну некомпетентність, байдужість, неповажність до оточуючих, егоїзм та інші аморальні прояви. Саме така психологічна вада (диспозиційно-поведінкова розбіжність) є найбільш поширеною серед сучасних педагогів. Тобто дитина спостерігає неузгодженість між тим, що вчитель говорить і тим, як він себе поводить, що, у свою чергу, сприяє формуванню неусвідомленої дитячої непослідовності й неконгруентності як невротичних рис характеру.

У нашому дослідженні ми визначаємо поняття “*характер*” як набір стійких особистісних тенденцій, які проявляються у поведінці людини у вигляді певних характерологічних рис, що сформувалися в результаті засвоєння цінностей культури. Ще давньогрецькі філософи вважали, що характер людини визначає її долю.

Категорію “характерологічна культура” особистості ми розглядаємо як еквівалент поняття “культура характеру”, яка означає усвідомленість, конструктивність, узгодженість характерологічних рис, ціннісне ставлення до моральних якостей (чесності, доброчинності, поваги до людей, совісності, альтруїзму, відповідальності, працьовитості, організованості), що забезпечує сформованість моральних ставлень людини до дійсності, адекватність її поведінки та високий рівень життєтворчості особистості. Це, безумовно, позитивно впливає на характер професійної, зокрема, педагогічної діяльності, оскільки гармонізує міжособистісні взаємостосунки і надає учневі наочний приклад моральної поведінки та належний напрямок особистісного розвитку.

Безперечно, педагог, як кожна людина, має певні негативні особистісні риси і пов’язані з ними психологічні проблеми, але за умови постійного усвідомлення вад власного характеру та прагнення до морального самоудосконалення він набуває досвіду роботи над собою, виробляє оптимальні

для нього засоби компенсації та самоактуалізації.

Отже, *характер є потенційною передумовою особистісного розвитку*, який може бути як конструктивним, так і деструктивним. Негативний (невротичний) особистісний розвиток проявляється у формуванні *невротичного характеру*, який виступає як сукупність *стійких невротичних тенденцій* і є альтернативною характерологічної культури особистості.

Нами розроблено *структуру характерологічної культури*, яка має три компоненти: *духовно-моральний, емоційно-вольовий та морально-комунікативний*. Кожний з цих компонентів має певне змістове наповнення (сукупність окремих характерологічних рис) і може мати різну ступінь сформованості (в залежності від ступеню засвоєння і актуалізації у житті конструктивних цінностей і формуванні відповідних характерологічних рис особистості).

Основним компонентом характерологічної культури є *духовно-моральний*, який спирається на духовно-моральні цінності (доброчинність, повагу до людей, совісність, альтруїзм), які згодом стають характерологічними рисами людини. Як зазначалось вище, якщо моральні цінності, які тільки декларуються вчителем, але не є його характерологічними рисами, то такий вчитель не здатен до здійснення ефективного педагогічного впливу на формування особистості учня, оскільки його слова не підкріплюються живим прикладом конкретних морально-поведінкових дій та вчинків.

Наступними рисами характеру, які забезпечують втілення духовно-моральних цінностей у життя, виступають розвинутий самоконтроль, організованість, працьовитість, цілеспрямованість, які ми можемо віднести до *емоційно-вольового* компоненту характерологічної культури особистості. Даний блок якостей як стійких емоційно-вольових тенденцій дозволяє людині здійснювати моральну регуляцію власної поведінки.

Третій блок якостей педагога, які допомагають йому творчо реалізовувати моральні цінності у спілкуванні з учнями є *морально-комунікативні* риси (щирість, довіра, уважність, гнучкість, поступливість, послідовність, емпатійність). На відміну від суто комунікативних якостей (комунікабельності, товарискості, толерантності), *морально-комунікативні* характерологічні якості дозволяють здійснювати не просто спілкування, а *моральне* спілкування, яке являє собою якісно новий рівень міжособистісних комунікацій, що базується на безумовному визнанні цінності іншої особистості й спрямоване на її моральне піднесення.

Ці компоненти тісно пов'язані між собою та взаємообумовлюють один одний. В якості *базисного* (провідного) *компонента* ми розглядаємо *духовно-моральний*, оскільки педагогічна діяльність, що не одухотворена моральним змістом, втрачає позитивний сенс і є засобом лише прагматичного самоствердження педагога. Отже, духовно-моральні цінності детермінують не тільки нижчі рівні структури особистості, а й визначають вектор загального особистісного розвитку.

Оскільки сьогодні в психологічній науці відсутня єдина концепція щодо чітких критеріїв норми розвитку особистості, нами була розроблена система

дихотомічних критеріїв сформованості (або несформованості) компонентів характерологічної культури, на яку ми спиралися в даному дослідженні. Для зручності інтерпретації особливостей та ступеню сформованості кожного з компонентів у якості складових було визначено по 8 характерологічних рис (табл. 1).

Таблиця 1

Система дихотомічних критеріїв розвитку характерологічної культури

Компоненти характерологічної культури	Конструктивні критерії (свідчать про сформованість певного компоненту характерологічної культури)	Деструктивні критерії (свідчать про несформованість певного компоненту характерологічної культури)
Духовно-моральний	Засвоєння моральних принципів	Незасвоєння моральних принципів
	Сформованість ціннісно-моральних ставлень до дійсності	Несформованість ціннісно-моральних ставлень до дійсності
	Здатність до морального вибору	Нездатність до морального вибору
	Відповідальність	Безвідповідальність
	Уважність до людей	Неуважність до людей
	Повага до людей	Неповага до людей
	Чесність	Малодушність
	Безкорисливість	Користолюбство
	Совісність	Безсовісність
	Альтруїзм	Егоїзм
Емоційно-вольовий	Розвинутий самоконтроль поведінки	Відсутність самоконтролю поведінки
	Емоційна стійкість	Емоційна нестійкість
	Оптимальний рівень психічної напруги	Надто високий або надто низький рівень психічної напруги
	Організованість	Неорганізованість
	Внутрішній локус контролю	Зовнішній локус контролю
	Послідовність	Імпульсивність
	Сміливість	Боязкість
Морально-комунікативний	Афіліативність	Відчуженість
	Симпатія до людей	Ворожість до людей
	Щирість	Підозрілість
	Довіра до людей	Недовіра до людей
	Емпатія	Байдужість
	Поступливість	Упертість
	Дипломатичність	Нетактовність
	Креативність	Консерватизм

Показниками розвитку духовно-морального компонента характерологічної культури особистості є: високий рівень засвоєння моральних принципів, сформованість моральних ставлень до дійсності, здатність людини до морального вибору, наявність моральних рис характеру (відповідальності, уважності й поваги до людей, чесності, безкорисливості, совісності, альтруїзму).

Критеріями сформованості емоційно-вольового компонента

характерологічної культури виступають такі вольові риси як: розвинутий самоконтроль поведінки, емоційна стійкість, оптимальний рівень психічної напруги, внутрішній локус контролю, організованість, послідовність у діях, сміливість.

Показниками розвитку морально-комунікативного компонента характерологічної культури є такі риси характеру як: афіліативність, дипломатичність, креативність (гнучкість) у спілкуванні, симпатія, довіра до людей, щирість, емпатія, поступливість.

Виходячи з особистісного, ціннісно-рефлексивно-креативного підходу, запропонованого В.В. Рибалкою, кожний з компонентів характерологічної культури може функціонувати на трьох рівнях: *рефлексивному*, *ціннісному* та *креативному* [7].

На *рефлексивному* рівні відбувається усвідомлення людиною у собі певних характерологічних рис. На *ціннісному* рівні людина починає свідомо оцінювати конструктивні характерологічні риси як значущі для себе характеристики, до яких вона має прагнути у своєму самовихованні. На *креативному* рівні означені характерологічні риси як багаторазово повторювані тенденції виступають показниками актуалізації в поведінці моральних цінностей.

Тобто, повноцінний особистісний розвиток педагога має відбуватися завдяки формуванню означених вище морально-психологічних якостей як стійких особистісних тенденцій шляхом поступового засвоєння людиною відповідних цінностей на рефлексивному, ціннісному та творчому рівнях.

Спочатку людина має *усвідомити* необхідність самовиховання в собі певних (наприклад, моральних) рис, потім сформуванню *ціннісно-моральне ставлення* до себе, до людей, до праці і явищ дійсності і, нарешті, навчитись *творчо використовувати* в своєму житті навички здійснення морального вибору, моральних вчинків, завдяки чому відбувається не тільки оптимізація міжособистісного спілкування, а й підвищення загального рівня психологічної культури та особистісного функціонування вчителя.

Відповідно до визначених показників кожного з компонентів характерологічної культури особистості нами був розроблений комплекс методів психодіагностики.

Батарей методичних засобів має три блоки:

1. Дослідження особливостей рефлексивного рівня компонентів характерологічної культури особистості (авторська анкета "Культурно-характерологічна освіченість" і модифікована відповідно до завдань методика "Незакінчені речення").

2. Дослідження особливостей ціннісного рівня компонентів характерологічної культури особистості (модифікована методика М.Рокича, тест "Макіавеллізма" Ф.Гайз і модифікована методика "Незакінчені речення").

3. Дослідження особливостей креативного рівня компонентів характерологічної культури особистості (авторські методики "Моральні якості", "Проблемні ситуації", опитувальник С.Г. Москвичова та 16 PF Р.Кеттелла).

Знання змісту й особливостей розвитку кожного з компонентів на

рефлексивному, ціннісному та креативному рівнях дозволяє визначати характер особистості, психологічні чинники її розвитку, а також зрозуміти сутність механізмів психологічної компенсації у разі виникнення психологічних або професійних проблем у діяльності педагога.

Слід пам'ятати, що чинником зниження ефективності навчального процесу внаслідок порушення стосунків між учнем та вчителем є наявність невротичних рис педагога, які загострюють міжособистісні конфлікти і підсвідомо викликають невротичний розвиток особистості учня.

Такі характерологічні якості як безвідповідальність, нездатність до морального вибору, неповага до людей, нещирість, малодушність, безсовісність, егоїзм, відсутність самоконтролю, емоційна нестійкість, надто висока тривожність, зовнішній локус контролю, неорганізованість, імпульсивність, непослідовність у діях, пасивність у спілкуванні, ригідність, ворожість, недовіра до людей, впертість тощо є невротичними рисами характеру (наслідком деструктивного – невротичного або психотичного – розвитку особистості) і одночасно чинниками спотворення стилю професійної діяльності та якості особистісного функціонування педагога, а також факторами порушення взаємостосунків з учнями і виникнення психологічних та професійних проблем.

Якщо у педагога нерозвинутий духовно-моральний компонент характерологічної культури (тобто особистість відрізняється егоїстичністю, неповажністю до учнів, малодушністю, безвідповідальністю, нещирістю, не може зробити моральний вибір і визнати своїх помилок) то, скоріш за все, у цього вчителя превалує істеричний або імпульсивний невротичний характер, який спотворює його стиль професійної діяльності та взаємостосунки з учнями.

Якщо педагог має вади емоційно-вольового компоненту характерологічної культури (відсутність самоконтролю, емоційну нестійкість, виражену психічну напругу (тривожність, фрустрацію), неорганізованість, імпульсивність, некеровану агресивність, непослідовність у діях), то маємо справу з людиною, схильною до імпульсивного невротичного характеру, який знижує ефективність педагогічної діяльності.

Несформованість морально-комунікативного компоненту проявляється у пасивності у спілкуванні, відстороненості, ворожості, недовірі людям, байдужості, впертості, що також є передумовою педагогічно-професійної непридатності.

Формувальна частина нашого дослідження базується на розробці та застосуванні комплексного тренінгу розвитку характерологічної культури котрий передбачає поєднання таких методів: бесіди, диспути, самоаналіз, психодіагностика з повідомленням результатів тестування, рольові ігри, рефлексія отриманого досвіду.

Методика проведення психологічного тренінгу розвитку характерологічної культури розрахована на 4 заняття по 2 академічні години.

Експериментальною роботою було охоплено 10 педагогічних працівників кийвського професійного ліцею транспорту.

Функція психолога у процесі формування психологічної культури

педагогічних працівників полягає у створенні психологічних умов для усвідомлення людиною необхідності самовиховання позитивних характерологічних рис. Щоб забезпечити умови здорового розвитку характерологічної культури особистості, необхідний певний еталон, нормативна система морально-ціннісних координат. Моральні уявлення виступають як передумова розвитку рефлексії. Спираючись на моральні поняття й оцінку поведінки інших людей, особистість переходить до самооцінки своєї поведінки, якостей, учинків.

Формування кожного з компонентів характерологічної культури відбувається поетапно. Оскільки провідним компонентом характерологічної культури є духовно-моральний, ми вважаємо за доцільне починати формування характерологічної культури особистості педагога саме з цього компонента.

На *рефлексивному* етапі людина (навіть доросла) має усвідомити важливі духовно-моральні поведінкові норми і правила. Сьогодні в нашому суспільстві, нажаль, відсутня цілісна система духовно-морального виховання (сприяння засвоєнню духовно-моральних цінностей у супереч деструктивному впливу прагматичної спрямованості сучасної масової культури). У спільній з психологом психотренінговій діяльності відбувається розширення уявлень про моральні якості, моральні норми у міжособистісних стосунках (формується моральна освідченість особистості). На етапі активного розвитку рефлексії відбувається усвідомлення і присвоєння людиною моральних норм і правил як власних еталонів поведінки. Складається адекватне уявлення про себе, формується поведінкова компетентність, яка згодом дозволяє конструктивно діяти в ситуаціях морального вибору, вирішувати психологічні проблеми. Психологічними умовами формування здатності до рефлексії людини є співробітництво з членами психотренінгової групи у сюжетно-рольових іграх, що допомагає усвідомити й осмислити межі власних дій в умовах координації позиції кожного учасника.

На наступному (*ціннісному*) етапі перед психологом стає завдання сприяння формуванню у педагога моральної мотивації, розвитку моральних *ставлень* до себе, до людей, до праці і явищ дійсності. Це може здійснюватись за допомогою таких форм роботи як диспути на актуальну тематику морального змісту, обговорення актуальних психологічних проблем з акцентом на духовно-моральних аспектах міжособистісних стосунків. При формуванні стійкого морального мотиву рефлексія починає регулювати спрямованість бажань людини. У свідомлення того, "що це погано для когось" або "це добре тільки для мене" стимулює особистість змінювати бажання в інтересах інших.

На *креативному* етапі роль психолога спрямована на організацію спеціальних форм апробації та закріплення учасниками тренінгу навичок моральної поведінки. Прагнення людини діяти, орієнтуючись на модель моральної поведінки, закріплюється при багаторазовому повторенні у реальних та спеціально змодельованих ситуаціях (цьому сприяють проблемні ситуації, які актуалізують особистісні ресурси щодо здійснення морального вибору, морально-вольових вчинків).

У ході формувального експерименту ми отримали такі основні

результати:

а) ступінь самоусвідомлення педагогічними працівниками власних характерологічних рис з досить низького рівня змістилася на середній;

б) почався процес формування позитивного ставлення педагогічних працівників до самовиховання власного характеру як до ефективного засобу особистісного зростання, набуття психологічної культури та гармонізації стосунків з оточуючими.

Аналіз результатів дослідження дозволив зробити такі **висновки**.

1. Базовий рівень характерологічної культури педагогічних працівників ПТНЗ є досить низьким, що проявляється у відсутності рефлексії щодо власних рис характеру, невмінні їх творчо реалізовувати у стосунках з оточуючими внаслідок психологічної ригідності (більшість педагогічних працівників, зокрема, майстрів виробничого навчання, діють переважно за стереотипами поведінки, які не є конструктивними).

2. У процесі тренінгу більшість учасників виявились зорієнтованими на розуміння власних рис характеру. Активізація пізнавальних мотивів відбувалася завдяки використанню психодіагностики з повідомленням результатів тестування у конфіденційній формі.

3. Після проведення тренінгу розвитку характерологічної культури учасники тренінгової групи з'ясували, що самовиховання позитивних рис характеру є важливим фактором у процесі особистісного розвитку та професійно-педагогічній діяльності.

4. Розвитку мотивації морального самовиховання учасників сприяло використання методів самоаналізу, спонукання до здійснення морального вибору, що відбувалося в ігровій формі.

5. В той же час виявилась певна обмеженість даної методики у разі застосування її до педагогічних працівників певної вікової категорії (старших 50-ти років), оскільки стійка сформованість характерологічних рис та життєвих позицій не дозволяє людині гнучко та швидко змінювати усталені стереотипи мислення і поведінки.

6. Теоретичні узагальнення та емпіричні дані дають можливість зробити висновок, що розроблений і експериментально апробований нами тренінг з формування характерологічної культури сприяє розвитку таких позитивних рис характеру як симпатія, уважність, повага до людей, чесність, безкорисливість, совісність, які виступають основою побудови конструктивних міжособистісних взаємин з оточуючими, зокрема, зі студентами. Це дозволяє рекомендувати його як засіб розвитку характерологічної культури педагогічних працівників.

Спираючись на результати дослідження, було розроблено систему методичних рекомендацій для практичних психологів навчальних закладів, які базуються на теоретико-практичних положеннях дослідження закономірностей розвитку характерологічної культури особистості. Методичні рекомендації розкривають основні напрями роботи з педагогами та майстрами виробничого навчання, що сприяють розвитку характерологічної культури як складової загальнопсихологічної культури

Основними напрямками психологічної роботи з педагогами є:

психодіагностичний (діагностика провідних характерологічних рис педагогічних працівників та ознайомлення їх з результатами психодіагностики); *культурно-освітній* (підвищення рівня морально-етичної просвіти педагогів); *психолого-екологічний* (формування дбайливого, ціннісного ставлення до внутрішнього світу інших людей, зокрема, учнів, колег, батьків); *мотиваційно-розвиваючий* (стимулювання мотивації особистісного розвитку); *психокорекційний* (психолого-консультативна і психотерапевтична робота); *психолого-профілактичний* (профілактика невротизації та інших девіацій особистісного розвитку педагога). Для формування характерологічної культури педагогічних працівників доцільно використовувати як індивідуальні, так і групові форми психолого-педагогічної роботи: психологічне консультування тренінг, рольові ігри, творчі роздуми, диспути тощо.

Загальні висновки. Засвоєння та актуалізація у житті духовно-моральних цінностей є основою особистісного розвитку педагога і підвищення ефективності його професійної діяльності.

Наявний рівень розвитку характерологічної культури педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів є досить низьким, що проявляється у нерозвинутості рефлексії щодо власних рис характеру, відсутності навичок творчого використання та розвитку певних моральних та емоційно-вольових характерологічних якостей.

Сприятливі умови формування характерологічної культури може застосування комплексного тренінгу, котрий сполучає поєднання таких методів: бесіди, диспути, самоаналіз, психодіагностика з повідомленням результатів тестування, рольові ігри, рефлексія отриманого досвіду. Участь у згаданому тренінгу сприяє включенню до системи особистісних цінностей педагогів моральних цінностей (симпатії, довіри, уважності, поваги до людей, поступливості, чесності, безкорисливості, совісності, альтруїзму), які згодом стають характерологічними рисами і є основою для подальшого свідомого розвитку характерологічної культури особистості.

Розвиток характерологічної культури педагогічних працівників має спиратися на формування світогляду особистості в руслі незмінних духовно-моральних ціннісних орієнтирів, що надають можливість людині спрямовувати своє життя в русло духовного розвитку, підносячи себе з рівня відтворення життєдіяльності до рівня життєтворчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН МО України, 1998. – 204 с.
2. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості // Цінності освіти і виховання / Заг.ред. О.В.Сухомлинська – К., 1997. – С.8-11.
3. Боришевський М.Й. Моральна саморегуляція поведінки особистості: Понятійний апарат. – К., 1993. – 19 с.
4. Боришевський М.Й. Залежність розвитку альтруїзму особистості від спрямованості її самосвідомості // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України – К., 2000. – Вип. 20. Ч. 1. – С. 45-51.
5. Онищенко Г.И. Роль эмоционально-нравственных отношений в самоорганизации

поведення подростков: Дисс. ... канд. психол. наук:19.00.07. – К., 1989.– 191 с.

6. Павлик Н.В. Ціннісні чинники невротизації клієнта сімейної консультації // Консультативна психологія і психотерапія // Актуальні проблеми психології / За ред. С.Д.Максименка, З.Г.Кісарчук – К., 2003, Т. 3, Вип. 2.– С. 186-194.

7. Рибалка В.В. Особистісний рефлексивно-ціннісно-креативний підхід до розвитку психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти // Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти / Навч.-метод. посібник / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України: За ред. В.В.Рибалки. – К., 2005. – С. 30-42.

8. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А.Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.

9. Столица З.К. Воспитание нравственности. – С.-Пб., 1903. – 193 с.

10. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

Панченко Л.В.(м. Харків, Україна)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ И КОГНИТИВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА В УСЛОВИЯХ ХИМИЧЕСКОГО ПРОИЗВОДСТВА

Дане дослідження направлене на виявлення взаємозв'язку емоційних компонентів професійної адаптації працівників хімічного виробництва. В якості методів дослідження використовувалися психодіагностичні методики. Обстежено 107 чоловік у віці від 35 до 65 років. Виявлені кореляційні зв'язки між показниками особової тривожності і слухової пам'яті (-0,266), концентрації уваги (-0,233), перемикання уваги (-0,246), а також між показниками слухової пам'яті і реактивної тривожності (-0,270) і невротизації (-0,234). Завдання поліпшення здоров'я працівників промисловості і поліпшення продуктивності праці успішно вирішуються шляхом своєчасної психодіагностики професійної адаптації технічного персоналу.

Ключові слова: професійна адаптація, емоційний і когнітивний компонент, хімічне виробництво.

This research is directed on the exposure of intercommunication emotional components professional adaptation of workers chemical enterprises. As methods of research psychodiagnostic methods were used. 107 persons are inspected in age from 35 to 65 years. Cross-correlation connections are exposed between indexes of personality anxiety and auditory memory (-0,266), concentration of attention (-0,233), switching of attention (-0,246), and also between indexes of auditory memory and reactive anxiety (-0,270) and neurotisme (-0,234). Tasks of improvement of the health of workers industry and improvement of the labour productivity successfully decide by the timely psychodiagnostic of professional adaptation of the technical personnel.

Key words: professional adaptation, emotional and cognetic component, chemical enterpris.

Ведущее место среди адаптационных процессов занимает адаптация человека к трудовой деятельности, которая является необходимым условием и средством не только ее освоения, но и социальной деятельности в целом.

Производственная адаптация работника представляет собой процесс его взаимодействия с социально-производственной средой по освоению новой трудовой ситуации. Предприятие интересуется профессиональными, психологическими характеристиками новичка, чтобы максимально учесть их при создании условий для его успешной адаптации. В этом случае важно эффективнее использовать возможности профориентации и профотбора, позволяющие заранее создавать благоприятные условия для успешной адаптации молодого работника [5].

Об успешности адаптации будет свидетельствовать эффективная трудовая деятельность нового работника, способствующая оптимальному функционированию предприятия. Данная успешность выражается в дальнейшем активном овладении избранной профессией, трудовыми навыками; формированием некоторых профессиональных качеств личности в зависимости от характера задач, решаемых подразделениями, службами предприятия; закреплении положительных установок к функциям выбранной специальности.

В процессе производственной адаптации одно из первых мест занимает личностный и психофизиологический потенциал работника. Это совокупность определенных эмоциональных и когнитивных показателей работника, которые формируют и определенный тип поведения.

Изменения в содержании и характере производственной деятельности, вызванные научно-технической революцией, все больше влияют на производственную адаптацию. Новая волна научно-технической революции в условиях постиндустриального производства вызывает социально-экономические последствия, которые ужесточают требования к производственной адаптации работника, обуславливают ее более интенсивный, жесткий, психически и социально напряженный характер.

Работодатель и работник заинтересованы в сотрудничестве относительно организации безопасных и безвредных условий труда, устранения какой-либо производственной ситуации, создающей угрозу жизни или здоровью работника либо людей, его окружающих [1].

Наиболее эффективной методологией выполнения данной задачи является именно психофизиологическая экспертиза, направленная на решение проблем человеческого фактора на производстве, особенно при выполнении работ повышенной опасности, а также на обеспечение безопасных условий деятельности, снижение уровня аварийности, производственного травматизма и смертности работников, сохранение трудового потенциала государства [3].

Профессиональная пригодность субъекта труда проявляется в показателях эффективности, надежности и качества деятельности. Показатель надежности является основным с точки зрения безопасности, безаварийности труда и характеризуется уровнем безошибочности и своевременности действий, содержанием ошибочных действий и следствиями снижения надежности.

Надежность деятельности обуславливается совокупностью профессиональных, технических, организационных факторов.

С точки зрения профессиональной пригодности, ее основными предпосылками являются психофизиологические особенности субъекта, отображающие его возможности, состояние профессионально важных качеств личности, механизмы психической регуляции поведения в экстремальных условиях, что устанавливает психофизиологическая экспертиза [2].

Значение конкретных психологических особенностей человека в регуляции процессов деятельности, в той или иной степени его профпригодности, детерминируется многими факторами и, прежде всего, характером деятельности, ее требованиями к личности специалиста, к его функциональным возможностям и способностям. Некоторые из этих психологических качеств (когнитивные стили, эмоциональная устойчивость и др.) выступают как предрасполагающие к проявлению высокой или низкой профпригодности, другие – как активационные, стимулирующие качества (организация внимания, ответственности и др.), формирующие определенный стиль и организацию деятельности, а третье качество (восприятие информации, принятие решения, психомоторика) непосредственно регулируют, определяют характер конкретных действий, их нормативные или ошибочные проявления [4].

Устойчивость и надежность функционирования когнитивных процессов, надежность регуляции ими исполнительных действий имеют большое значение для специалистов, обслуживающих сложную технику, технологические процессы и непосредственно подвергающихся опасности воздействия агрессивных факторов производственной среды. Это специалисты: электромонтеры, электрогазосварщики, слесари, механики.

С точки зрения требований к когнитивной сфере специалистов в указанных выше направлениях профессиональной деятельности общим является необходимо высокий уровень развития и устойчивости функционирования памяти, внимания, сенсомоторных координаций. Психофизиологический прогноз успешности профессиональной деятельности специалиста кандидата на должность выступает как важное средство достижения безошибочности, эффективности работы человека на производстве [6].

Данное исследование в целом было направлено на выявление профессиональной пригодности специалистов промышленного предприятия с потенциально опасными условиями труда.

Одной из задач исследования была оценка взаимосвязи особенностей когнитивной и эмоциональной сфер человека, которые оказывают влияние на эффективность и качество профессиональной деятельности контингента испытуемых, определяют надежность и работоспособность, психическое состояние и психофизиологические ресурсы.

Общая гипотеза исследования предполагает наличие связей между когнитивными и эмоциональными характеристиками субъекта труда.

Материалы и методы

Испытуемыми были 107 человек в возрасте от 35 до 65 лет, работающих на Константиновском Государственном химическом заводе. Профессиональная

деятельность испытуемых связана с вредными условиями труда. Большая часть испытуемых находилась в возрасте от 41 до 50 лет и выше 61 года. Распределение обследованных соответствовало следующему возрастному разбросу: до 40 лет - 12 чел. (11,2%); от 41 до 50 лет – 41 чел. (38,3%); от 51 до 60 лет – 20 чел. (18,7%); выше 61 года – 34 чел. (31,8%).

Исследование психофизиологических особенностей проводилось у работающих следующих специальностей: электромонтеры - 29 чел. (27,1%); газо-, электросварщики - 27 чел. (25,2%); слесари - 21 чел. (19,6%); механики - 30 чел. (28,0%).

На основании проведенного анализа профессиограмм, условий и особенностей профессиональной деятельности контингента испытуемых были выделены основные направления оценки когнитивного компонента их профессиональной пригодности: 1) сенсомоторные реакции; 2) свойства внимания; 3) зрительная и слуховая память; для оценки эмоционального компонента профессиональной пригодности: 1) эмоциональная устойчивость; 2) тревога; 3) устойчивость к влиянию стресса; 4) уровень невротизации и психопатизации.

Для оценки свойств внимания и скорости сенсомоторных реакций использовались таблицы Горбова-Шульте, которые позволяют исследовать особенности переключения и распределения внимания. Для исследования распределения и устойчивости внимания, избирательности зрительного восприятия, а также для определения скорости переноса информации в зрительном анализаторе и зрительно-двигательной системе использовалась методика «Корректирующая проба» Б.Бурдона. Исследование памяти проводилось по методике «10 слов», разработанной А.Р.Лурия, которая позволяет выявить нарушения непосредственного запоминания и снижение долговременной памяти.

Для оценки уровня эмоционального стресса использовался метод цветочных выборов Люшера (краткий тест с использованием восьмицветового ряда). Для исследования самооценки функциональных состояний использовалась методика «Самочувствие – Активность – Настроение» (САН). С целью выявления проявлений тревожности использовалась шкала тревожности Спилбергера-Ханина, позволяющая зафиксировать наличие и степень выраженности ситуативной и личностной тревожности. Уровень невротизации и психопатизации обследуемых определялся с помощью методики «Уровень невротизации-психопатизации» (УНП).

Выводы о соответствии или несоответствии психофизиологических особенностей того или иного испытуемого определенному виду деятельности делались на основании комплексного анализа результатов психодиагностики. Лицам, у которых несоответствие критериям профотбора было выявлено хотя бы по одной из предложенных методик, не рекомендовалось работать по выбранной специальности на промышленном предприятии. Те испытуемые, у которых результаты одновременно нескольких исследований были на низком уровне, признавались несоответствующими по своим психофизиологическим особенностям нормативным критериям профотбора для данных профессий.

Результаты исследования и их обсуждение

Среди всех испытуемых нарушения психофизиологических показателей, когнитивных функций и несоответствие нормативным критериям для профпригодности зафиксированы у 22 чел. (20,6%).

Результаты проведенного психологического исследования показали, что у 14 чел. (13,1%) зафиксирована истощаемость психической деятельности; у 22 чел. (20,6%) наблюдалось снижение продуктивности мнестических функций. Из них нарушение непосредственного запоминания было выявлено у 16 чел. (14,9%) и снижение долговременной памяти – у 9 чел. (8,4%). У 16 чел. (14,9%) обнаружено ослабление функций активного внимания и сенсомоторной деятельности.

Истощаемость психической деятельности у некоторых работников свидетельствует о том, что при длительных нагрузках (как физических, так и психических) появляются признаки усталости, снижается работоспособность, истощается внимание, возрастает утомляемость, ухудшается координация движений, увеличивается вероятность возникновения ошибочных действий и, как следствие, повышается опасность производственного травматизма.

Уровень эмоционального стресса характеризовал выраженную эмоциональную напряженность, имеющую тенденцию к нарастанию (7 чел. – 6,6%) и составил 8-9 баллов. Предпочтение отдавалось цветам 6, 2, 7 на 1-й и 2-й позициях в 1-м и 2-м цветовых выборах. При этом выражались беспокойство, стремление к строгому контролю над собой, чтобы избежать ошибки, уйти от негативных мыслей, неблагоприятных ситуаций. Нормальный уровень эмоционального напряжения помогает человеку в решении его профессиональных задач, так как при нем происходит мобилизация резервов организма. Длительные же состояния эмоционального напряжения отрицательно сказываются на процессе деятельности, вплоть до возникновения нервно-эмоционального срыва. Свое самочувствие, активность и настроение 4 чел. (3,7%) оценили как неудовлетворительные (2 балла). Удовлетворительными (3-4 балла) самочувствие, активность и настроение считают 6 чел. (5,6%).

Оценивая показатели реактивной и личностной тревожности, мы выявили, что средний балл по шкале Спилбергера-Ханина соответствовал 53,1, что характеризует высокий уровень тревоги (8 чел. - 7,5%). Высокая реактивная и личностная тревожность рассматривается как одна из главных причин низкой устойчивости к стрессу и качественно влияет на высокий уровень невротизации и психопатизации (5 чел. - 4,7%), а также предопределяет дальнейшее развитие адаптационных процессов во всех функциональных системах. Высокий уровень психопатизации свидетельствует о беспечности и легкомыслии, холодном отношении к людям, напористости, упрямстве в межличностных взаимодействиях, что в значительной мере препятствует процессу адаптации работника в условиях производства.

При высоком уровне невротизации у обследуемых наблюдается выраженная эмоциональная возбудимость, продуцирующая различные негативные переживания (тревожность, напряженность, беспокойство,

растерянность, раздражительность). Эти негативные эмоции опасны не только тем, что снижают общий фон настроения работника, но особенно тем, что могут приводить к ошибочным действиям, повышающим риск травматизации на производстве. Это, в свою очередь, формирует чувство собственной неполноценности, затруднения в межличностных контактах, социальную робость и зависимость, препятствует адаптации к условиям профессиональной деятельности.

Исходя из задач работы, были проведены статистические расчеты для анализа связей эмоциональных показателей технического персонала химического производства с их когнитивными характеристиками.

Для проверки предположения о связи эмоций и когнитивной сферы у испытуемых были вычислены коэффициенты корреляций Спирмена между показателями по всей выборке испытуемых ($n = 107$) по следующим параметрам: память слуховая, память зрительная, переключение внимания, концентрация внимания и темп сенсомоторных реакций, самочувствие, активность, настроение, невротизация, психопатизация, тревожность реактивная, тревожность личностная, уровень эмоционального стресса.

Таблица 1

Связь между показателями когнитивной и эмоциональной сфер у работников промышленных предприятий ($n=107$)

Показатели	Слуховая память	Концентрация внимания и темп сенсомоторных реакций	Переключение внимания
Личностная тревожность	-0,266	-0,233	-0,246
Реактивная тревожность	-0,270	-	-
Невротизация	-0,234	-	-

Примечание: $p < 0,05$

В данном случае, исходя из смысла корреляций, снижение одного показателя вызывает повышение другого. Так, например, со снижением слуховой памяти происходит увеличение проявлений невротизации, повышение уровня реактивной и личностной тревожности, а концентрация и переключение внимания находятся в обратной зависимости от уровня личностной тревожности.

Возможности памяти формируют личность индивидуума, определяют успешность в профессиональной деятельности, в обучении, других жизненных сферах. Недостаточность мнестических функций или снижение их продуктивности всегда воспринимается болезненно и существенно снижает качество жизни человека. О продуктивности памяти зависит объем запоминаемого и сохраняемого материала, быстрота и точность воспроизведения, а также длительность хранения материала. В ряде случаев, снижение мнестических функций может быть обусловлено переходящими факторами (наличие астении и тревоги).

Ухудшение памяти нередко сопровождается ослаблением функций активного внимания. При этом снижаются такие свойства внимания, как концентрация (степень сосредоточенности на объекте), объем (количество объектов, которые могут быть охвачены вниманием одновременно), переключение (намеренный осознанный перенос внимания с одного объекта на другой), устойчивость (длительность сосредоточения внимания на объекте). В механизме возникновения активного внимания важными этапами являются постановка (принятие) задачи и направленность в соответствии с задачей, требующая волевых усилий и вызывающая утомление. Поэтому у работников с ослаблением функций активного внимания снижена работоспособность и ухудшается производительность труда.

Выявлены тесные положительные корреляционные связи между показателями реактивной и личностной тревожности ($r = 0,664$, $p < 0,05$), показателями самочувствия и активности ($r = 0,525$, $p < 0,05$), самочувствия и настроения ($r = 0,532$, $p < 0,05$), активности и настроения ($r = 0,463$, $p < 0,05$).

Наличие отрицательной связи отмечается по показателям реактивной тревожности и настроения ($r = -0,467$, $p < 0,05$).

Пересчет коэффициентов корреляции по остальным показателям не выявил значимых связей между ними.

Профилактика и своевременная диагностика позволяют судить об уровне здоровья персонала промышленных предприятий и выявлять группу риска. Эти обязательные профилактические меры позволяют судить об уровне здоровья, состоянии психофизиологических резервов работников, прогнозировать коррекционно-восстановительные мероприятия.

По результатам проведенного исследования выявляется персонал группы риска. Этим работникам даются рекомендации по коррекции функционального состояния и при необходимости дополнительному обследованию у других специалистов. Результаты исследования когнитивного компонента деятельности работников промышленности также могут учитываться при проведении периодических медосмотров. Своевременная диагностика позволяет не только проводить реабилитационные мероприятия, но и вести информационную и профилактическую работу на предприятиях.

Выводы

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. По своим психофизиологическим особенностям 20,6% (22 чел.) обследованных на предмет профессиональной пригодности работников промышленных предприятий не соответствует нормативным критериям профотбора для данных профессий.

2. Результаты исследования когнитивных особенностей работников промышленных предприятий свидетельствуют о том, что в старшей возрастной группе (51-60 лет и выше 61 года) преобладают ослабление функций активного внимания и сенсомоторной деятельности, истощаемость психической деятельности, а также нарушения непосредственного запоминания, т.е.

хронологический возраст влияет на профессиональную пригодность к данному виду деятельности.

3. Результаты исследования эмоционального компонента профессиональной деятельности работников промышленных предприятий свидетельствуют о том, что высокая реактивная и личностная тревожность характерна для лиц моложе 40 лет, однако, уровень эмоционального стресса, неудовлетворительные самочувствие, активность и настроение, высокий уровень невротизации и психопатизации наиболее характерны для лиц старше 50 лет.

4. Получена отрицательная связь между показателями слуховой памяти и личностной тревожности, слуховой памяти и реактивной тревожности, концентрации внимания и темпа сенсомоторных реакций и личностной тревожности, переключения внимания и личностной тревожности, а также памяти и невротизации. Таким образом, со снижением слуховой памяти происходит увеличение проявлений невротизации, повышение уровня реактивной и личностной тревожности, а концентрация и переключение внимания находятся в обратной зависимости от уровня личностной тревожности.

5. Выявлены тесные положительные корреляционные связи между такими показателями эмоциональной сферы, как реактивная и личностная тревожность, самочувствие, активность, настроение. В обратной зависимости находятся тревожность и настроение. Пересчет коэффициентов корреляции по остальным показателям не выявил значимых связей между ними.

6. Своевременное выявление отклонений когнитивных и эмоциональных показателей от нормативных критериев, а также своевременное реагирование, позволяет зафиксировать группу риска с высокой вероятностью ошибочных действий, предотвратить и существенно снизить уровень профессиональной дезорганизации деятельности, что, в свою очередь, позволит повысить надежность профессиональной деятельности работников промышленных предприятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Справочное руководство / Под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ИНФРА-М, 1999. – С. 631-668.
2. Бодров В.А. Орлов В.Я. Психология и надежность: человек в системах управления техникой. – М.: Изд-во ин-та психологии РАН, 1998.
3. Голиков Ю.Я., Костин А.Н. Субъективная сложность деятельности в процессе психодиагностики профессионально важных качеств // «Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики», 2005. – №3/1. – С. 88-89.
4. Лопатина Н.Н. Психологическая готовность рабочих к действиям в опасной ситуации (На материале горнорудного производства): Дис. ... канд. психол. наук 19.00.03. – М., 2004. – 186 с.
5. Лукашевич Н.П., Шкурко В. В. Адаптация персонала: проблемы управления. – Запорожье: Просвита, 1999. – С.124-128.
6. Шапкин С.А., Дикая Л.Г. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегии адаптации // Психологический журнал. – 1996. – №1. – С.19-34.

ТВОРЧИСТЬ ПРАВОСЛАВНИХ ЗАСУДЖЕНИХ-РЕЦИДИВІСТІВ

Необходимость формирования творческой личности православного осужденного-рецидивиста определяет цель исследования – изучение уровня креативности православных осужденных. Был сделан вывод, что православные осужденные, занимающиеся творчеством, имеют более высокий уровень креативности, слабый тип нервной системы, более выраженную педантичную экзальтированную и эмотивную акцентуации характера.

Ключевые слова: *творчество, креативность, православные осужденные.*

The need of molding of the creative personality of orthodox condemn-recidivist determines the purpose of a study - study of the level of creative of orthodox condemned. Was made the conclusion that those orthodox condemned, that are occupied by creation, have the higher level of creative, the weak type of nervous system, that more expressed the pedant, ecstatic and emotive emphases of nature.

Key words: *creation, creative, orthodox condemned.*

Постановка проблеми. Від часу Хрещення Русі (988 р.) життя нашого народу нерозривно пов'язане з Православ'ям. З перших кроків життя людина поринала в світ Православ'я: першими звуками були колискова матері та її молитва, першими буквами - псалми, бо читати учились по Псалтирі, улюбленими книжками - Житія святих, першими radoщами - свята церковні та церковні служби. Важко переоцінити історичний вплив Православ'я на національну культуру: архітектура, живопис, проза беруть свій початок у Православній Церкві. Від самого часу Хрещення Русі Православна Церква стає джерелом і рушійною силою культурного розвитку держави і народу.

В нашому, традиційно православному, суспільстві православні цінності мають значний потенціал, який дозволяє засудженим реінтегруватися у суспільство шляхом інтеріоризації цих цінностей. Саме на це спрямована одна з програм диференційованого виховного впливу на засуджених – «Духовне відродження», яка спрямована на залучення засуджених до різних форм релігійної діяльності, у тому числі до релігійної творчості.

Ізоляція від суспільства, рідних, режимні обмеження загострюють емоції та почуття засуджених, в тому числі православних. Тому не випадково у багатьох засуджених виявляються творчі здібності, нахили і навіть таланти. Потяг засуджених до творчості нейтралізує психотравмуючі фактори ізоляції, негативні психічні стани, розвиває те позитивне в особистості засудженого, розвиток якого може обумовити його виправлення. Творчість засуджених засвідчує вогник духовності, додає потягу до добра, краси, відволікає від важких роздумів, примушує переглянути своє минуле, зазирнути в своє майбутнє, означивши там своє місце.

Релігійна творчість засуджених має певні особливості. Насамперед, вона розвивається в рамках церковної традиції, тому має виражені конфесійні особливості. Так, творчість православних засуджених, як правило, проявляється у церковному співі, іконописі, роботах по оздобленню церкви (різьблення по дереву, стінні розписи, гаптування ікон та інше), складанні православних віршів. Творчість засуджених-протестантів дещо відрізняється: складання віршів та пісень, малювання картин на християнську тематику, музичне аранжування християнських концертів.

Мета дослідження. Необхідність формування творчої та водночас духовної особистості засудженого визначає проблему (креативність православних засуджених) та мету (визначення рівня креативності православних засуджених) дослідження.

Об'єктом дослідження виступали засуджені, які приймають участь у програмі «Духовне відродження» (православні поети, художники-іконописці, хористи церковного хору).

Предметом дослідження є умови, які сприяють розвитку креативності православних засуджених.

Відповідно до проблеми, предмета, об'єкта і мети дослідження поставлені такі **завдання**: вивчення рівня розвитку творчого потенціалу (креативності) православних засуджених; надання рекомендацій щодо розвитку творчого потенціалу (креативності) православних засуджених.

Аналіз останніх публікацій. Дотепер ще не існує вичерпного визначення поняття «творчість», хоч спроби дати таке визначення дослідники робили неодноразово [1-4,6-9]. Називаючи ознаки творчого акту, практично всі дослідники творчості і самі творці підкреслювали його підсвідомість, спонтанність, неконтрольованість волею та розумом, а також зміну стану свідомості.

Ми розуміємо під творчістю таку діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних та духовних цінностей. Відповідно, під релігійною творчістю ми розуміємо створення віруючими людьми нового релігійного продукту (храмів, ікон, релігійних віршів, пісень та іншого). Вона передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю та унікальністю.

Ще на початку ХХ ст. дослідники релігійної культури вважали творчість важливим чинником духовності особистості [10-12]. Так, на думку С.Л.Франка, саме в творчості незрима реальність Бога відкривається нам явно, тому що зосередження на духовних рівнях буття є «справжня праця, справжня боротьба, найнапруженіша і найглибша активність, що доступна людині, – справжня творчість, яка зусиллям творчої волі змінює реальність нашої сутності, нової людини, хоча результат цієї праці не є нашим власним досягненням, а Божим даром, який ми отримуємо в нагороду за наше прагнення» [12, с.358].

Дослідження творчості в межах психології викликало появу поняття «креативність», яке найчастіше пов'язується і ототожнюється з поняттям «творчість» і розглядається як комплекс інтелектуальних і особистісних

особливостей індивіда, що сприяють самостійному висуванню проблем, генеруванню великої кількості оригінальних ідей і нешаблонному їх розв'язанню.

Креативність визначалась П.Торренсом як процес появи чуттєвості до проблем, дифіциту знань, їх дисгармонії, несообразності; фіксації цих проблем, пошуку їх рішень, висування гіпотез; перевірок, змін та переперевірок гіпотез; формулювання та оголошення результату рішення.

Для того, щоб визначити поняття “креативність”, П.Торренс розглянув більше 50 формулювань, і наприкінці зупинився на визначенні креативності як природнього процесу, який породжується сильною потребою людини у знятті напруження, що виникає у ситуації невизначеності та незавершеності. Розгляд креативності як процесу надає змогу виявити його як здатність до творчості, так і умови, які полегшують та стимулюють цей процес, а також оцінювати його результати.

Таким чином, проведений аналіз поглядів різних дослідників на проблему креативності свідчить, що креативність – це здатність до творчості. У даному випадку творчість трактується з позиції особистісного підходу, що дозволяє розглядати її як явище, що розвивається само і відповідно до якого розвивається креативність.

Матеріал дослідження. Визначення рівня креативності засуджених проводилося за допомогою короткого тесту творчого мислення П.Торренса “Закінчи малюнок” [5]. Це один із субтестів фігурної тестової батареї для вивчення креативності. За визначенням самого автора методики, він може використовуватися як самостійний тест творчого мислення. Тест має стандартизовану шкалу оцінок, чіткі критерії оцінювання творчого мислення за показниками:

- оригінальність мислення, що виявляється в здатності запропонувати новий задум для реалізації завдання;
- продуктивність мислення – здатність швидко виробляти та реалізовувати нові ідеї в незнайомій (складній ситуації);
- гнучкість мислення – здатність запропонувати різноманітні ідеї в процесі виконання схожих завдань;
- розробленість – уміння запропонувати та реалізувати різні ідеї в тій чи іншій ситуації на максимально можливому рівні.

Саме ці показники за концепцією творчого мислення П.Торренса є найважливішими характеристиками творчого процесу. Відповіді на завдання цього тесту учасники тестування мають дати у вигляді малюнків та підписів до них. Об'єктом дослідження виступали православні засуджені (художники-іконописці, хористи церковного хора, автори православних віршів).

Завдання дослідження:

- вивчення психолого-педагогічної літератури щодо релігійної творчості;
- підбір тестового матеріалу для реалізації завдань дослідження;
- розробка анкет життєвого шляху православних засуджених;

- збір, обробка і аналіз результатів діагностики та додаткової соціально-демографічної, кримінально-правової та психолого-педагогічної інформації щодо православних засуджених;
- загальна оцінка діяльності релігійних організацій щодо розвитку креативності у православних засуджених;
- розробка рекомендацій для представників релігійних організацій стосовно розвитку креативності віруючих засуджених.

В дослідженні взяли участь 153 православних засуджених, серед яких:

- художники-іконописці (14 засуджених);
- хористи церковного хора (25 засуджених);
- автори православних віршів (18 засуджених);
- православні засуджені, які не займаються релігійною творчістю (96 осіб).

Завдання виконувалися на основі використання короткого тесту творчого мислення П.Торренса, анкет життєвого шляху засуджених, додаткової соціально-демографічної, кримінально-правової та психолого-педагогічної інформації щодо засуджених, яка містилась в їх особових справах та індивідуальних програмах соціально-психологічної роботи.

Результати досліджень креативності засуджених за тестом П.Торренса наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Середні значення показників короткого тесту творчого мислення П.Торренса у різних груп православних засуджених-рецидивістів

Групи засуджених	Продуктивність	Гнучкість	Оригінальність	Розробленість
Хористи	9,1	7,9	9,7	35,1
Поети	9,4	8,2	9,4	37,5
Іконописці	9,2	8,5	9,6	36,9
Інші	8,7	7,7	8,9	32,6

Результати досліджень креативності православних засуджених-рецидивістів свідчать, що засуджені, які приймають участь у творчій діяльності, мають значно більший рівень креативності, ніж засуджені, які не займаються нею (таблиця 1). Це свідчить про те, що вони мають більший спектр ідей та стратегій вирішення проблем, здатні висувати ідеї, які відрізняються від загальноновизнаних, неконформні, схильні до раціоналізаторства. Інші засуджені більш ригідні, застосовують старі перевірені способи вирішення проблем, більш конформні та консервативні.

В цьому напрямку в установах виконання покарань України робляться певні кроки. Державний департамент України з питань виконання покарань співпрацює з 25 релігійними організаціями, які активно залучають засуджених до релігійної творчості. Як правило, протестантські конфесії допомагають створювати вокально-інструментальні ансамблі з числа засуджених, які виконують переважно твори на релігійну тематику. Також вони заохочують засуджених до написання пісень, музики, віршів, оповідань на релігійну

тематику. Традиційні релігійні конфесії (православні, католики та греко-католики) також заохочують засуджених до творчої діяльності: малювання та гаптування ікон, будівництво храмів та каплиць, їх розпис, виконання церковних піснеспівів, написання релігійних віршів, пісень, оповідань. Така робота проводиться майже в кожній установі виконання покарань України.

Православні засуджені активно приймають участь у конкурсах з живопису, різьблення по дереву та інших видів творчості. Загальнодоступні виставки творів засуджених, які останнім часом практикуються Державним департаментом з питань виконання покарань, викликають значний інтерес у суспільстві. Такі виставки проводились на території Києво-Печерської Лаври, в Національній галереї ім. І.Айвазовського (м.Феодосія), Київській галереї мистецтв “Ірена” та в регіонах. Зараз такі заходи проводяться щорічно і широко висвітлюються у засобах масової інформації.

З 1987 року у Прилуцькій виховній колонії функціонує літературний гурток під керівництвом відомого поета Ю.Покальчука, який періодично видає друкований літературний журнал “Горизонт”, в якому друкують свої вірші та оповідання вихованці цієї колонії, у тому числі і на релігійну тематику.

Перша спроба довести до широкого загалу поезію засуджених відбулася у 1997 році, коли було видано збірку “Творчість за ґратами” (вірші, пісні та проза засуджених). У 2003 році в усіх установах виконання покарань були проведені конкурси поетичної творчості засуджених. Всього в них брало участь понад 2 тис. засуджених, в тому числі жінок та неповнолітніх. На заключному етапі конкурсу було відібрано понад 400 творів 298 авторів, кращі 142 твори увійшли у збірник “Каяття”. Серед них 35 віршів присвячені релігійній тематиці (про Бога, Церкву, каяття та інше).

Але в цілому у сучасній системі установ виконання покарань переважають традиційні педагогічні технології, не орієнтовані на розвиток творчих здібностей засуджених, що призводить до невисокого рівня розвитку творчого потенціалу засуджених. Лише одиниці з них задіяні у програмі “Творчість”, що знижує ефективність процесу виправлення. Причин цьому багато: слабка матеріальна база клубів установ виконання покарань, соціально-педагогічна занедбаність більшості засуджених-рецидивістів. Тому прагнення отримати високі виховні результати лише за рахунок використання тільки традиційних педагогічних технологій, невміння активізувати засуджених призводить до небажання їх приймати активну участь у творчій діяльності.

Творча активність релігійних засуджених дещо вища, ніж нерелігійних. При цьому творча активність засуджених-протестантів дещо вища, ніж засуджених традиційних конфесій (православних, католиків, греко-католиків). Це пояснюється насамперед активністю самих релігійних організацій. Дослідження, проведені нами в більшості установ виконання покарань України, свідчать про збільшення активності новітніх релігійних конфесій у духовній роботі із засудженими. Їх представники намагаються залучити якомога більше засуджених, зацікавити їх як матеріально (подарунки, гуманітарна допомога), так і морально (творча атмосфера релігійних заходів, можливість творчого самовираження). Заходи традиційних конфесій (богослужіння, лекції, бесіди)

передбачають більш пасивну роль засуджених, менше можливостей для творчої самореалізації.

Крім того, досліджувалися такі психологічні показники православних засуджених, як: вертовність та нейротизм (опитувальник Г.Айзенка ЕРІ); вираженість акцентуацій характеру (опитувальник Х.Шмішека).

Результати досліджень вертовності та нейротизму засуджених наведені у таблиці 2.

Таблиця 2

Середні значення показників вертовності та нейротизму у різних груп православних засуджених-рецидивістів

Групи засуджених	Вертовність	Нейротизм
Хористи	10,7	15,3
Поети	10,9	15,7
Іконописці	9,8	14,9
Інші	11,6	12,9

Результати досліджень вертовності та нейротизму православних засуджених-рецидивістів свідчать про значно нижчий рівень вертовності та вищий рівень нейротизму у засуджених, які займаються творчістю, у порівнянні з іншими православними засудженими (таблиця 2). Тобто, більшість досліджуваних православних засуджених, які займаються творчою діяльністю, мають слабкий тип нервової системи. Вони більш чутливі та вразливі, тому мають більш розвинене почуття прекрасного, ніж інші засуджені.

Результати дослідження акцентуацій характеру православних засуджених-рецидивістів наведено у таблиці 3.

Таблиця 3

Середні значення показників акцентуацій характеру у різних груп православних засуджених-рецидивістів

Групи засуджених	Акцентуації характеру									
	Гипертимна	Циклотимна	Дистимічна	Збуджувана	Демонстративна	Застраюча	Емотивна	Екзальтована	Тривожна	Педантична
Хористи	12,8	13,7	10,1	12,1	13,2	13,9	14,9	14,1	13,3	14,9
Поети	11,3	14,1	11,1	13,7	12,5	14,8	17,5	17,1	14,4	11,9
Іконописці	11,9	13,4	12,2	12,9	11,1	15,2	15,2	14,5	14,1	15,6
Інші	14,1	15,9	13,5	14,7	14,9	15,9	14,1	12,9	16,6	10,1

Результати досліджень акцентуацій характеру православних засуджених-рецидивістів свідчать про більшу вираженість деяких акцентуацій характеру у засуджених, що займаються творчою діяльністю, у порівнянні з іншими (табл. 3). Це стосується насамперед педантичної, екзальтованої та емотивної акцентуацій.

Особливо педантична акцентуація виражена у іконописців і хористів, тому що православний живопис та спів здійснюється за суворими канонами, порушувати які неможна. Емотивна та екзальтована акцентуація більш

виражена у поетів, які свої почуття втілюють у віршах. У іконописців та хористів ці акцентуації виражені слабше (табл.3).

Це дозволяє зробити висновок, що творча діяльність суттєво впливає на особистість православних засуджених, які нею займаються: як на рівень креативності, так і на характер.

Висновки.

Статистичний та психолого-педагогічний аналіз результатів дослідження дозволяє зробити такі висновки:

- православні засуджені, які займаються творчою діяльністю, мають більший рівень креативності, ніж православні засуджені, які нею не займаються;

- нижчий рівень вертовності та вищий рівень нейротизму у православних засуджених, які займаються творчою діяльністю, у порівнянні з іншими православними засудженими;

- більша вираженість деяких акцентуацій характеру (насамперед педантичної, емотивної та екзальтованої) у православних засуджених, що займаються творчою діяльністю, у порівнянні з іншими православними засудженими;

- протестантські конфесії більш орієнтовані на розвиток творчих здібностей засуджених, на відміну від традиційних Церков.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества. – СПб.: Изд-во РХГИ, 1997. – 216 с.
2. Богоявленская Д.Б. Основные современные концепции творчества и одаренности. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 173 с.
3. Вайнола С.Х. Формування творчої особистості. – К.: Наука, 1995. – 169 с.
4. Жуганов А.В. Творческая активность личности: содержание, пути формирования и реализации. – М.: Наука, 1991. – 273 с.
5. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма. – М.: ИНТОР, 1995. – 48 с.
6. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М.: Знание, 1981. – 253 с.
7. Моляко В.А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности. – К.: Знание, 1991. – 20 с.
8. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1983. – 319 с.
9. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.
10. Тиллих П. Избранное: Теология культуры М.: Наука, 1995. - 479 с.
11. Флоренский П.А. Христианство и культура – М.: « АСТ», Харьков: «Фолио», 2001. – 672 с.
12. Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – 511 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ В ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

В статье рассматриваются результаты исследования понимания художественных текстов школьниками и студентами. Показано, что не существует значительных отличий между школьниками и студентами в понимании художественных произведений, испытуемые в большинстве случаев не владеют приемами адекватного понимания. Ставится задание поиска путей для формирования приемов адекватного понимания художественных текстов.

Ключевые слова: адекватное понимание, понимание, уровни понимания, художественный текст.

In the paper the research results of understanding of art texts by pupils and students are considered. It is shown that there are no considerable differences between pupils and students in understanding of art works, examinees do not own methods of adequate understanding in the most cases. The search task of ways for formation of methods of adequate understanding of art texts is planed.

Key words: adequate understanding, understanding, understanding levels, art text.

Проблема розуміння є надзвичайно актуальною, оскільки саме від успішності розуміння залежить ефективність не тільки навчально-виховної роботи в освітніх установах, але й спілкування між людьми. Останнім часом зі збільшенням інформаційного потоку, з появою Інтернет значно знизився інтерес до художньої літератури, особливо серед молоді, тому, на нашу думку, вивчення проблеми розуміння художніх текстів є нагальним і необхідним.

Проблема розуміння має витoki ще з праць гештальтпсихологів. У вітчизняній та українській психологічній науці проблема розуміння розглядалася досить детально в науковій школі Г.С.Костюка. Останнім часом проблема розуміння текстів розробляється стосовно наукових текстів (Н.В.Чепелева, О.М.Корніяка), творчих задач (А.В.Коваленко, В.О.Моляко, Л.А.Мойсеєнко). Разом з тим проблема розуміння художніх текстів все ще залишається поза увагою дослідників.

Метою дослідження є аналіз емпіричних результатів вивчення розуміння художніх текстів в підлітковому та юнацькому віці.

Для досягнення мети за реалізації завдань дослідження нами проводилося емпіричне вивчення розуміння художніх текстів. Досліджуваними виступали учні 8-9 класів Дрогобицького загальноосвітньої школи № 5, студенти-філологи Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка та вчителі-філологи. Матеріалом для дослідження виступали тексти класичної художньої літератури.

Методологічною засадою дослідження виступало узагальнення, зроблене Д.О.Леонтьєвим. Смысл (тексту, фрагментів світу, образів свідомості, душевних явищ або дій) визначається, насамперед, двома моментами: через ширший контекст і через інтенцію (цільову спрямованість, призначення або спрямований рух) [2, с. 26]. Д.О.Леонтьєв розглядає ці дві характеристики – контекстуальність та інціональність – як два головні атрибути смыслу, інваріантних щодо конкретного їх розуміння, визначення і концепції. Прояву цих головних атрибутів смыслу повинні були сприяти завдання для констатуючого експерименту.

Зупинимося на описі завдань, критеріїв та методики дослідження.

Оскільки текст – це завжди ситуація, яка задається читачеві вже заголовком, перше запитання виявляло рівень розуміння смыслу твору через визначення цільової спрямованості його заголовка. Ми свідомо підкреслювали завдання виявлення авторської інтенції, поставивши запитання „для чого?“, „з якою метою?“ замість більш звичного в педагогічній практиці запитання „чому?“, що передбачає пошук причини авторських дій. Дії ж ці мають одне джерело – авторський задум: „Тому що письменник хотів..“. Запитання „для чого?“ безпосередньо пов'язувало відповідь зі спрямуванням руху авторської думки. За допомогою другого завдання ми перевіряли розуміння смыслу художньої деталі в контексті оповідання. Художня деталь як виразна подробиця несе значне смыслове навантаження. Естетична природа художньої деталі містить в собі протиріччя між окремим положенням її в системі компонентів твору і прагненням сказати більше, ніж вона – як реалія – являє собою, неявній претензії на узагальнення, на цілісне охоплення образу. В дослідженні старшокласники та студенти мали справу з предметними подробицями портрету, дій і суб'єктивної реакції. Причому якщо в одному оповіданні деталь уточнювала, остаточно проясняла і виявляла задум письменника, то в іншому вона виступала смысловим фокусом, конденсатором авторської ідеї, лейтмотивом твору.

Третє завдання містило прийом створення словесних картин. Прийом вводиться для перевірки припущення про характер взаємозв'язку читацького образу з мірою розуміння смыслу художнього тексту. Досліджувані повинні були виокремити в художній інформації головні елементи, встановити між ними відношення – пов'язати їх у смыслові „вузли“ – і втілити ці смыслові вузли в словесній картині. Перевірялася здатність на основі цілісного сприймання художнього тексту конкретизувати і деталізувати уявлення, що виникли у процесі читання, поєднати їх в єдиний образ і перевести цей образ у зовнішній, словесний план. При цьому ми виходили з припущення, що повноцінний читацький образ неможливий без розуміння смыслу тексту, а значить без прояву обох його головних атрибутів: інціональності та контекстуальності.

Головним критерієм розуміння смыслу художнього тексту виступала адекватність розуміння. При цьому слід відзначити його суб'єктивний характер. Адекватним є той смысл тексту, який читач визначив, встановив взаємозв'язки всіх основних компонентів художньої структури. Досліджувані

пропонувався для читання і розуміння одне з оповідань: Михайло Коцюбинський „Сон” – текст № 1, Сомерсет Моєм „Рижий” – текст № 2, Олександр Купрін „Доля” – текст № 3. Вибір текстів визначався тим, що вони належать до шедеврів класики XIX – XX ст., пов’язані життєвою тематикою і мають непросту художню організацію: в них велику роль відіграє підтекст. Читання та розуміння такого роду художніх текстів вимагає розгорнутих форм реконструювання: створення конструктивних читацьких образів, у яких виокремлюються необхідні „вузли”, зв’язки, головні моменти в художній інформації, необхідні для розуміння її смислу. Іншими словами, читання передбачало виконання особливої системи розумових дій в тій повноті, в якій це необхідно для виявлення адекватного смислу тексту. Зазначимо, що адекватний смисл цих творів можна було знайти лише в результаті урахування численних взаємозв’язків між стрижневими елементами тексту.

Аналіз розуміння досліджуваними художніх текстів ми покажемо на прикладі розуміння оповідання М.Коцюбинського „Сон”.

Завдання 1. З 300 досліджуваних на це питання дали відповідь 80 осіб (26,7%). Відповідаючи на запитання „Для чого М.Коцюбинський назвав оповідання „Сон”?”, досліджувані припустилися трьох типових помилок

1. *Відзначення того факту, що опис сну займає більшу частину оповідання.* Досліджувані відзначали, що оскільки автор описує сон, то й оповідання назвав відповідно.

2. *Нерозуміння сюжету оповідання.* Досліджувані невірно сприймали і довільно інтерпретували події, викривляючи сюжет.

3. *Підміна інтерпретації репродукцією, переказом* змісту, що лежить на поверхні. „Антін розповідає дружині свій сон. Очевидно, Антін більше не кохає свою дружину і йому сниться красива жінка, яку він може покохати”.

Отже, майже дві третини досліджуваних не зрозуміли смисл заголовку, оскільки для них виявилася недоступною смислова сторона художнього тексту. Вони не зрозуміли сюжет, не побачили зв’язок між подіями з конфліктом та характерами. Для них фактично залишилася закритою сутність твору, зафіксована в образно-мовній форм.

Адекватні інтерпретації. Досліджувані, інтерпретуючи смисл заголовку, здійснили дії, які сприяли його розумінню.

1. Знайшли зв’язок між назвою та авторським задумом. „Автор показує, що Антін переживає кризу у стосунках з дружиною. Він розповідає цей сон дружині, але вона не розуміє, що повинна змінити своє ставлення до чоловіка, зробити стосунки романтичними та наповненими взаєморозумінням”.

2. Виявлення функції заголовка у підкресленні суперечності твору. „Антіна та його дружину пов’язують тільки стосунки з проблем побуту, обговорення побутових дрібниць”, „Антіна та його дружину нічого не зв’язує”, „Коцюбинський показує стосунки двох абсолютно чужих людей, які живуть в одному будинку двома різними життями”.

Завдання 2. Відповідь на запитання „Чому дружина негативно сприйняла переказ Антіном свого сну?» знайшли знову 80 досліджуваних, хоча це були, за виключенням кількох осіб, інші досліджувані. Якщо завдання 1 діагностувало

наявність акту розуміння смислу через визначення інтенції (цільової спрямованості, призначення) заголовка, то друге завдання встановлювало даний факт через визначення конфлікту між метою переказу сну та його сприйманням дружиною. Тут актуалізується такий основоположний атрибут смислу, як контекстуальність. Слід було побачити цей конфлікт.

При відповіді за запитання 2 були виокремлені наступні типові помилки.

1. Невірне, довільне тлумачення, відсутність певних смислових зв'язків з контекстом. „Незрозуміло, чому дружина так негативно і болісно сприйняла сон Антіна, адже наснитися може що завгодно”. „Дружина негативно поставилася до розповіді змісту сну, тому що сприйняла це як фактичну зраду чоловіка”.

2. Звуження контексту до одного найпростішого смислового зв'язку, зумовлене переказом тексту твору: „Спочатку дружина не ображалася, а потім почала все сприймати хворобливо”.

Адекватні інтерпретації

1. Розуміння конфлікту між уявленнями героїв про щасливе подружнє життя. „Антіну не вистачає розуміння з боку дружини, хоча вона сприймає своє сімейне життя як щасливе. Вона вирішує з чоловіком лише побутові проблеми, а він хоче, щоб спілкування було наповнене духовністю”.

2. Розуміння руйнівної сили сну. „Антін до того, як йому приснився сон, не усвідомлював проблем у стосунках з дружиною”.

Завдання 3 містило вимогу перекласти смисл оповідання на мову художніх образів: „Якби Ви були художником, то яку б ілюстрацію намалювали до цього оповідання? Опишіть”. Активізувались такі характеристики смислу, як його зв'язок зі значущістю для суб'єкта певних об'єктів, явищ, дій та подій. Смисл словесної картини зводиться до того, він зумовлюється власним досвідом досліджуваного. Картини мають індивідуальну суб'єктивну модальність, образність та емоційність. З 300 досліджуваних образів тексту представили 23,3% досліджуваних. Труднощі були пов'язані з такими моментами.

1. Відмова від завдання, посилання на відсутність художніх здібностей, незнатність тлумачення (20 осіб).

2. Підміна тлумачення окремими деталями. „Я б намалював ситуацію, коли Антін розповідає свій сон дружині”. „Я б зобразила вираз обличчя Антіна та його жінки в момент, коли він розповідає свій сон”. Тут відсутні суттєві для словесного малювання ознаки – дії конкретизації та деталізації образу.

3. Довільне тлумачення, яке суперечить письменницькому зображенню, що викривляє функціональні відношення компонентів тексту і неточно передає його деталі: „Жінка сидить на стільці з напруженим виглядом, а Антін натхненно розповідає сон”, „Чоловіка я б зобразив високим і красивим, а жінку невисокою і повною”

Отже, нерозуміння об'єктивних властивостей і зв'язків елементів художньої структури (сюжету, героїв, характерів, подій, конфлікту тощо), неадекватне сприймання смислової сторони твору привело досліджуваних до викривленого розуміння та відтворення їх у читацькому образі тексту – словесній картині.

Адекватне розуміння відрізняється суб'єктивною пристрасністю, яка не суперечить авторському задуму. „Якби я була художником, то намалювала б два плани картини: чорно-білим кольором спілкування Антіна і його жінки, а кольоровими фарбами те, що йому сниться: він з красивою жінкою на тлі красивого пейзажу. Це якраз і вкаже на конфлікт між його нинішнім сімейним життям і тим, до чого він прагне. І справа тут не в тому, що жінка, яка йому сниться, красивіша за його жінку, а в тому, що зникла та духовна нитка, яка їх з'єднувала раніше”.

Узагальнення результатів дослідження

З'ясувалося, що існує дві крайні, але однаково помилкові протилежні стратегії розуміння художнього тексту: 1) необмежена свобода художнього сприймання, яка стирає відмінності між сприйманням художнього тексту і будь-якого іншого об'єкта; 2) повна несвобода художнього сприймання, яка виключає інтерпретацію. Висловлювання учнів тяжіли до того чи іншого полюсу, що свідчило про відсутність естетичної компетентності. Значна кількість довільних тлумачень вказувало на те, що досліджувані не бачать різниці між сприйманням твору мистецтва і будь-якого іншого предмета. Вони не враховували, що інтерпретація диктується авторським самовираженням, коло її варіацій обмежується авторським тлумаченням реальності. З іншого боку, значна кількість відповідей, що містять просте редукування тексту, також вказувала на відсутність справжнього занурення у текст. Повна несвобода художнього сприймання, яка виключає інтерпретацію, позбавляє читання смислу. У цьому випадку текст залишається незрозумілим.

Наведемо приклади типових помилок.

Поверховість сприймання: неувага до важливих елементів тексту (сюжету, конфлікту, характерів тощо). Досліджувані характеризувалися поверховістю сприймання тексту, вони помітили лише те, що сказано автором „прямо”. Наприклад, назву „Сон” тлумачили як оповідання про сон, який спочатку приснився жінці, а потім чоловікові. Досліджувані не зрозуміли задум автора, який хотів зазначити відсутність духовного єднання між чоловіком і дружиною, зведеність їхніх стосунків до обговорення лише побутових проблем. Типові висловлювання склалися з загальних фраз: „Оповідання Коцюбинський назвав „Сон”, тому що більша його частина присвячена опису сну чоловіка”.

Некомпетентність сприймання: низький рівень перебігу аналітико-синтетичної діяльності.

1) Розрізнене сприймання елементів художнього твору як суми окремих компонентів, а не цілісного твору. Внаслідок цього не формувалася концепція тексту як структурного цілого, що визначає смисл деталей і заважало побачити внутрішньотекстові зв'язки. Не помічалися зв'язки елементів з іншими структурами: характером, подіями, конфліктом тощо.

2) *Пряме переведення значення художнього слова з художнім образом.* Досліджувані вважали, що слово є знаком, який співпадає з образом, тобто прямолінійно. Однак словесний образ не завжди прямо визначає художній символ. Частіше за все значну роль відіграють почуття та емоції, а не пряме уявлення чи поняття.

3) Неврахування образу автора, зведення складної художньої структури до простої. Досліджувані не розуміли інтенцію автора, яка складала контекст для виокремлення смислу твору. Вони самі додумували певні деталі, які грубо спотворювали суть художнього тексту. „Купець поділив все своє майно з сином, тому що не хотів, щоб дружина довідалася про неприємності, які з ними сталися”.

Небажання виявляти творчість. Досліджувані не докладали зусиль для того, щоб створити адекватне тлумачення твору, створення картини обмежували переказом тексту.

Узагальнено кількісні показники представимо у вигляді таблиці, де покажемо виконання досліджуваними різних завдань, що ставилися за художніми текстами.

Таблиця 1

Кількісні показники розуміння художніх текстів (у %)

Розуміння заголовку	Розуміння деталей	Розуміння епізодів
Адекватне розуміння		
32,6	27,4	28,4
Неадекватне розуміння		
67,4	72,6	71,6

Дані таблиці 1 свідчать про те, що менше третини досліджуваних володіють здатністю виокремлювати смисл художнього твору. Найбільші труднощі викликають розуміння деталей та побудова словесної картини. Змалювання словесної картини, тлумачення заголовка та розуміння деталей виступали в дослідженні критеріями повноти та адекватності сприймання художнього тексту. Дещо вірніше тлумачаться заголовки творів, тобто розуміються наміри авторів загалом. У більшості випадків досліджувані розуміють один з атрибутів тексту (заголовок, деталі, конфлікт), не пов'язуючи його з іншими елементами структури художнього твору.

Якість розуміння художніх текстів виявляється в рівнях його розуміння. На підставі аналізу результатів дослідження нами виокремлено три рівні розуміння художніх текстів:

I рівень – нерозуміння – досліджувані відмовлялися від виконання завдання, зводили відповіді до переказу тексту, давали неправильні інтерпретації.

II рівень – часткове розуміння – досліджувані виконували частину завдань, вірно тлумачили окремі структурні компоненти тексту, але не встановлювали зв'язки між ними для виокремлення цілісного і повного розуміння.

III рівень – адекватне розуміння – досліджувані виконували всі завдання, розкривали повністю смисл тексту, досягати цілісного і повного розуміння за рахунок розкриття взаємозв'язків між окремими компонентами.

Таблиця 2

Рівні розуміння досліджуваними художніми текстами

I	II	III
45,3%	45,3	9,4

Дані таблиці 2 свідчать про те, що переважна більшість досліджуваних не володіють адекватними прийомами аналізу, внаслідок чого не досягали адекватного розуміння художніх текстів. З'ясувалося, що 90,6% досліджуваних не володіють прийомами виділення смислу твору.

Аналізуючи вербальні образи художнього тексту, які є одним з критеріїв повноти та адекватності розуміння, слід зазначити, що число адекватних тексту картин складає 33%. 67% вербальних описів картин відтворювали лише елементи, наявні в тексті, не включали інтерпретацію, або ж мали довільний характер, який не мав відношення до задуму автора. Це свідчить про відсутність дій, які забезпечують породження смислу. Досліджувані сприймали певні предметні реалії, але не досягали розуміння смислу. Це свідчило про складність розуміння структури художнього твору та його смислу, а також про недостатній рівень розвитку мисленнєвих дій, спрямованих переважно на реконструкцію елементів тексту. У загальнені результати створення вербальних картин художнього тексту представлені в таблиці 3.

Таблиця 3

Результати створення вербальних картин (у %)

Загальна кількість протоколів	Загальна кількість вербальних картин	Адекватне розуміння (% від кількості вербальних картин)	Неадекватне розуміння (% від кількості вербальних картин)
100	85	33,3	66,7

Порівняння результатів розуміння художніх текстів школярами і студентами свідчить про відсутність значущих відмінностей у рівнях розуміння. Враховуючи, що досліджуваними виступали студенти-філологи IV-V курсів, то можна зробити висновок про те, що і старшокласники, і студенти-філологи випускних курсів, майбутні вчителі літератури, не в змозі зрозуміти художні твори класиків як вітчизняної, так і зарубіжної літератури. Це ставить питання про відсутність умов для формування смислового читання в ході як шкільного, так і професійного вузівського навчання. Розподіл результатів розуміння досліджуваними різних груп представлений в таблиці 4.

Таблиця 4

Порівняльний аналіз результатів розуміння художніх текстів старшокласниками і студентами (у %)

Старшокласники		Студенти	
Наявність адекватного розуміння	Відсутність адекватного розуміння	Наявність адекватного розуміння	Відсутність адекватного розуміння
5,2	94,8	16,2	83,8

Результати констатуючого дослідження свідчить про те, що переважна більшість досліджуваних не володіють прийомами смислового розуміння художніх текстів. Випадки адекватного розуміння пояснюються не системою навчання у школі та вузі, а стихійним формуванням у деяких досліджуваних прийомів адекватного розуміння текстів. У випускників школи та вузу не сформована читацька діяльність, яка забезпечує виокремлення адекватного

смыслу твору. Досліджувані не готові до читання художньої літератури як до діалогу читача та автора, не мають навичок на культури взаємодії з творами мистецтва. Це підтверджує необхідність пошуку шляхів формування прийомів адекватного розуміння художніх текстів і передбачає розробку способів організації читання, що формують прийоми образного реконструювання художнього тексту як складову читацької діяльності. Вказані аспекти виступатимуть перспективами наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваленко А.Б. Психологія розуміння. – К., 1999. – 184 с.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М., 2003. – 487 с.
3. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К., 2007. – 388 с.
4. Чепелева Н.В. Психология чтения текста студентами вузів. – К., 1990. – 100 с.

Плохих В. В. (м. Харків, Україна)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СУБЪЕКТОМ ВНЕШНИХ ИЗМЕРИТЕЛЕЙ ВРЕМЕНИ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СВОЕВРЕМЕННОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Роботу присвячено визначенню ролі і обмежень використання зовнішніх вимірювачів часу для забезпечення своєчасності досягнення мети діяльності. Експериментально встановлено факт позиціювання у “майбутньому” початку зоснованого на використанні загальноприйнятих мір системи відрахування часу для своєчасності вирішення завдання. Визначено поняття високодинамічної діяльності як діяльності, тривалість якої менше тієї, що потрібна для ефективного використання зовнішніх вимірювачів часу.

Ключові слова: *структура системи діяльності, своєчасність, зовнішні вимірювачі часу.*

Work is devoted determination of value and limiting to of the use the subject of external measuring devices of time for providing timely achieving the purpose of activity. The fact of keeping is experimentally set in the future” began based on the use of the generally accepted measures of frame of reference of time for the timely decision of task. The concept of high-dynamic activity is certain, as to activity duration of which less possible for the effective use of external measuring devices of time.

Keywords: *structure of the system of activity, timeliness, external measuring devices of time.*

Создание человечеством различных систем измерения времени в той или иной степени обуславливалось необходимостью организации процессов жизнедеятельности людей. Использование специально разработанных средств, способов, мер оценки времени было призвано обеспечить требуемый уровень согласования решения субъектом поставленных задач с изменениями значимых для деятельности условий, с действиями окружающих [10,12]. Более того, сами системы измерения времени были построены из расчета согласования ритмической активности организма человека с циклически повторяющимися объективными процессами [2].

В наиболее общем случае учет временных ориентиров и определение длительностей производится с некоторой ошибкой. Вместе с тем, допустимые вариации величины ошибки, особенно в экстремальных условиях, могут быть настолько малы, что субъект вынужден стремиться к практически полному совпадению моментов выполнения своих действий с другими значимыми событиями. Такой вариант решения задач в полной мере может быть определен как своевременный.

На современном этапе развития производства и общества, наряду со значительным ускорением технологических и социальных процессов, существенно повышаются требования к своевременности и, в более широком аспекте, к надежности деятельности. Отмеченные моменты наиболее четко проявляются в авиации, где высокие скорости полета сочетаются с постоянным усложнением технической базы, решаемых задач, повышением цены ошибочных действий. Так, поспешность или запоздалость (несвоевременность) выполнения пилотом необходимых действий при взлете или посадке уже не раз приводила к катастрофическим последствиям [8]. В другой сфере – на современном производстве при несоблюдении временных технологических норм резко снижается качество продукции, нарушаются производственные связи, дезорганизуется финансовая сфера. Таким образом, уже из этих коротких ссылок на имеющиеся проблемы отчетливо вырисовывается необходимость пристального внимания к временной организации профессиональной деятельности субъекта.

Увеличения точности временной регуляции деятельности может происходить, по меньшей мере, двумя взаимосвязанными путями. Это, во-первых, развитие у субъекта “чувства” времени, способности к точному различению длительностей, скоростей выполнения действия, контролю ритмов движения, последовательностей событий. Решение задач этого направления, как правило, осуществляется путем специальных тренировок, в процессе профессиональной деятельности [4,7,9,14]. Второе направление связано с присущим большинству людей стремлением к использованию в организации временных схем деятельности различных измерительных технологий, средств и приборов [11,14]. В этом случае субъект может опираться на размеренную, численно определяемую двигательную или психическую активность, может использовать средства индикации времени в общепринятых мерах.

Целью настоящей работы является определение особенностей структурной организации и направленности процесса контроля субъектом

показаний внешних измерителей времени, выполняемого для своевременного достижения цели деятельности.

“Чувство” времени у субъекта может быть развито до чрезвычайно высокого уровня, что позволяет ему осуществлять временные дифференцировки в пределах тысячных долей секунды. Однако это может происходить преимущественно на микроинтервалах времени в границах психологического настоящего (как правило, в пределах до нескольких секунд) [13,14]. При увеличении продолжительности действий до нескольких десятков секунд, минут, часов и т.д. абсолютная погрешность временных оценок неуклонно нарастает, а вероятность того, что цель будет достигаться своевременно, снижается.

При использовании субъектом различных измерителей времени, вне зависимости от увеличения измеряемой длительности, точность оценок времени может быть достаточно высокой [14]. Вариации оценок в этом случае преимущественно зависят прежде всего от индивидуальной чувствительности субъекта к воспринимаемым изменениям в отслеживаемом процессе [13]. Вместе с тем, сам контроль времени представляет собой отдельную задачу, решение которой имеет свою специфическую структуру. Не говоря уже о том, что субъект, решая эту задачу, должен более или менее регулярно обращаться к внешнему измерителю времени, ему следует также выполнять в оперативной памяти перекодировки полученной информации с языка общепринятой метрики в коды, используемые в системах организма, отвечающих за ускорение или замедление выполнения действий. Между тем, такие перекодировки не являются простыми. Расчеты времени в общепринятых единицах, как правило, ведутся с применением схемы представления пространственных отношений – координатных осей [1]. В таких аналогиях специфика временных отношений, а именно – постоянная изменчивость, отходит на второй план, и в результате остается статичная координатная схема. Наполнение временной спецификой воспринятых показаний измерителей времени не только само требует определенных усилий, но и может вызывать искажения суждений о времени (каппа-эффект [11]). К сказанному следует добавить, что обращение к часам также требует временных затрат. В конечном счете оказывается, что структура процесса контроля времени, рассчитанная на применение внешних по отношению к субъекту индикаторов, имеет сложное строение и должна согласовываться с решением основной задачи; и только в этом случае возможно своевременное достижение цели.

Гипотеза исследования: эффективность использования субъектом внешних измерителей времени для своевременного достижения цели деятельности определяется возможностями совмещения процессов решения основной задачи и задачи контроля времени выполнения действий.

Методика

Испытуемыми в исследовании были 44 студента мужского пола (возраст - от 17 до 20 лет). Опрос испытуемых показал, что никто из них не имел значительного опыта решения задач на поражение целей.

Испытуемые решали экспериментальную задачу, реализованную в виде компьютерной программы, где требовалось поражать появляющиеся на экране цели (мишени). Мишени (круги определенного диаметра) появлялись на экране видеомонитора последовательно друг за другом по факту уничтожения предыдущей. Место появления мишени определялось с помощью датчика случайных чисел в пределах ограниченной области. Размеры мишени устанавливались с учетом требования минимальной достаточности для её четкого различения испытуемым (4 мм).

Мишень отображалась в верхней части экрана видеомонитора (2/3 ширины экрана). Для “поражения” мишени испытуемому необходимо было совместить с ней указатель устройства “мышь”, имеющий T-образную форму, и нажать левую клавишу устройства. Совмещать с мишенью прежде всего нужно было точку пересечения отрезков T-образного указателя “мыши”. Если указатель “мыши” правильно совмещался с мишенью, то после нажатия левой клавиши устройства мишень пропадала с экрана видеомонитора. Новая мишень появлялась на экране автоматически.

В программной реализации экспериментальной задачи была предусмотрена возможность предоставления испытуемым дополнительной информации: данных о выполненном количестве попыток; времени, с начала выполнения задания; времени, оставшемся до окончания серии попыток. Дополнительная информация могла подаваться в разном объеме. “Окна” для предъявления дополнительной информации отображались в области, расположенной между двумя третями ширины экрана сверху и четвертью ширины экрана снизу. Данные о количестве сделанных попыток выводились в левой части экрана. Сведения о времени выполнения задания были в правой части экрана.

Дополнительная информация могла выводиться на экран в двух режимах: постоянно, по запросу испытуемого. Для получения дополнительной информации испытуемому необходимо было нажать определенную клавишу клавиатуры (символьное значение клавиш отображено в соответствующих “окнах”: выполненное количество попыток – ↓; время с начала выполнения задания – ←; время до окончания серии попыток – →), после чего активировалось запрашиваемое “окно” на экране. Ориентировочная информация отображалась в активированном “окне” в течение 1 с, после чего она исчезала до следующего запроса.

После поражения отдельной мишени информация о времени её появления, времени поражения, координатах мишени, количестве потребовавшихся для поражения мишени нажатий клавиши “мыши”, частоте запросов дополнительной информации заносилась в оперативную память компьютера. После выполнения серии автоматически рассчитывалось среднее арифметическое времени поражения отдельной мишени, и вся значимая информация из оперативной памяти записывалась в файл данных, указанный исследователем в предварительных настройках компьютерной программы.

В процессе исследования каждый испытуемый решал задачу на поражение мишеней при различных требованиях и условиях деятельности.

Перед каждой зачетной серией испытуемый тренировался в условиях, аналогичных зачетным, и в объеме, достаточном для появления у него чувства готовности к последующему эффективному решению задачи.

В серии 1 от испытуемого требовалось поразить заданное число мишеней (30 штук) в субъективно удобном темпе, но при этом стараться поражать отдельную мишень с одного нажатия клавиши устройства “мышь”. После реализации первой серии из результатов решения задачи, зафиксированных в файле данных, бралась информация о значении среднего арифметического времени поражения испытуемым мишени в удобном темпе. По среднему значению времени поражения мишени рассчитывалось количество мишеней, которое должен поразить испытуемый, работая в удобном для себя темпе, за 40, 30 и 100 с. В серии 2 испытуемый должен был поражать мишени (30 штук) с максимальной скоростью.

В следующих сериях эксперимента требовалось поражать рассчитанное для удобного темпа число мишеней за заданное время (требование своевременности достижения цели). При этом испытуемому необходимо было организовывать свои действия таким образом, чтобы последняя из мишеней была поражена на последней секунде работы. Испытуемый до решения задачи обязательным образом информировался о времени выполнения задания, о количестве мишеней, которые нужно поразить, и о том, что указанное число мишеней соответствует удобному темпу выполнения действий. Решение задачи прекращалось по факту истечения отведенного времени. Тренировка испытуемого проводилась в течение 40 с, а зачет – в течение 30 и 100 с.

Каждая из серий попыток, где предполагалась своевременность достижения цели, осуществлялась при различных вариантах предоставления испытуемому дополнительной информации. В серии 3 испытуемому предоставлялась возможность нажатием соответствующей клавиши вызывать на экран информацию о времени, прошедшем с начала выполнения задания, о времени до окончания решения, о количестве пораженных мишеней. В серии 4 была доступна только информация о количестве пораженных мишеней. В серии 5 испытуемый не мог использовать дополнительную информацию. В серии 6 дополнительная информация была постоянно представлена на экране.

Каждый испытуемый до и после эксперимента заполнял короткий отчет о выполнении задания. Для оперативного контроля психического состояния испытуемого в отчете были вопросы: “До эксперимента Вы чувствуете утомление?”, “После эксперимента Вы почувствовали утомление?” (Варианты ответов: “нет”, “слабое” или “сильное”). В отчете, в связи с решением задачи в серии 6, также был вопрос: “Поражая мишени, учитывали время выполнения задания?” (Варианты ответов: “нет”, “прошло”, “осталось”).

Для количественной обработки результатов эксперимента применялся критерий Пирсона – χ^2 . Выполнялся регрессионный анализ данных с использованием статистической графической системы STATGRAPHICS Plus for Windows.

Результаты

Анализ отчетов испытуемых о выполнении заданий показал отсутствие у них чувства сильного утомления. В группе только у четверти состава было отмечено слабое утомление до эксперимента. После выполнения задания число испытуемых со слабым чувством утомления существенно не изменилось ($\chi^2 = 0,50$). Таким образом, выполнение экспериментальных задач не требовало от испытуемых повышенной мобилизации сил для компенсации возможных негативных проявлений утомления, и это позволяет говорить о незначительности влияния фактора психического состояния на результаты нашего исследования.

Для оценки изменений частоты поражения мишеней в процессе решения задачи время, отводимое испытуемым, делилось на равные интервалы. При определении величины выделяемых для анализа временных интервалов мы исходили из следующих посылок: испытуемые учитывали (когда это было возможно) дополнительную временную информацию; величины выделяемых временных интервалов должны соответствовать тем общепринятым временным мерам, которыми обычно оперируют испытуемые; привычной для испытуемых является десятичная система исчисления; принятая величина интервала деления должна быть кратной задаваемым продолжительностям выполнения действия в эксперименте. Указанные посылки вполне реализуются при величине временного интервала деления, равного 10 с.

Для группы испытуемых определялись средние значения частоты поражения мишеней в удобном (серия 1) и максимальном (серия 2) темпе за 10 секунд. Были получены следующие результаты: для удобного темпа – 5,21 мишени; для максимального темпа – 6,57 мишени.

В пределах серий для каждого из десятисекундных интервалов определялась средняя по группе испытуемых частота поражения мишеней (табл. 1) и средняя частота запросов временных характеристик процесса решения в серии 3 (табл. 2). Сопоставимость частот поражения мишеней в сериях 3, 4, 5 и 6 достигалась за счет того, что испытуемые во всех одинаково продолжительных сериях должны были поразить одно и то же число мишеней.

По критерию Пирсона определялось отличие распределений частот поражения мишеней в сериях 3, 4, 5 и 6 от теоретического равномерного распределения (стабильная работа испытуемого в удобном темпе, о чем упоминалось в инструкции). Были получены следующие значения χ^2 : для серии 3 – 22,69 ($p < 0,005$) и 155,00 ($p < 0,005$); для серии 4 – 16,97 ($p < 0,005$) и 172,94 ($p < 0,005$); для серии 5 – 12,06 ($p < 0,005$) и 152,17 ($p < 0,005$); для серии 6 – 9,21 ($p < 0,01$) и 71,28 ($p < 0,005$).

Для серии 3 определялись средние значения частот запросов испытуемыми информации о том, сколько времени “прошло” от начала и сколько “осталось” до окончания серии, за каждые 10 с длительности решения задачи (табл.2). По результатам серии 6 было установлено, что более 70 % испытуемых запрашивало время, оставшееся для решения.

Таблица 1

В группе испытуемых средние значения частот поражения мишеней в последовательные десятисекундные интервалы (декады) в процессе решения задачи в сериях эксперимента

№ серии	Время решения	Средняя частота поражения мишеней по декадам (10 с)									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	30 с	5,77	5,95	3,86							
	100 с	5,64	6,20	5,89	6,09	6,11	5,64	5,75	4,98	3,20	1,98
4	30 с	5,43	6,05	4,09							
	100 с	5,55	6,20	6,02	5,80	5,82	5,84	5,68	5,41	3,89	1,23
5	30 с	5,52	5,64	4,14							
	100 с	5,70	5,80	5,84	5,82	5,75	5,93	5,75	5,64	3,75	1,59
6	30 с	5,57	5,70	4,36							
	100 с	5,39	6,07	5,68	5,80	5,70	5,48	5,36	5,18	4,39	2,75

Посредством регрессионного анализа определялся характер зависимости частот запросов испытуемыми информации о том, сколько времени “прошло” от начала (F1) и сколько времени “осталось” до окончания (F2) решения от текущей продолжительности решения задачи. Было установлено, что экспериментально полученные изменения частот указанных запросов (см. табл. 2) наилучшим образом аппроксимируются экспоненциальными зависимостями. Так, при длительности серии, равной 30 с., функции частоты запросов: $F1 = \exp(-2,07 + 0,56 * T)$; $F2 = \exp(-2,70 + 1,16 * T)$. При длительности серии, равной 100 с., функции частоты запросов: $F1 = \exp(-2,43 + 0,17 * T)$; $F = \exp(-3,05 + 0,39 * T)$.

Таблица 2

В группе испытуемых средние значения частот запроса временных характеристик решения (“прошло” времени от начала решения и “осталось” времени до окончания решения) в последовательные десятисекундные интервалы (декады) в процессе решения задачи в серии 3 эксперимента

Время решения	Содержание запроса	Средняя частота запросов испытуемыми временных характеристик решения задачи по декадам (10 с)									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30 с	“прошло”	0,25	0,30	0,77							
	“осталось”	0,25	0,50	2,52							
100 с	“прошло”	0,10	0,18	0,14	0,18	0,14	0,32	0,18	0,30	0,43	0,68
	“осталось”	0,05	0,14	0,18	0,27	0,41	0,34	0,52	0,71	1,59	3,52

Своевременность решения могла достигаться только при равенстве действительной частоты поражения мишеней и частоты, соответствующей удобному темпу работы испытуемого. Исходя из этого, степень несвоевременности действий испытуемого оценивалась по отклонению отношения указанных (действительная / требуемая) частот (табл.3) от единицы.

**По группе испытуемых параметры распределений отношений
действительной и требуемой частот поражения мишеней в сериях
эксперимента**

Время реше- ния	Параметры распределений отношений частот в сериях							
	3		4		5		6	
	Mf	Sf	Mf	Sf	Mf	Sf	Mf	Sf
30 с	1,08	0,10	1,10	0,10	1,08	0,10	1,06	0,07
100 с	1,02	0,05	1,09	0,10	1,09	0,09	1,02	0,03

Примечание: **Mf** – среднее значение отношений частот;

Sf – стандартное отклонение генеральной совокупности отношений частот.

Между собой сравнивались отношения действительная / требуемая частота поражения мишеней, полученные в различных сериях эксперимента и при различной длительности решения задачи (см. табл. 3). При длительности задания, равной 30 с, существенные различия по рассматриваемому показателю отмечены между результатами серий 4 и 6 ($t=2,63$; $p<0,05$). При длительности задания, равной 100 с, существенные различия между отношениями частот установлены в следующих сериях: 3 и 4 ($t=4,14$; $p<0,01$); 3 и 5 ($t=4,33$; $p<0,01$); 4 и 6 ($t=4,66$; $p<0,01$); 5 и 6 ($t=4,92$; $p<0,01$). Также сравнивались значения отношений действительной и требуемой частот поражения мишеней в пределах одной серии при различной длительности решения задачи. В последнем случае статистические различия выявлены в серии 3 ($t=3,61$; $p<0,01$) и в серии 6 ($t=3,62$; $p<0,01$).

Обсуждение результатов

Обобщенный анализ данных об использовании испытуемыми дополнительной временной информации в сериях 3 и 6 показал, что наиболее информативными, с точки зрения своевременности получения требуемых параметров результата, являются сведения о времени, остающемся до объективно устанавливаемого момента завершения решения задачи. Таким образом, испытуемые позиционировали начало временной координатной оси преимущественно в “будущем” и по сути вели “обратный” отсчет времени. Представленное строение темпоральной структуры решения задачи вполне соответствует предложенной М. Хайдеггером схеме разворачивания сущностно установленных тенденций взаимодействия субъекта с объективной реальностью [12]. В таком аспекте именно конкретный срез “будущего” определяет и содержательные, и динамические характеристики событийного ряда и этапную роль “настоящего” в достижении поставленной цели.

В экспериментальной задаче испытуемому для своевременного решения требовалось согласовывать, по крайней мере, два ряда событий: собственно поражение мишеней и контроль времени. Указанные два ряда вполне интегрировались в структуре единого действия в случае постоянно поддерживаемого субъективно удобного темпа поражения мишеней. В таком варианте размерность действий с преимущественным выдерживанием

соответствующей длительности поражения отдельной мишени, исключая дополнительный контроль времени и объема выполнения задания, практически гарантированно должна была приводить к своевременному решению задачи. Вместе с тем, в большинстве случаев испытуемые действовали по иному. Темп поражения мишеней в среднем по группе подчеркнута нерегулярный: ускоренность начального этапа сменяется замедленностью перед окончанием серии (см. табл. 1). Наряду с этим контроль продолжительности выполнения задания, по крайней мере, в серии 3 (см. табл. 2), подчиняется совершенно противоположной тенденции: редкие запросы временных характеристик в начале серии в процессе решения увеличиваются с нарастанием (экспоненциальный закон).

Согласно с литературными данными, нарастание величины какого-либо параметра по закону, близкому к экспоненциальному (например, режимы с обострением, когда за ограниченное время значение контролируемого параметра стремиться к варианту неограниченного возрастания), зачастую связано с существенными изменениями в развивающемся процессе, вплоть до его прекращения или разрушения [6]. В общем случае указанная тенденция должна приводить к качественным трансформациям в структуре деятельности – довольно резкой смене ориентиров, акцентов, направленности течения, срыву процесса и т. п. В нашем эксперименте, если условно принимать приведенные выше ряды событий как отдельные задачи, происходит характерное для совмещенной деятельности, отчетливое переакцентирование внимания испытуемых с задачи на поражение мишеней, как основной в начале серии, на контроль времени, к моменту завершения решения. На завершающем этапе поражение мишеней осуществляется уже скорее не по правилам выполнения слежения за ступенчатым сигналом, а согласно с требованиями простой реакции [3]. При этом, вместе со сменой приоритетности задач, меняется и направленность действий с удовлетворения требованиям в отношении объема задания (темп выполнения действий приближен к максимальному) на наиболее полный учет временного компонента цели. Причем по характеру совмещения представленных тенденций можно делать заключение не только о качественных изменениях в структуре деятельности. Эти тенденции показывают большее – они позволяют отметить действительную специфику своевременности достижения цели в отличие от, например, ее представления как вероятности того, что время решения должно быть меньше допустимого [5]. Для последнего варианта определения характерно то, что для достижения заданных временных параметров результата в подавляющем большинстве случаев субъекту достаточно только выдерживать скорость выполнения действий на предельно высоком уровне. В нашем исследовании испытуемые должны были, помимо главной, еще решать и дополнительную (а ближе к завершению – как основную) задачу – задачу распределения временных ресурсов деятельности.

Смена по ходу решения экспериментальной задачи приоритетов действий по поражению мишеней и действий по контролю времени отчетливо видна по результатам всех серий (см. табл.1 и табл.2). Вместе с тем, она наиболее

выражена там, где испытуемые не имели возможности пользоваться дополнительной временной информацией, и особенно тогда, когда продолжительность работы равнялась 100 с. Наименее же видна смена приоритетов в случае, когда постоянно были доступны все данные о времени решения в серии 6. Наряду с этим, в сериях 3 и 6 отмечены наилучшие результаты в плане своевременности решения (см. табл. 3).

Таким образом, использование дополнительной временной информации позволяло испытуемым наиболее точно контролировать временную структуру выполняемых действий. Последний момент вполне соответствует данным, относящимся к общей тенденции увеличения средней ошибки воспроизведения и оценки заполненных (деятельностью) и незаполненных интервалов времени при увеличении абсолютных значений последних [13, 14]. Согласно с указанной тенденцией, при достаточно продолжительном решении заданий абсолютная погрешность выдерживания заданных сроков значительна. Уменьшить эту погрешность в рамках нашего исследования испытуемые могли посредством определения четких временных ориентиров и за счет использования внешних измерителей времени. Вместе с тем, обращение испытуемых к временной информации не во всех случаях давало ожидаемые улучшения результата. При длительности серии в 30 секунд эффект от применения общепринятой временной метрики гораздо меньше, чем в случае, когда мишени поражались в течение 100 с (см. табл. 3). Работая 30 секунд и применяя тактику раздельного обеспечения выполнения требуемого объема задания и достижения заданных временных параметров решения, испытуемые не могли должным образом устойчиво поддерживать необходимую темпоральную структуру выполняемых действий, следствием чего и явилось ухудшение результата. Иными словами, обобщая сказанное, можно говорить о наличии таких предельных величин продолжительности деятельности, когда использование субъектом внешних измерителей времени для своевременности достижения цели значения практически не имеет, а на микроинтервалах времени, из-за взаимного торможения реализаций различных операциональных комплексов, ухудшает результат. Деятельность в таких временных пределах может быть определена как высокодинамичная.

Выводы

1. Для обеспечения своевременности решения задачи начало основанной на использовании общепринятых мер системы отсчета времени позиционируется субъектом преимущественно в “будущем” – в точке, соответствующей желаемому моменту достижения цели.

2. При наличии требования своевременности решения задачи на поражение целей, в отсутствие дефицита и резерва времени имеет место тенденция к завышению субъектом темпа выполнения действий на начальном этапе и к последующему сведению реализуемой программы к программе простого реагирования. Это достигается за счет реорганизации структуры системы деятельности посредством преимущественного переключения внимания с решения основной задачи на контроль течения времени.

3. Имеют место временные ограничения эффективного использования внешних измерителей времени для обеспечения своевременного достижения цели деятельности. В условиях, когда отведенное на решение задачи время меньше некоторой предельной величины, субъект ограничен в возможностях создания за счет ускоренных действий резерва времени, достаточного для преимущественного переключения внимания на эффективный контроль времени. Деятельность в таких условиях может определяться как высокодинамичная.

Дальнейшие исследования рассматриваемой проблематики могут идти в направлении выделения факторов, определяющих конкретные величины субъективных ограничений эффективного использования внешних измерителей времени в процессе регуляции деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бергсон А. Длительность и одновременность. – М.: Добросвет, КДУ, 2006. – 160 с., ил.
2. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум и поведение / Пер. с англ. Е.З.Годиной. – М.: Мир, 1988. – 248 с. – Библиогр.: с. 247–248.
3. Водлозеров В.М., Тарасов С.Г. Зрительно-двигательная активность человека в условиях слежения. – Харьков: Изд. Гуманитарный Центр, 2002. – 242 с. – Библиогр.: с. 234–239.
4. Геллерштейн С.Г. “Чувство времени” и скорость двигательной реакции. – М.: Медгиз, 1958. – 148 с.– Библиогр.: с. 146–148.
5. Губинский А.И. Надежность и качество функционирования эргатических систем. – Л.: Наука, 1982. – 270 с. – Библиогр.: с. 256–266.
6. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее – М.: КомКнига, 2006. – 232 с. – Библиогр.: с. 197–225.
7. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности.– М.: Наука, 1980. – 256 с. – Библиогр.: с. 232–253.
8. Овчаров В.Е. “Человеческий фактор” в авиационных происшествиях (методические материалы). – М.: Энергия, 2005. – 80 с. – Библиогр.: с. 78.
9. Плохих В.В. Временной параметр антиципации в процессе слежения за движущимся объектом // Психол.журн. – 2002. – Т. 23, №2. – С.47-54.
10. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2001. – 360 с.
11. Уитроу Дж. Естественная философия времени / Пер. с англ. : Ю.Молчанов, В.Скурлатов, С.Шушурин. Изд. 2-е стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 400 с.
12. Хайдеггер М. Бытие и время. – Санкт- Петербург: Наука, 2006. – 452 с.
13. Цуканов Б.И. Время в психике человека. –Одесса: АстроПринт, 2000. – 217с. – Библиогр.: с. 198–214.
14. Элькин Д.Г. Восприятие времени. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 312с. – Библиогр.: с. 300–310.

ПРОБЛЕМА ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТЬЮ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОГО ПОДХОДА К ЕЕ ИЗУЧЕНИЮ В ПСИХОЛОГИИ

В статті розкривається поняття інформації і особливості її сприйняття, а також закономірності сприймання як психічного пізнавального процесу.

Ключові слова: сприймання, інформація, закономірності, фактори, фігура, фон.

In the paper the concept of information and feature of its perception, and also regularities of perception as mental informative process are revealed.

Key words: perception, information, regularities, factors, figure, background.

Информационная деятельность человека была и остается важнейшей и неотделимой частью его социальной жизни. На самых ранних этапах жизнь первых человеческих общин сопровождалась становлением семиотических систем (и прежде всего языка) позволявших людям «передавать друг другу не одни только простейшие трудовые навыки, а любые достижения человеческого знания и мышления» [1; 29]. С помощью их люди в своем далеком прошлом фиксировали для всех членов общества некое значение в своем мышлении и выражали смысл необходимый для организации средств к жизни, защиты от внешних опасностей и передачи своего опыта потомкам. Так, в течение длительного времени человек изменял внешний мир, окружающую среду и самого себя. Свое внимание он обращал все-таки в первую очередь на вещи материальные и на получение энергии в целях добывания, обработки и приспособлении этих вещей к своим нуждам, потребностям.

Процессы же продуцирования и передачи информации осуществлялись людьми соответственно тому низкому уровню развития производительных сил, какие могли сложиться. Возможно, что это и исключало информацию и ее процессы из интересов науки по сути до XIX века. И только в начале XX века путем эмпирических наблюдений наука подключилась к конкретным фактам, касающимся возникновения, обработки, оценки, хранения, измерения и передачи того, что называется «организующим началом любой формы человеческой деятельности [2; 99] т.е. информации.

Этот существенный сдвиг в научном мышлении способствовал появлению теории информации, аппарат которой позволил абстрагироваться от «живых» отношений, возникающих между коммуникатором и реципиентом. Эта теория помогла выработать представления о наиболее общих свойствах информации и вывести «простейшие определения» сущности механизмов информационных процессов.

В широком смысле (в обиходном понимании) термин «информация» вмещает в себя большой диапазон значений и даже их оттенков, которые

даются в перечне синонимов типа «знание», «осведомление», «сообщение», «разъяснение», «новость» и т.д.

Информация – это сигнал или группа сигналов, несущих на себе значение, след какого-то факта, события, которое уже произошло или должно произойти, это все то, что доставляет нам об этом факте сведения или сообщения [3; 26]. Информация – это то, что вносит изменение в наше сознание или чувства и переживается нами психически в виде выработки и принятия решений, либо в тех или иных эмоциях.

В специальной литературе ведется между учеными острая полемика, относительно основных характеристик и свойств, которые отличают информацию от не информации, обеспечивающих возможности для успешного восприятия, запоминания и воспроизведения.

В окружающем мире скрыто очень много информации. И, видимо, начнем с того, что человек в роли реципиента оказывается не в состоянии воспринять ее целиком из ограничений, которые налагает его психика. Все многообразие информации при ее большом количестве в науке обозначено, как «хаос», другими словами максимальной неправильностью и неопределенностью, из которого субъект выбирает лишь определенные сообщения и выводит из них некоторую определенность [4; 123]. Субъективно, для человека это означает как раздвоение на определенное и неопределенное или по-научному точнее на информацию и энтропию.

Цель информационной деятельности любой функциональной системы заключается в нахождении (при активном поиске) форм и практическом осуществлении движения от состояния высокой начальной энтропии и состоянию минимальной энтропии. Это движение и выражает сущность процесса коммуникации, вообще, и каждого его акта, в частности.

Для информационных процессов свойственна борьба двух противоположностей, какими выступают информация и энтропия в двух основных системах: в источнике информации; в сознании получателя информации.

Энтропия для реципиента – это мера неопределенности возможных выборов поведения или варианта решения социальных задач, которая существует до момента получения истинного сообщения. Когда относительная определенность обеспечивает реципиенту выбор решения, образца поведения, сущность мнения и оценки, то коммуникативный акт удовлетворен.

Источник информации перед передачей должен упорядочить ее и побудить получателя ее воспроизвести в той же упорядоченности.

Такая упорядоченность осуществляется прежде всего через переход получателя информации из состояния незнания к качественно новому состоянию знания и выражается в психологическом явлении - установке на восприятие фактов действительности, на их оценку, на поведения людей в ситуациях, затрачивающих их ценности, относительно которых данные установки сформированы.

Установка имеет ярко выраженный антиэнтропийный характер и вызывает большую упорядоченность и высокий уровень организованности,

внутренней согласованности всех проявляемых человеком реакций. Установка создает определенность целостно – личностного состояния человека, в котором задано последующее его действие. Все это касается также и социальных установок и социального поведения, регулируемого воздействиями массовой коммуникации.

Важным свойством информации является способность быть ценной, полезной (или бесполезной). Ценностной информация становится тогда, когда она объективно (и лишь в том случае), когда она способствует достижению поставленных человеком целей. Среди факторов обуславливающих ценность и полезность информации важно наличие в ней ранее неизвестного людям, ибо без элемента новизны информация не становится фактором, детерминирующим поведение их и деятельность.

К числу свойств информации следует отнести и ее количественную характеристику – избыточность, которая может быть средством «помехоустойчивости» при передаче и восприятии сообщений. Как и ценность, избыточность может быть субъективной. Для разных людей эта избыточность определяется степенью их эрудиции, грамотности, профессионализма. Важна подготовленность субъекта (группы) к раскрытию как ценности, так и объема доступной им информации в контакте с ее источником.

Применение теоретических принципов кибернетики – подчеркивает Е.П.Прохоров – требует рассматривать в качестве информации все то, что вводится в систему в целях управления. Если сообщение не удовлетворяет этому требованию, то оно не информация [5; 89]. Признание и требования этих свойств и правильного их использования в отношении информации может быть для ее транслятора средством управления через свое воздействие на психологическую и актуальную деятельность ее получателей.

При подаче информации важен как объем так и способ изложения ее, как ее форма подачи, в этом усматривается фактор определяющий собой особенности процесса психической обработки информации самим транслятором информации.

Для человека, воспринимающего информацию (особенно речь) имеет значение и кто ее несет, но и как несет, каким тоном, с каким воодушевлением, и в какой обстановке это сказано [6]. Расшифровка получателем информации и определяет его способность реагирования на нее и выстраивать свое поведение.

Именно своими, свойствами информация привлекает внимание человека, организует его восприятие и заставляет его как можно больше заполучить информации, чтобы убедиться, что ситуация опознана правильно и тем самым субъектом интерес свой удовлетворен и ситуация пережита им по-разному.

В условиях школьной жизни ученик постоянно становится получателем информации с сигналом соответствия либо несоответствия его поведения общим требованиям класса, школы или моральным нормам общества.

Принятие такой социальной информации учеником связано с переживанием разных социальных чувств, что обязывает его к выбору своих средств и способов реагирования. В случае общественного осуждения его

действий (или поступка) ученик заново вынужден порой выстраивать свое взаимодействие с окружающей средой.

Так или иначе возникает усложненная ситуация, при которой субъективное состояние напряженно, чувство неудовольствия окрашивает все вокруг. Картина такой окраски хорошо передана словами песни, когда при позитивной информации люди воспринимаются как «а рядом шли прохожие на ангелов похожие и пахло резедой», а при негативной «а рядом шли прохожие на дьяволов похожие и несло капустой кислую с соседнего двора».

Под воздействием сильных негативных переживаний, сопряженных с внешними и внутренними конфликтами, при состоянии тревоги и дискомфорта, формируются у учеников психологические защиты. Эти защиты, с одной стороны, помогают ему справиться с трудностями, грозящими целостности самовосприятия (самооценки), а с другой – могут становиться причиной нарушения объективного восприятия среды, искажения или уничтожения угрожающей или кажущейся таковой информации.

По данным опроса учениками-подростками при эмоциональных переживаниях используются такие способы «действенного» реагирования на социальную информацию поступившую в его адрес из школьного пространства:

- *агрессивные* - дерусь с кем-нибудь из отличников, есть желание ломать, рвать, бить ногой (5%);

- *конструктивные* - навожу порядок на своем столе, в комнате, рюкзаке, включаю музыку, звоню кому-нибудь, играю, ищу с кем разделить неприятности (25%);

- *виртуальные* - фантазирую, сочиняю сюжеты, сказки с противоположным ходом событий, включаю компьютер, ищу там разные истории, гулять ухожу с собакой (15%);

- *адаптивные* - кусаю ногти, иду гулять на улицу без цели, прошу прощения, предъявляю желание мириться, сов просить помощи (35%);

- *дезадаптивные* - болит сердце, все из рук падает, не хочется спать, хочется все бросить и куда-то убежать, уехать, улететь (20%).

Как видно из вышеуказанных данных ученики сами выискивают свои способы влияния на свое самочувствие и за счет своих ресурсов находят акт удовлетворения, как некоего согласия с социальной ситуацией и информацией, идущей от нее.

Внимание представляет собой первичную реакцию на коммуникативный акт. И самой важной задачей выступает вслед за этим – как организовать успешное восприятие информации при обилии ее источников и непрерывном совершенствовании психологии ее обработки, а также при своем социальном самочувствии.

Социальное самочувствие представляется нам, как форма социальной рефлексии своего жизненного пути (оценка прожитого и пережитого) – это с одной стороны, а с другой, как важнейшая составляющая счастья личности (степень удовлетворенности, удовольствия, наслаждения собой среди других).

В современных условиях социальное самочувствие личности – это глобальная ее характеристика, в которой «интегрально отражается осознание и переживание человеком общей ситуации социума и своего личного положения в нем [9; 211].

Но прежде чем раскрывать условия успешной организации восприятия, необходимо рассмотреть его как первичный познавательный процесс, понять его структуру, уровни, пределы.

В психологической литературе проблема восприятия является одной из труднейших, о чем свидетельствуют частые оговорки в предисловиях даже фундаментальных трудов, где известные авторы извещают читателя о том, что они не претендуют ни на полноту, ни на исчерпывающую доказательность своих отдельных выводов по проблеме восприятия.

Подлинное раскрытие проблемы восприятия в психологии осложняется еще и острой полемикой соперничавших школ (от ассоцианизма идеалистического толка) до бихевиоризма с комплексом ориентировочных реакций человека на внешние стимулы [8].

В советской науке авторы рассматривали восприятие как совокупность процессов обеспечивающих субъективное пристрастное и вместе с тем адекватное отражение объективной действительности [10].

Восприятие как познавательный процесс, обобщая ощущения – распознает контурную форму с вливанием «собственного арсенала» знаний в ее осмысленного «коктейля» содержания с конкретной вербализацией для себя и больше для других.

Этот процесс непосредственного отражения не признаков, а целостности среды (как предмета, события, ситуации) в виде субъективного образа, доставленного в арсенале памяти с вербализованным «подкреплением для лучшего информационного сохранения.

А длительно сохраненная в памяти информация в интересах человека может быть оперативно извлечена в нужный момент – в этом заключается сообразительность человека.

К тому же надо добавить, что восприятие – процесс, который очень крепко связан с физиологической основой, он как пар от кипящей воды, отрывает от рецепторов их всплеск раздражимости материальной ткани и переходящий в возбудимость. Две группы нервных связей работают на восприятие. Название этих связей определяется их значением в работе воспринимающих аппаратов:

- активизирующие связи – это такие связи (условные и безусловные), которые обеспечивают определенный уровень активности анализаторов для восприятия раздражителя, не меняя существенно содержание восприятия (пример – ориентировочный рефлекс, активизирующий одновременно целый ряд анализаторов ;

- информирующие связи характеризуются тем, что под их влиянием изменяется содержание восприятия, поступающая извне информация. Вторая группа информирующих связей анализаторов имеет прямое отношение к процессам возникновения сложных восприятий. Характерной чертой этих

связей является их познавательное значение в отражении внешнего мира [10; 75-76].

Восприятие человека обусловлено окружающей средой, и эта обусловленность – реальное следствие того, что человек как определенным образом организованная система живет в природной и социальной среде. И для того, чтобы сохраниться как система человек должен приспособливаться к среде, либо изменять ее в соответствии с испытываемыми им нуждами.

С усложнением структуры внешнего мира, с ускорением происходящих в нем процессов, как следствие роста цивилизации, человек все больше становится зависимым от информации. Для современного внесения изменений в свою деятельность и поведение в связи с преобразованием окружающей среды человек вынужден выявлять закономерности протекания все большего количества затрагивающего его явлений для их возможного прогнозирования. Потребность людей в информации в первую очередь определяется набором осознанных им задач, которые ему предстоит решать во имя сохранения системы либо индивидуальной (либо групповой).

В этих целях нужна информация, без которой человек не может создать в своем сознании модели ближайшей к нему части среды и модели условий для успешного решения своих задач. Построение такой модели проходит в деятельности человека, тогда когда его психика отбирает только очень нужное для его функционирования и ставит барьер тому, что субъективно не представляется необходимым.

В целях облегчения отбора нужного для человека сообщения транслятор должен расчленять информацию на единицы, соответствующие единицам мышления: понятиям; суждениям; умозаключениям.

Составляя основу ориентировки человека в среде, восприятие «позволяет ему организовывать деятельность, поведение в соответствии с объективными свойствами и отношениями вещей» [13; 3]. Для человеческого восприятия характерно отражение предметов и явлений действительности не только непосредственно, но и опосредованно через знаки, в качестве которых могут быть различные символы, копии, сигналы и самая универсальная знаковая система – язык.

Словесное обозначение – произносимое или написанное – людьми помогает им передавать и успешно воспринимать другими предметы, сообщения о явлениях, их признаках и сторонах. На основе восприятия осмысленных речевых отрезков – люди отражают в своем сознании целые ситуации и отношение к ним людей, а также к тем, кто их сообщает.

Восприятие как и любой психический процесс, имеет свою структуру, свои уровни, свои пределы. Структурно восприятие может быть представлено как некая последовательность качественно различных, но не расчлененных этапов психических действий: первичный синтез полученных ощущений; анализ и соотнесение ощущаемого мыслимому; синтез как этап завершающий [14].

На каждом этапе психические действия могут подвергаться влиянию помех, что искажает восприятие и толкает человека по ложному пути.

«Перцептивная система – подчеркивал Ж.Пиаже – эта система зависимых друг от друга отношений, в которой каждое изменение одного из отношений влечет изменение целого в виде психического продукта – знания, чувств и воли» [15; 123]. Различие между людьми становится причиной того, что одна и та же информация воспринимается ими неодинаково, поскольку их внимание оказывается направленным на разные части, свойства описываемых или изображенных предметов.

Для обозначения основных структурных элементов восприятия в психологической науке используется понятие фигура и фон.

Фигурой обозначается то, что психика контрастно выделяет из бесконечного многообразия фактов среды, из громадного числа возможностей их детализации, относимых к фону. А фон – это следствие невозможности полного и детального охвата сознанием всего того, что вызывает ощущение из огромного потока ощущений до первичного синтеза он остается тем, за которым будет обозначаться фигура.

Все, что отвечает удовлетворению текущей психической потребности – это фигура, а все остальное не воспринимаемое психикой субъективно превращается в фон.

В практической жизни сообщение воспринимается легче, оперативнее, если там есть интересующим субъекта объект. Тогда все остальное отодвигается и сливается в фон. При этом важно учитывать два момента:

- учитывать особенность формы (цвета, тона голоса, каким подается сообщение), которая открывает доступ к содержанию;
- ориентироваться на характер ожиданий реципиентов, их потребностей, интересов от предлагаемой им информации.

При повышенном интересе к чему-то поиск становится более интенсивным, целенаправленным, а восприятие углубленным. Тогда и само сообщение о чем-то для человека важным будут выделено его сознанием субъективно ярче из любого фона.

Восприятие как процесс может быть расчленен человеком в виде некоторой постепенности умственных операций, дающих в итоге «различные виды преобразования стимулов в образ» [16; 232].

На начальном уровне, обозначенном как обнаружение (распознавание) человек из знакомого потока вычлняет то, что может быть им воспринято.

Следующий уровень в психологии обозначен как *различия*, для которого характерно более высокая категоризация значений. На этом уровне опознаются внешние детали: тембр, тон голоса учителя, шрифт в тексте. Это все еще до того, как воспринимается человеком смысл передаваемого знаками сообщения.

Уровень различания подготавливает собой последний уровень - смысловое восприятие. Осмысление – это когда знаки приобретают для получателя информации субъективное значение и выступают для него в определенной смысловой связи понятной и удовлетворяющей по своей значимости человека.

Восприятие тесно связано с состоянием человека, «удрученный заботами, нуждающийся человек невосприимчив даже к самому прекрасному зрелищу» и «чувство, находящееся в плену у грубой практической потребности обладает

лишь ограниченным смыслом» [16; 594]. Любое состояние оставляет свой след на воспринимаемом сообщении.

При коммуникативном воздействии важно учитывать функциональные факторы, их очень трудно прогнозировать, сложно и организовать, но их влияние оказывается нередко исключительно важным в ходе восприятия. Эти факторы делятся на четыре дополнительных категории: психические нужды; актуальные психические состояния; опыт; уровень адаптации.

К функциональным факторам в психологической науке помимо психической нужды, относятся:

- актуальные психические состояния (состояние напряженного ожидания), они в значительной степени определяют собой ход и исход восприятия информации. Коммуникатор должен учитывать актуальные психические состояния людей, их эмоциональные потребности и удовлетворять их;

- прошлый опыт, на его основе возникает установка на доверие или недоверие источнику информации, в опыте и отношении к коммуникатору, как к личности, а с этим связано принятие или неприятие информации. В этой связи важно, при подаче учителем новой учебной информации ученикам предусмотреть наличие у учеников опоры из старых знаний, на которую поступят новые знания и логично будут «встраиваться» в систему их эрудиции;

- уровень адаптации – действие этого фактора раскрывается применительно к интенсивности стимулов внешней среды (температура, яркость света, размеры предметов, громкость звуков, чистота обращения к одной и той же теме).

О стимулах судят по опыту прошлых контактов психики с рядом аналогичных явлений, в которых проявляется данный стимул. Осуществление массовых информационных процессов (как никакая иная деятельность) требует особо внимательного и систематического учета уровня адаптации к сообщениям сходного содержания и аналогичной формы. Неучет этих моментов сразу влечет за собой резкое снижение эффективности осуществляемого воздействия. В учебном процессе это обозначается как неоптимальное для учащихся восприятие. Учитель как источник учебной информации, обязан знать причину заторможенного процесса восприятия у детей на уроках.

Информация должна быть по терминологии понятна, по объему доступная, по ценности, полезности удовлетворять запросы и ожидания получателя информации, приносить наслаждение от нее.

Восприятие не является врожденным свойством психики. Оно формируется и развивается, а вместе с ним развивается и мышление.

На сегодня мы имеем уже новые типы восприятия, такие как радиовосприятие, телевизионное восприятие, компьютерное восприятие.

Проблема восприятия – это часть общей проблемы взаимоотношений личности с социальной средой, перехода внешних воздействий во внутренние состояния человека. Что воспринимает человек, как он истолковывает воспринятое, зависит от содержания информации и ее жизненного значения для

человека. Известно, что предрасположенность восприятия, механизм влияния общественного мнения на индивидуальное сознание могут также значительно ускорять или наоборот тормозить ход процесса, сузить его или расширить объем воспринимаемого.

Значение исследования восприятия применительно к действительности средств массовой информации и пропаганды переоценить трудно. Оно вооружает знанием того, как нам лучшим образом решать стоящие их сложные задачи перед каждым, кто занят организацией информации, и кто в поиске лучшей передачи социальной информации потребителю. «Захват» массовой аудитории происходит как следствие полного учета особенностей восприятия и условий, в которых оно происходит.

Учитель в роли транслятора учебной и социальной информации всегда учитывать должен возможности своей ответственности на получателя своих сообщений. Полагаем, что степень этой ответственности повышается тогда, когда присутствует:

- преобладание эмоциональности обращения к получателю сообщения (группе) над рациональным (логическими компонентами);

- эффект «края» - это когда важный и значимый материал желательно располагать в начале или в конце своих сообщений;

- эффект новизны – надо стараться найти новые ракурсы видения социальной проблемы;

- использование при сообщениях малоизвестных фактов, аргументов, цифр; при этом анализ их предполагает новые подходы к их решению;

- эффект первенства, который заключается в том, чтобы первым донести свою точку зрения до группы (до партнера) и, опередив оппонентов сформулировать к ней свое положительное отношение;

- эффект двухсторонней аргументации – критика чужой точки зрения; следует не просто отрицать ее, а отстаивать свое, но и сравнивать возможные аргументы в пользу обеих точек зрения (тогда доводы его станут для всех более объективными, а значит более убедительными);

- эффект повторения, если какое-либо положение, лозунг которого воспринимается хорошо учениками, то его следует закрепить с целью увеличения сторонников решения.

Во всех этих ситуациях следует просматривать умение «подать» себя в процессе делового педагогического общения, тем самым предстать в образе «своего человека», полностью разделяющего основные цели, надежды, чаяния всех, с кем вступает в контакт такой эффект «своего человека».

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.А. Возникновение и первоначальное развитие языка. – М., 1963.
2. Харкевич А. Информация и техника // «Коммунист». – 1962. – №17.
3. Полетаев И.А. Сигнал. О некоторых понятиях кибернетики. – М., 1958.
4. Земан И. Познание и информация. Гносеологические проблемы кибернетики. – М., 1966.
5. Прохоров Е.П. Публицистика в жизни общества. – М., 1968.

6. Жуков Н.И. Информация в системе ленинской теории отражения // «Коммунист». – 1963. – № 11.
7. Ананьев Б.Г., Дворяшина М.Д., Кудрявцева Н.А. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. – М., 1967.
8. Основные направления исследований психологии мышления в кап. странах. – М, 1966.
9. Зинченко В.И. Продуктивное восприятие // «Вопросы психологии». – 1971. – №6.
10. Леонтьев Н.А. О системной природе психических функций. Тезисы докладов философского факультета (МГУ). – М., 1955.
11. Федякин И.А. К вопросу об общей теории социальной информации // «Современные буржуазные теории журналистики». – М., 1975.
12. Кон И.С. Социология личности. – М., 1967. – 274 с.
13. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). – М., 1969. – 365 с.
14. Пиаже Д. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. – М., 1969.
15. Гак Г.М. Общественные и личные интересы и их сочетание при социализме // «Вопросы философии». – 1955. – № 4.
16. Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. – М., 1956.
17. Волков Н.И. Восприятие предмета и рисунка. – М., 1956.
18. Ядов В.А. Идеология как форма духовной деятельности общества. – Л., 1961.
19. Кондратенко Г.М. Вопросы теории печати в свете социальной психологии // «Вопросы теории и практики массовых форм пропаганды». – Вып.1. – М., 1968.

Прокопенко В.Л. (м. Київ, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Проблемы миграции, интеграции, развития новых коммуникаций, глобализации и мобильности, обостряют вопрос отношения личности к собственной стране. Феномен идентификации используется в как показатель отношения студенческой молодёжи к стране, в которой она живёт. Идентификация выступает социально-психологическим механизмом, который обеспечивает состояние идентичности субъекта и объекта восприятия.

Ключевые слова: страна, идентификация, идентичность

The problems of migration, integration, development of new communications, globalization and mobility, intensify the question of relation of personality to the own country. The phenomenon of authentication is utilized in as an index of relation of student young people to the country which it lives in. Authentication comes forward socially-psychological by a mechanism which provides the state of identity of subject and object of perception.

Key words: the country, authentication, identity.

Постановка проблеми. Термін «ідентифікація» запропонований З.Фрейдом [6] тлумачиться через прояв емоційного зв'язку з іншою особою. В подальшому цей термін в роботах Е.Еріксона та Е.Фрома розвивається в поняття «ідентичність» внаслідок чого в сучасній психології [4,5] поняття

«ідентифікація» розуміється як процес, кінцевим результатом якого є ідентичність (самоототожнення).

Вивчення феномену ідентичності вперше представлено в роботах У. Джеймса [1] і ґрунтувалося на осмисленні особистістю власного самоототожнення як місця в оточуючому світі і отримує подальшу розробку роботами Е.Фрома [7], де ідентичність виступає результатом індивідуалізації людини на основі потреби бігства від самотності. Е.Еріксон [2], визначав «ідентичність» як процес суспільної культури, що знаходиться в зв'язку з розвитком особистості та як тотожність самому собі і як образ самого себе по відношенню до оточуючого світу та як процес організації життєвого простору до власного «Я». На основі потреб до заперечення та відданості особистість інтегрується чи диференціюється в світ в процесі ідентифікації.

У традиціях символічного інтеракціонізму дослідження ідентичності спирається на ідею соціального походження «Я» [8,9,10]. В цьому підході походження «Я» є соціальним і його основною характеристикою являється здатність бути об'єктом для себе, а соціальний контроль трансформується в самоконтроль і соціальне «Я» формується через міжособистісну взаємодію.

В сучасній інтерпретації [3] цього підходу основними компонентами ідентичності є погляд особистості на себе та власну самоідентичність через сприймання власної соціальної позиції по відношенню до інших та точка зору інших на його соціальну позицію.

Мета дослідження: проаналізувати рівень ідентифікації зі своєю країною у студентів в залежності від курсу навчання студента у вищому навчальному закладі.

Завдання дослідження:

1. Визначити рівень ідентифікації у студентів з країною, в якій вони проживають.
2. Порівняти зміну рівня ідентифікації з країною в залежності від курсу навчання студента у вищому навчальному закладі.

Методика та організація дослідження. В дослідженні було використана методика особистісного диференціалу (адаптована в НДІ ім. В. М. Бехтерева) як різновид методики семантичного диференціалу Ч. Озгуда. Характеристика методики: з тлумачного словника Ожогова було відібрано 120 слів, що визначають риси особистості. З цього набору виділено полюси 3-х класичних факторів семантичного диференціалу: «Оцінка», «Сила», «Активність».

По фактору «Оцінка» увійшли такі полюси рис особистості як: *«Чарівний – Непривабливий», «Безвідповідальний – Добросовісний», «Добрий – Егоїстичний», «Черствий – Чуйний», «Справедливий – Несправедливий», «Ворожий – Дружній», «Чесний – Нещирий».*

По фактору «Сила» увійшли відповідно такі полюси рис особистості як: *«Сильний – Слабий», «Впертий – Поступливий», «Незалежний – Залежний», «Рішучий – Нерішучий», «Розслаблений – Напружений», «Впевнений – Невпевнений».*

По фактору «Активність» увійшли такі полюси рис особистості як: *«Говіркий – Мовчазний», «Відкритий – Замкнений», «Діяльний – Пасивний»,*

«Енергійний – В’ялий», «Спокійний – Метушливий», «Товариський – Відлюдний», «Незворушний – Дратівливий».

Інтерпретація факторів. Значення фактора «Оцінка» свідчать про рівень самоповаги. Високі значення даного фактору говорять про те, що піддослідний приймає себе як особистість, яка схильна усвідомлювати себе як носія позитивних, соціально бажаних характеристик і в певному сенсі задоволений собою. Низькі значення фактору «Оцінка» вказують на критичне ставлення людини до самої себе, незадоволеність її своєю поведінкою, рівнем досягнень, її особливостями, та на недостатній рівень прийняття самої себе. При використанні ОД для вимірювання взаємних оцінок (в нашому випадку – оцінки власної країни), фактор «Оцінка» інтерпретується як свідчення рівня привабливості, симпатії, якою володіє один суб’єкт сприймання по відношенню до іншого. При цьому позитивні (+) значення цього фактора відповідають перевазі, оцінюваного об’єкта сприймання.

Фактор «Сила» в самооцінці особистості свідчить про розвиток вольових сторін особистості і як вони усвідомлюються самим піддослідним. Його високі значення свідчать про впевненість в собі, незалежність, схильність розраховувати на власні сили в важких ситуаціях. Низькі значення свідчать про недостатній самоконтроль, нездатність триматися прийнятої лінії поведінки та залежності від зовнішніх обставин, та оцінок. Особливо низькі оцінки свідчать та вказують на астенизацію та тривожність. При взаємних оцінках фактор «Сила» виявляє ставлення домінування-підкорення, як вони сприймаються суб’єктом оцінки.

Фактор «Активність» в самооцінках інтерпретується як свідчення екстравертованості особистості. Позитивні (+) значення вказують на високу активність, товариськість та імпульсивність; негативні (–) – на інтровертованість, певну пасивність та невиражені емоційні реакції. При взаємних оцінках відображається сприймання людьми особистісних особливостей одних та інших.

В якості інновації, в методиці був активно використаний проективний метод дослідження, тобто респонденти оцінювали себе та країну власного проживання за допомогою одних і тих самих особистісних характеристик.

Вибірка складала 157 осіб 2-го та 4-го курсів факультету психології Національного університету імені Тараса Шевченка.

Результати дослідження та їх обговорення. Аналізуючи результати, які отримані при вимірюванні рівня ідентифікації (ототожнення) особистості з країною, в якій вона живе встановлено наступні особливості:

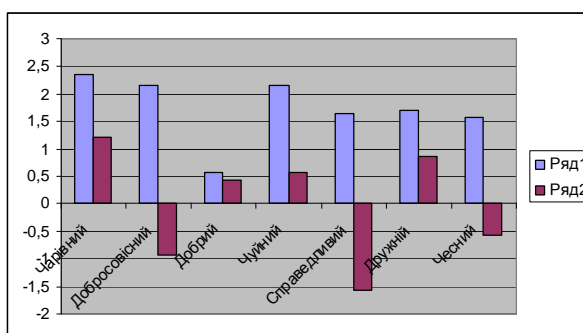
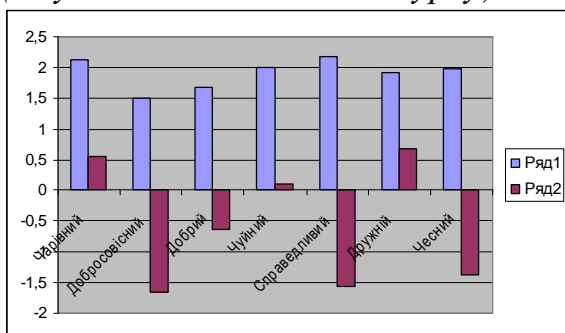
По фактору «Оцінка» у студентів-психологів II курсу (Діаграма 1) риси «Доброчесність», «Доброта», «Справедливість» та «Чесність», розмістились на протилежних полюсах однієї шкали (різнополусовість та однополусовість вказує на відсутність або наявність ідентифікації себе з власною країною). Це свідчить про відсутність ідентифікації власного «Я» зі своєю країною по вищезазначених характеристиках. Найнижче особистість ідентифікує себе з країною по рисі «Доброчесний-Безвідповідальний», тобто якщо себе особистість оцінює як *доброчесну* на рівні (+1,5), то країну вона оцінює як

безвідповідальну на рівні (-1,72). Кількісно інші, але якісно тотожні результати спостерігаються по наступних характеристиках: «Добрий-Егоїстичний» - рівень (+1,74 та -0,61) відповідно, «Справедливий-Несправедливий» (+2,3 та -1,62) та «Чесний-Нещирий» (+1,98 та -1,46). Таким чином, якщо себе особистість вважає доброю, справедливою та чесною, то власна країна в її уявленні є егоїстичною, несправедливою та нещирою. Всі ці риси можна умовно віднести до етично-моральних якостей.

Фактор «Оцінка»

Діаграма 1 (студенти-психологи II курсу)
(студенти-психологи IV курсу)

Діаграма 1А



Ряд 1 – Оцінка характеристик власного «Я»;

Ряд 2 – Оцінка характеристик власної країни.

Прагнення до самоідентифікації країни з власним «Я» спостерігається через характеристики «Чарівність», «Чуйність» та «Дружність», при цьому найвище країна ідентифікується з особистістю за рисою «Дружній-Ворожий» на рівні (+0,87). На високому рівні особистість ідентифікує себе з країною за характеристикою «Чарівний-Непривабливий» (+0,52). Позитивно оцінюється також риса «Чуйний-Черствий» (+0,23), тобто країна і люди, які в ній проживають є дружніми, чарівними та чуйними. Ці характеристики можна умовно віднести до сентиментально-почуттєвих якостей.

По фактору «Оцінка» у студентів IV курсу (Діаграма 1А) у респондентів на протилежних полюсах знаходяться характеристики «Добросовісність», «Справедливість» та «Чесність», тобто якщо себе піддослідні оцінювали як добросовісних (рівень +2,34), то країна в їх уявленнях є безвідповідальною (-0,87). Але порівнюючи зі студентами II курсу, можна сказати, що з переходом на старший курс спостерігається зростання рівня ідентифікації власного «Я» з країною.

За характеристиками «Справедливий-Несправедливий» та «Чесний-Нещирий» власне «Я» оцінювалось як справедливе (+1,7) та чесне (+1,72), тоді як країна характеризувалася як несправедлива (-1,5) та нещира (-0,6). Таким чином зберігається тенденція прагнення до об'єктивності в самооцінці і, разом з тим, спостерігається тенденція до зростання рівню ідентифікації себе та своєї країни проживання.

В одному напрямку спрямовано полюси по характеристиках «*Чарівний-Непривабливий*» (+2,38 - +1,33), «*Добрий-Егоїстичний*» (+0,6 - +0,4), «*Чуйний-Черствий*» (+2,35 - +0,6) та «*Дружній-Ворожий*» (+1,67 - +0,88).

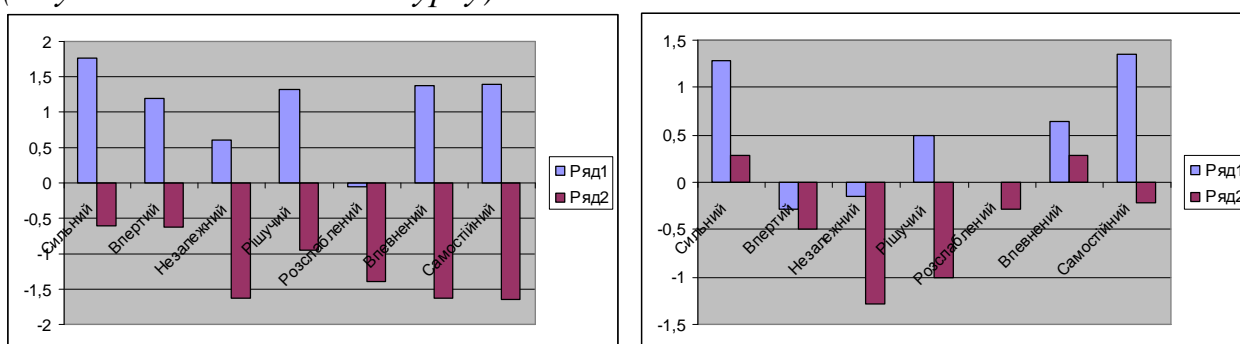
Таким чином, за всіма характеристиками по фактору «*Оцінка*» у студентів IV курсу з'являється тенденція прагнення до об'єктивності в самооцінці, та паралельне зростання рівня ідентифікації себе з країною.

По фактору «*Сила*» (Діаграма 2) у студентів II курсу спостерігається відсутність ідентифікації власного «Я» та країни по більшості всіх характеристик.

Фактор «Сила»

Діаграма 2 (студенти-психологи II курсу)
(студенти-психологи IV курсу)

Діаграма 2А



Ряд 1 – Оцінка характеристик власного «Я»;

Ряд 2 – Оцінка характеристик власної країни.

Респонденти оцінювали себе як *сильних* (+1,75), *впертих* (+1,3), *незалежних* (+0,78), *рішучих* (+1,8), *впевнених* (+1,83) та *самостійних* (+1,9), в той час як країну характеризували як *слабку* (-0,65), *податливу* (-0,67), *залежну* (-1,64), *нерішучу* (-0,96), *невпевнену* (-1,43) та *несамостійну* (-1,44) Лише по одній рисі встановлений результат по фактору «*Розслаблений-Напружений*» в сторону напруженості (-0,2) та (-1,34), відповідно «Я» та «країна» говорить про деяку ідентифікацію країни з собою.

Отже, в уявленнях студентів II курсу по морально-вольових якостях. не спостерігається ідентичність з країною власного проживання.

По фактору «*Сила*» у студентів-психологів IV курсу (Діаграма 2А) спостерігається найбільша кількість рис, за якими вони ідентифікують себе з країною. До таких рис відносяться відповідно «Я»-«Україна» наступні: *сильний* (+1,34)-(+0,32), *податливий* (-0,25)-(-0,5), *залежний* (-0,2)-(-1,44) та *впевнений* (+0,66)-(+0,35). При цьому також спостерігається прагнення до залежності об'єктивної самооцінки з рівнем ідентифікації з країною.

По рисах «*Рішучий-Нерішучий*» та «*Самостійний-Несамостійний*» встановлена різнополюсовість результатів якщо особистість вважає себе *рішучою* (+0,5) та *самостійною* (+1,38), то країна лишається в уявленнях піддослідних *нерішучою* (-1,00) та *несамостійною* (-0,24).

Тому в порівнянні зі студентами II курсу студенти-старшокурсники ідентифікують себе з власною країною по рисах «*Сила*» та «*Рішучість*».

По фактору «Активність» (Діаграма 3), характеристики «Говіркий-Мовчазний» та «Товариський-Відлюдний» мають один позитивний полюс, при цьому по рисі «Говіркий» країна оцінюється більш високо в порівнянні з власною самооцінкою (+1,5) до (+1,37). Достатньо високий рівень ідентифікації особистості з країною спостерігається по рисі «Товариський» (+1,88) до (+1,23). Таким чином, по фактору «Активність» студенти II курсу ідентифікують себе у власних уявленнях з країною в розрізі комунікабельності та щирості.

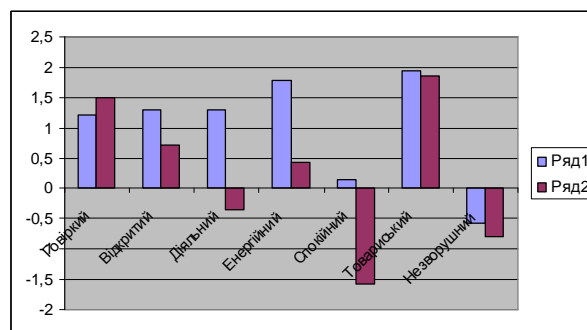
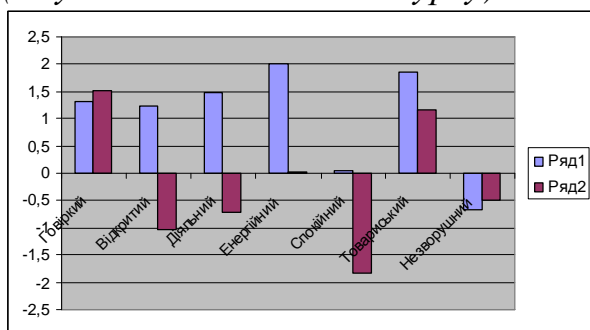
Окрім цього, майже на нейтральному рівні (+0,15) студенти-психологи II курсу оцінюють себе по рисі «Спокійний», тоді як країну оцінюють по рисі «Метушливий» (-1,88). По характеристиці «Енергійний-В'ялий» самооцінка респондентів міститься на рівні (+2), тоді як країна оцінюється на рівні (+0,1).

Не ідентифікують себе з країною респонденти за такими характеристиками: «Відкритий-Закритий» (+1,37) та (-1,00) відповідно, «Діяльний-Пасивний» (+1,49) – (-0,62). Тобто якщо себе особистість оцінює як відкриту та діяльну, то країну оцінюють як закриту та пасивну.

Фактор «Активність»

Діаграма 3 (студенти-психологи II курсу)
(студенти-психологи IV курсу)

Діаграма 3А



Ряд 1 – Оцінка характеристик власного «Я»;
Ряд 2 – Оцінка характеристик власної країни.

Студенти IV курсу (Діаграма 3А) ідентифікують себе з країною по рисах «Говіркий-Мовчазний» (+1,34) – (+1,5), «Відкритий-Закритий» (+1,38) – (+0,8), «Енергійний-В'ялий» (+1,7) – (+0,48), «Товариський-Відлюдний» (+1,97) – (+1,88) та «Незворушний-Дратівливий» (-0,6) – (-0,78) відповідно. Таким чином, в уявленнях студентів країна є *говіркою, відкритою, енергійною, товариською та дратівливою*. Себе вони оцінюють також відповідно до цих характеристик. В свою чергу по характеристиках «Діяльний-Пасивний», (+1,42) – (-0,67) та «Спокійний-Метушливий» (+0,23) – (-1,58) спостерігається розміщення оцінок на різних полюсах, тобто країна є *пасивною та метушливою* в протилежність до власної самооцінки.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Результати проведеного дослідження дають підстави до таких висновків:

1. У студентів-старшокурсників у порівнянні зі студентами молодших курсів ідентифікація з країною власного проживання є вищою.

2. Рівень ідентифікації з країною підвищується паралельно зі зміною оцінки власного «Я».

3. Підвищення рівня оцінки країни зворотно пропорційне оцінці власного «Я».

Концепція ідентифікації особистості з країною в даному дослідженні використовується в якості показника відношення людини до території власного проживання. Це відношення проявляється в емоційному зв'язку між ними і використовується як соціальні уявлення людей про власну країну. В подальших дослідженнях в цьому напрямку буде доцільним розглянути та проаналізувати зв'язок між геополітичними уявленнями та ідентифікацією особистості з країною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Джеймс У. Психологія. – М., 1991.
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996.
3. Качанов Ю.Л. Проблема ситуационной и трансверсальной идентичности личности как агента (объекта) социальных отношений // Психология самосознания. – Самара, 2000. – С. 613-623.
4. Киселёв И. Ю., Смирнова А.Г. Формирование идентичности в российской провинции. – М., 2001.
5. Соснин В.А. Культурал и межгрупповые процессы: этноцентризм, конфликты и тенденции национальной самоидентификации // Психол. журнал. – 1997. – №3.
6. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «Я» // «Я» и «Оно». Труды разных лет. – Тбилиси, 1991.
7. Фромм Э. Бегство от свободы. – М., 1990.
8. Mead G.H. Mind, self and Society. – Chicago, 1934.
9. Mead G.H. The philosophy of the act. – Chicago, 1950.
10. Mead G.H. The social psychology. – Chicago, 1956.

Пурло Е.Ю. (м. Одеса, Україна)

ПСИХОТЕРАПИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО КРИЗИСА: НЕКЛАССИЧЕСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ В РАМКАХ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА

У статті проводиться аналіз досвіду використання методологічних принципів інтегративного підходу в психотерапевтичній роботі з особистістю в ситуації екзистенціальної кризи, проведено співвідношення реалізації домінуючих методологічних принципів з виділеними етапами проходження особистістю екзистенціальної кризи.

Ключові слова: *екзистенціальна криза, психотерапія, особистість, методологічні принципи, інтегративний підхід.*

This article is devoted of analyses experience of use of methodological principles of integrative approach in psychotherapeutic work with a person in situation of existential crisis, also realization of main methodological principles was referenced of stages of passing existential crisis by the person.

Key words: *existential crisis, psychotherapy, person, methodological principles, integrative approach.*

Актуальность исследования

Общей целью психотерапевтической работы с личностью в ситуации экзистенциального кризиса практикующими психологами признается оказание помощи людям в раскрытии их потенциала к развитию и усилению их способности отвечать изменяющимся требованиям жизни [1]. Однако пути реализации цели психотерапевтической работы зачастую зависят от степени приверженности психолога той или иной психологической школе, направлению, основывающихся на определенной научной парадигме.

Особо возрастает актуальность вопроса о реализации той или иной научной парадигмы, когда мы обращаемся к вопросам личности, ее развития, психических состояний и возможности взаимодействия с какой-либо целью с человеком и его психической реальностью. Так как инструментом психолога при психотерапевтической работе с личностью является его собственная личность, то представляется закономерным предположение о том, что от методологических взглядов психолога зависят организационный характер и результат взаимодействия, а следовательно и благополучие человека, обратившегося к психологу. Желательно, чтобы практическая реализация психологом методологических принципов была обусловлена и логикой внутреннего состояния клиента, его субъективным восприятием ситуации. Каждое из направлений психологии предлагает свой вариант учета указанных факторов в психотерапевтической работе с личностью, в том числе и в кризисной ситуации. Мы не ставим перед собой цели проводить анализ или сравнение существующих психологических подходов. Данная статья представляет вниманию опыт применения методологических принципов интегративного подхода в психотерапевтической работе с личностью в ситуации экзистенциального кризиса.

Цель работы

Целью статьи выступает анализ опыта реализации доминирующих методологических принципов с условно выделенными этапами прохождения личностью экзистенциального кризиса.

Анализ литературных данных и изложение основных результатов теоретического исследования

Как мы уже говорили ранее, именно в кризисном состоянии при умелом и точном взаимодействии с клиентом психолог может помочь ему реализовать потенциал своего развития, в связи с чем возрастает и ответственность психолога за осуществляемое взаимодействие.

На наш взгляд, было бы желательным, чтобы стратегии профессионального взаимодействия с личностью в ситуации экзистенциального кризиса, учитывали следующие моменты:

- психотерапия личности в ситуации экзистенциального кризиса должна строиться на моделях, учитывающих духовные измерения психики и ее потенциальную способность к самотрансформации и самообновлению (экзистенциальная терапия, психосинтез, интенсивные интегративные психотехнологии);

- необходимость учитывать интегративные возможности и энергетические ресурсы личности;

- готовность психолога столкнуться в ходе работы с личностью в ситуации экзистенциального кризиса с феноменами, находящимися за пределами сложившихся представлений о психической норме, и способность расценивать их как потенциально способствующие развитию личности в целом.

Применение психодиагностики и формулирование запроса клиентом позволяют определить индивидуальные цели и задачи психотерапии (или психокоррекции). В свою очередь каждый метод или техника имеют свои цели и области применения. Приведение их (целей) в соответствие друг с другом позволяет сформировать наиболее эффективный курс психокоррекции. Иными словами, зная объективную (психологический статус) и субъективную оценку клиентом переживаемой им ситуации, определив круг его проблем и зная направленность методов психотерапии (психокоррекции), становится возможным использовать те методы, которые максимально эффективны для конкретного клиента [3].

Важность приведения личности к большей целостности подчеркивали в своих работах В.Э. Чудновский [10], Н.М. Пилипенко [9], Н.А. Логинова [8], И.В. Кондаков, Ю.В. Корж [4], особую значимость самоопределения и смысла жизни в становлении целостности изучали А.А. Комлев [6], Е.Э. Крылова [7], Д.В. Колесов [5].

Исходя из анализа данных, представленных в работах указанных авторов, цель психотерапевтической работы с личностью в ситуации экзистенциального кризиса можно определить как приведение личности к большей целостности, к меньшей конфликтности, раздробленности сознания, деятельности, поведения.

Соответственно, перед психологом стоят следующие задачи:

- помочь клиенту пережить конфликты и иные психотравмирующие ситуации;

- помочь клиенту актуализировать творческие, интеллектуальные, личностные, духовные и физические ресурсы для выхода из ситуации экзистенциального кризиса;

- способствовать укреплению самоуважения клиентов и их уверенности в себе;

- содействовать расширению у клиентов диапазона социально и личностно приемлемых средств для самостоятельного решения возникающих проблем и преодоления имеющихся трудностей [2].

При этом следует учитывать отличия способа применения психологом методов неклассических направлений психологии от способа применения психологом методов классической психологии. В основе этих различий, с нашей точки зрения, лежит мировоззренческая позиция психолога, выражающаяся в особенностях стиля мышления и преобладании определенных ценностей.

Основные различия в мировоззренческих позициях психолога в обоих случаях представлены в табл. 1.

Таблица 1

Основные различия в стилях мышления и ценностях психолога в работе с личностью в ситуации экзистенциального кризиса

Стиль мышления		Ценности	
классическая психология	→ ←	классическая психология	→ ←
	←		←
самоутверждающий рациональный анализ редукционистский линейный	интегративный интуитивный синтез холистический нелинейный	самоутверждающие экспансия конкуренция количество доминирование	интегративные консервация кооперация качество партнерство

Как уже говорилось, эти различия указывают скорее на стиль мышления и мировоззренческую позицию психолога, нежели на его принадлежность к какому-либо определенному психотерапевтическому направлению. Ориентация на взаимосвязь выделенных различий позволяет сочетать в работе с личностью в ситуации экзистенциального кризиса методы и техники, принадлежащие к различным психотерапевтическим направлениям, что позволяет максимально учесть особенности личности конкретного человека и особенности прохождения им экзистенциального кризиса.

По нашему мнению, достижению цели психотерапевтической работы с личностью в ситуации экзистенциального кризиса (приведению личности к большей целостности смысловой сферы) соответствует интегративный подход как одно из направлений неклассической психологии, позволяющих психологу занимать гибкую мировоззренческую позицию, опирающуюся в равной степени на стиль мышления и ценности, характерные как для классического, так и для неклассического подходов в психологии.

Интегративный подход в психотерапевтической работе с личностью в ситуации экзистенциального кризиса выделяет следующие общие методологические принципы:

1. *Принцип целостности*, постулирующий понимание человека как живой, открытой, сложной, многоуровневой самоорганизующейся системы, обладающей способностью поддерживать себя в состоянии динамического равновесия и генерировать новые структуры и формы организации. Реализация данного принципа в психотерапевтической работе с личностью в ситуации

экзистенциального кризиса позволяет строить перспективные проекты самотрансформации личности, опираясь на ее внутренние ресурсы.

2. *Генетический принцип*, или принцип развития выражается в том, что человеческая психика имеет множество потенциальных направлений своего развития, определяющихся в критических точках (точках бифуркации [2]). Реализация данного принципа позволяет использовать кризисную ситуацию как средство для дальнейшего развития личности.

3. *Принцип обусловленности* подразумевает существование не только линейных причинно-следственных отношений «здорового смысла», но и каузальных взаимосвязей как внутри психики, так и между событиями внутреннего и внешнего мира. Реализация этого принципа задает направление психологического анализа от сложившегося кризисного состояния к условиям и механизмам его формирования, как внутренним, так и внешним [2].

Помимо перечисленных общих в психотерапевтической работе с личностью в ситуации экзистенциального кризиса используются частные методологические принципы:

1. *Принцип позитивности*, означающий центрированность психолога и клиента на положительном опыте. Реализация этого принципа через актуализацию рефлексивной позиции клиента, эмпатийное со-бытие с клиентом, моделирование перспективного состояния клиента и осуществление позитивной перенастройки ситуации вызывает значительный трансформационный эффект.

2. *Принцип соотнесенности* подразумевает соответствие характера и интенсивности воздействия психотехнологий уровню зрелости пациента и степени сензитивности его психики. Реализация этого принципа заключается в определении основных условий организации и проведения психотерапевтической работы с конкретным клиентом.

3. *Принцип потенциальности* предполагает, что индивидуум мобилизует свои ресурсы для преодоления кризисного состояния, фрустрации и страха, возникающих из-за отсутствия поддержки со стороны окружающих и неадекватности самоподдержки. Реализация этого принципа позволяет активировать самотрансформационный потенциал клиента и реализовать его в наиболее оптимальной для него форме.

4. *Принцип многомерности истины* заключается в понимании того, что любая теория, концепция, терапевтический миф, учение, идея, житейское суждение о психической реальности при кажущейся зачастую их полноте и универсальности являются справедливыми лишь при определенных обстоятельствах и с известной долей вероятности. Реализация этого принципа приводит к большей экологичности и толерантности психотерапевтического взаимодействия, что обеспечивается значительной вариативностью содержания, формы и способов взаимодействия с клиентом в зависимости от его личности, интересов и мотивов, установок, а также установок и возможностей специалиста [2, С.24-30].

Методологические принципы интегративного подхода в психотерапевтической работе с личностью в ситуации экзистенциального

кризиса реализуются и находят свое выражение в конкретных методах, технологиях и техниках.

При подборе техник и технологий для психотерапевтической работы с личностью в ситуации экзистенциального кризиса мы руководствовались следующими требованиями:

- интенсивность технологий (быстрое и эффективное разрешение проблем личности за счет расширения ресурсов самосознания и рефлексии);

- комплексность и многоуровневость (психотехники должны работать на следующих уровнях психики: психологическом; социально-психологическом; самоактуализационном; экзистенциальном);

- адаптивность технологий в социальном пространстве (достаточная предыстория использования в трансформации и интеграции личности; тесная взаимосвязь с эмпирическими техниками самоинтеграции, которые используются людьми в обыденной жизни без теоретического осмысления; высокая мера научности в теоретическом, методологическом отношениях, а также высокий динамизм, открытость и тесная связь с практикой);

- обеспечение свободы клиента (экологичность техник; дистанцированность; способность формировать умения и навыки, достаточные и необходимые для решения личностных проблем самостоятельно самим клиентом);

- безопасность, которая выражается на всех уровнях (психологическом, социально-психологическом и социальном, экзистенциальном).

Анализ процесса психотерапевтического взаимодействия с личностью в ситуации экзистенциального кризиса с использованием метода наблюдения, позволил нам сделать предположение о том, что на каждом условно выделенном этапе прохождения личностью экзистенциального кризиса, на первый план в качестве ведущего или доминирующего, выходит определенный методологический принцип, реализующийся в применении конкретных методов, техник и приемов психотерапии.

Рассмотрим более подробно предложенную нами соотнесенность доминирующих методологических принципов с условно выделенными этапами прохождения личностью экзистенциального кризиса (см. табл. 2).

Как видно из табл. 2, реализация на каждом условно выделенном этапе прохождения личностью экзистенциального кризиса определенных методологических принципов обусловлена логикой развития личности во время кризиса.

Так, во время мобилизационного этапа основное внимание уделяется осознанию происходящего и его возможных причин, на деформационном этапе – работе с ощущениями, чувствами, мыслями, смыслами, отношениями, возникающими по поводу ситуации кризиса, на дезинтеграционном этапе – особое внимание уделяется принятию клиентом ответственности за происходящее с ним как возможности личностной трансформации, на интеграционном этапе – расширению у клиентов диапазона социально и лично приемлемых средств для самостоятельного решения возникающих проблем, выработке стратегий на ближайшее будущее.

Соотнесенность реализации доминирующих методологических принципов с условно выделенными этапами прохождения личностью экзистенциального кризиса

		Этапы прохождения личностью экзистенциального кризиса			
		мобилизационный	деформационный	дезинтеграционный	интеграционный
Методологические принципы	Ведущие (доминирующие)	принцип целостности, принцип многомерности истины	принцип обусловленности, принцип развития	принцип соотнесенности, принцип потенциальности	принцип позитивности, принцип многомерности истины
	Вспомогательные	принцип развития, принцип обусловленности	принцип многомерности истины, принцип соотнесенности, принцип целостности	принцип многомерности истины, принцип обусловленности, принцип развития, принцип целостности	принцип соотнесенности, принцип обусловленности, принцип целостности
Техники	Ведущие (доминирующие)	Медитативные, внимание к чувствам, отслеживание нелогичностей	Процессинг восприятия, процессинг сущностей	Гештальт-процессинг, повторное переживание происшествий, парадоксальная интенция, работа с осознанием смерти	Интеграция противоположностей, фасилитация принятия решений
	Вспомогательные	Дыхательные, интерпретация содержания, символическая интерпретация, пустой стул	Концентрация (фокусированное сознание), диалог с частями тела, расширение осознания	Диалогические техники (психодраматический диалог), проверка обоснованности автоматической мысли следствиями из нее, метафорическое общение	Выработка целей, техника «двойника»

Использование интегративного подхода как способа психотерапевтической работы с личностью в ситуации экзистенциального кризиса, исходит из постулата о том, что поведение далекой от равновесия диссипативной структуры не подчиняется ни одному из универсальных законов: оно уникально для данной системы. Поэтому применение приемов и техник какого-либо «общего» и «универсального» психотерапевтического

направления может оказаться недостаточно эффективным для успешного прохождения клиентом экзистенциального кризиса, тогда как интегративная психотерапия позволяет максимально учесть особенности личности конкретного человека и прохождения им экзистенциального кризиса.

Выводы

Обобщая представленные в данной статье материалы, можно сформулировать следующие выводы. В рамках интегративного подхода можно выделить следующие методологические принципы, реализующиеся в психотерапевтической работе с личностью в ситуации экзистенциального кризиса:

1. принцип целостности;
2. принцип развития;
3. принцип обусловленности;
4. принцип позитивности;
5. принцип соотнесенности;
6. принцип потенциальности;
7. принцип многомерности истины.

Было проведено соотнесение доминирующих (ведущих) методологических принципов и их реализация в методах, техниках и приемах с условно выделенными этапами прохождения личностью экзистенциального кризиса. Так, во время прохождения личностью мобилизационного этапа ведущими являются принципы целостности и многомерности истины, реализующиеся в техниках, направленных на осознание происходящего и его возможных причин, на деформационном этапе – принципы обусловленности и развития, реализующихся в техниках, направленных на расширение осознания, а также на работу с ощущениями, чувствами, мыслями, смыслами, отношениями, возникающими по поводу ситуации кризиса, на дезинтеграционном этапе – принципы соотнесенности и потенциальности, реализующиеся в техниках, направленных на принятие клиентом ответственности за происходящее с ним как возможности личностной трансформации, на интеграционном этапе – принципы позитивности и многомерности истины, реализующиеся в техниках, направленных на расширение у клиентов диапазона социально и личностно приемлемых средств для самостоятельного решения возникающих проблем и выработку стратегий на ближайшее будущее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дорцен Э. ван. Цель экзистенциальной психотерапии и консультирования // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2004. – № 2. – С. 51-60.
2. Козлов В.В. Работа с кризисной личностью. Методическое пособие – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 302 с.
3. Козлов В.В., Савюк Е.Е. Опыт комплексного подхода в психодиагностике и психокоррекции кризисных состояний // Метод психологии (Материалы третьего Ярославского методологического семинара). – Ярославль, 2005. – С. 144-156.

4. Кондаков И.В., Корж Ю.В. Целостность человеческого бытия в контексте концепции Всеединства и теории синэстетизма Вл. Соловьева // Мир психологии. – № 4 (40). – 2004. – С. 28-41.
5. Колесов Д.В. О структурно-содержательных характеристиках и проблеме «потери» целостности // Мир психологии. – № 4 (40). – 2004. – С. 70-79.
6. Комлев А.А. Определение и самоопределение в становлении целостности человека // Мир психологии. – № 4 (40). – 2004. – С. 41-51.
7. Крылова Е.Э. «Способ субъектного устроения» как основа самоопределения личности и становления ее целостности // Мир психологии. – № 4 (40). – 2004. – С. 52-59.
8. Логинова Н.А. О понимании целостности человека // Мир психологии. – № 4 (40). – 2004. – С. 9-18.
9. Пилипенко Н.М. Адаптація особистості до життєвої кризи // Журнал практикуючого психолога. – 2000. – № 6 – С. 140-146.
10. Чудновский В.Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопросы психологии. – № 3. – 2003. – С. 3-14.

Сапрыгина Н.В.(г. Одесса, Украина)

АДРЕСАТ СТИХОТВОРЕНИЯ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОИСК РЕАЛЬНОГО ЛИЦА

Методы психолингвистического анализа (ключевые слова, цитаты, метатекст, семантический дифференциал) помогают обнаружить трудно выделяемые особенности смысла художественного текста. Восприятие текста наивными читателями помогает описать эмоциональные отношения героев. Системный подход позволяет сопоставить эти данные с биографическим материалом и дает возможность распознать реальное лицо, изображенное в одном из стихотворений Блока.

Ключевые слова: *психолингвистический анализ, литературное творчество, текст, смысл, отражение реальности, распознавание, семантический дифференциал, эмоциональные отношения, метатекст.*

The methods of the psycholinguistic analysis (key words, citation, metatext, semantic differential) help to find difficultly revealed features of sense of the art text. The perception of the text by readers helps to describe the emotional relations of heroes. The system approach allows to compare these data to a biographic material and enable to recognize, what real person is represented as the addressee and the hero of a poem by A.Blok.

Key words: *psycholinguistic analysis, literary creativity, sense, reflection of a reality, recognition, semantic differential, emotional relations, metatext.*

Актуальность работы связана с изучением художественного текста как объекта творческой деятельности, с когнитивной проблемой контекстуального опознания объекта, с проблемой идентификации (опознания) объекта по

вербальному описанию, не повторяющему образы первой сигнальной системы, но несущему эмоциональную и поведенческую характеристику описываемого лица. Актуальность связана с возможностью использовать психолингвистические методы при изучении особенностей восприятия и воздействия художественного текста в системе «автор – текст - читатель», в частности, рассмотреть вопрос об отражении образа реальной личности в художественном произведении. Актуальность связана с необходимостью уточнять сведения и оценки, формирующие образы значимых в нашей культуре личностей поэтов и писателей в средствах массовой информации.

Проблема отражения реального лица автором в литературном произведении освещена богатым количеством данных, накопленных в сфере филологии о прототипах героев книг. Проблема узнавания читателем реальности, кодируемой и преображённой в произведении, рассматривалась в психологии лишь на отдельных примерах [1; 9]; теоретический подход к проблеме только намечен [1; 55].

Цель статьи – выявление возможности распознавания конкретного лица, изображённого в стихотворении, с использованием психолингвистического анализа текста, с помощью когнитивных данных и вектора эмоциональных отношений героев произведения. Цель раскрывается на примере стихотворения А. Блока «О нет! не расколдуешь сердца ты...». Для анализа стихотворения и поиска предполагаемого адресата потребовалось выполнить следующие задачи: 1. Представить метатекстовое истолкование стихотворения А. Блока «О нет! не расколдуешь сердца ты...». 2. Изучить восприятие стихотворения наивным читателем и представить схему эмоциональных отношений героев в читательском восприятии. 3. Обосновать распознавание конкретного лица, подтвердив предположение документами и биографическими контекстами. Был применён системный подход с использованием биографического метода, скрытой цитации, метатекста, семантического дифференциала.

Проблема распознавания объекта рассматривается в когнитивной психологии. Информация об объекте поступает в виде ощущений – данных первой сигнальной системы. Эти данные формируют восприятие – процесс, результатом которого является узнавание того, чем является объект. При этом действуют два потока информации – извне к мозгу (inflow) и от мозга к органам чувств (outflow), направляя их работу для собирания данных в соответствии с когнитивными схемами. Процесс распознавания объясняется теорией сравнения с эталоном, теорией прототипов и теорией подетального анализа [12;135-161]. «Эталон предполагает наличие полного совпадения всех элементов сличения, а прототип, будучи неким усреднённым выражением определённых параметров, предполагает их частичное совпадение» [2;105]. Прототип – абстракция, отражающая категориальные свойства объектов. В литературоведении *прототип* - реальная личность, знание которой писатель отразил в образе героя книги. В когнитивной психологии к этому случаю подходил бы термин *эталон* – уникальный объект [12;131], или *представление* – психическая конструкция, отражающая уникальность объекта [2; 106].

В вербальном тексте знание об объекте передаётся не имитацией сигналов первой сигнальной системы (как в фотографии и в кино). Вербальный код содержит то, чего нет в воспринимаемой реальности, – текст. В тексте представлены в готовом виде понятия, которые субъект должен был бы, применительно к наблюдаемой реальности, подбирать сам, логика поиска, сюжет, рассказ о переживаниях, оценка. Однако может быть не точно передана реальность.

В стихотворении не представлены портреты героев и потому отсутствует возможность опознания по данным первой сигнальной системы. Описаны ситуации, играющие роль контекста, и эмоциональные отношения. Мы полагаем, что по ситуациям и вектору эмоциональных отношений в диаде и в группе возможно опознание личности. В работе А.А. Кроника, Е.А. Кроник. [8] отношения в диаде показаны в виде схем, в принципе позволяющих узнавать пары в разных ситуациях.

При анализе мы должны иметь в виду, что художественное произведение не копия действительности – оно включает в себя вымысел. При интерпретации неизбежна необходимость отделить вымысел от реальности. У разных читателей создаётся разное впечатление о мере вымысла в тексте и о признании вымышленным или реальным того или иного фрагмента, образа, эпизода.

Вымысел входит в структуру художественных текстов, однако творчество основано на реальных впечатлениях. Поводом к рождению замысла становятся переживания, возникающие при взаимодействии автора с обстоятельствами и общении с реальными людьми. З.Фрейд полагал, что слова в речи отражают актуальные нерешённые проблемы говорящего [13].

З.Фрейд высказал точку зрения о том, что у выдающихся писателей процесс создания образов аналогичен сновидениям. В фантастических сюжетах сновидений символизируются реальные проблемы индивида; в образах-символах отражается эмоциональное отношение к переживаемым ситуациям.

На основании сходства и различия образов и ситуаций в художественных произведениях с теми, что встречаются в сновидениях, Фрейд стремился отличить хорошего автора от плохого. В основе критерия лежит связь образов и ситуаций с подсознанием и ассоциациями пишущего. Слабый писатель использует чужие образы и приёмы. Связь с подсознанием у слабого автора исчезает, его переживания не раскрываются, и читатели сомневаются в его искренности [14].

Писатель, обладающий даром реалистического описания, даёт возможность читателю идентифицировать реальность, отражённую в произведении. У знатоков Петербурга существует маршрут Раскольниковова – дорога по улицам и переулкам Васильевского острова, по которой шёл герой романа Достоевского «Преступление и наказание». В своё время Генрих Шлиман открыл легендарный город Троию, опираясь на её описания в художественном произведении – поэме Гомера «Илиада». В этих случаях механизм распознавания реальности объясняется когнитивной теорией подетального анализа.

Лирическое стихотворение с использованием адресации на «ты», если в нём представлен рассказ о реальных эпизодах или обозначены детали ситуаций, воспринимается как обращение поэта к реальному лицу, причём чем больше деталей, тем более реальным кажется адресат, и тем меньше подходят эти стихи для переадресации другим людям. Читая такие стихи вслух другим, читатель не подменяет героев слушателями, но проводит параллель между чувствами героев стихотворений и своими.

Среди историков литературы существует мнение, что стихотворение Александра Блока «О нет! не расколдуешь сердца ты...» адресовано Анне Ахматовой [15]. Эту точку зрения поддержала комментатор А.Ахматовой Н.В.Королёва [6; 773]. Другая точка зрения отражена в статье и комментариях В.Н.Орлова [9]. Мы полагаем, что справедлива точка зрения В.Н. Орлова, полагавшего, что стихотворение адресовано жене поэта.

И литературовед Н.В.Королёва, и В.Н. Орлов - историк литературы, текстолог, посвятивший более 50 лет жизни изучению и публикациям творческого наследия А.Блока, - высказывая предположения об адресате, выступают как читатели. В отличие от наивного читателя, эти исследователи располагают богатейшими архивами, документами, письмами. Из комментария Н.В. Королёвой, вытекает, будто тяжкие упрёки, которые поэт адресует героине, относятся к Ахматовой. Заслужила ли их поэтесса? Но читатель комментариев верит авторитету литературоведов. Мы полагаем, что не следует внедрять в культурное пространство комментариев, рисующий образы значимых в культуре людей худшими, чем они были в действительности. Однако наше возражение этому комментарию в кругу литературоведов натолкнулось на следующие мнения: 1) «Отражён образ Ахматовой. Это значит, что Ахматова послужила поводом для создания стихотворения. Всё остальное вымышлено. Так бывает в литературе», 2) «Почему вы полагаете, что Блок относится к героине отрицательно?». Мнения отражают тот факт, что в литературоведении отсутствует инструментарий для выявления образного и эмоционального содержания текста, а попытка использовать общие схемы может обеднить восприятие текста читателями-профессионалами. В стихотворении отсутствует описание внешнего облика женщины. Для узнавания такого «образа» нужно опираться на черты поведения.

Свежее восприятие наивного читателя не пройдёт мимо образов и эмоций. Но наивный читатель затруднится в толковании «смысла» - такого, какого требуют учителя, какой диктуют методисты и критики, выявляющие «общественное содержание», переставшие воспринимать книгу эмпатически. Характерно, что писатели также не любят истолковывать смысл своих произведений. Очевидно, утрата образной и эмоциональной выразительности при пересказе или истолковании приводит к искажению или потере важных его составляющих.

Следовало исключить вариант, что героиня рождена авторским вымыслом. Если героиня – реальное лицо, то количество признаков сходства должно быть весомым. Найдя ряд таких признаков, мы опровергнем предположение о вымышленном персонаже. Эти признаки, следуя теории

подетального анализа, позволят определить, кто именно является героиней-адресатом стихотворения.

Для начала мы составили метатекст стихотворения, проследив за тем, чтобы наше восприятие образов и эмоций текста нашло в нём отражение. Текст и фрагменты метатекста (далее выделенные курсивом) мы предъявляли испытуемым – наивным читателям. Метатекст - обобщённое изложение содержания текста. Метатекст содержит ключевые элементарные семы ('свой', 'чужой', 'хороший', 'плохой' и т.п.), влияющие на окончательный вывод. Метатекст похож на схему и удобен для её построения. В метатексте важно, чтобы события и отношения героев при обобщении не были искажены.

Начальные строки стихотворения относятся к ситуации в настоящем. *Герой выражает недовольство женщиной, которая льстит ему.* Остальной текст изображает ситуацию в будущем. Первая и последняя строфа не поддаются однозначной интерпретации. Непонятны и слова о «*последней весне*». Остальной текст поддаётся толкованию в когнитивном плане (отражающем реальность) и в эмоциональном (чувства героев).

В будущем происходят две смерти: смерть героя в воображении героини и его смерть на самом деле. Это сюжетное построение напоминает стихотворение Лермонтова «Сон» («В полдневный жар в долине Дагестана...»). В отличие от Лермонтова, изобразившего абсолютное взаимопонимание героев, Блок передаёт ощущение непонимания героинею героя.

Женщина живёт во сне. У Блока сон - тягостное состояние, в котором душа лишена творчества, понимания истины. *Во сне женщина видит похороны героя. Она переживает грусть, но не горе. Потом героиня забывает о герое. У женщины появляется новый друг. И тогда герой умирает на самом деле. Но однажды она ощутит, что без прежнего друга жизнь пуста. Женщина проклинает жизнь, потому что поняла: лучше прежнего любимого на было никого. Утешают её только его стихи.* В последних строках автор объединяет себя с героем.

Помимо метатекста (пересказа) существует подтекст, подразумевающий ответное действие или проявление эмоций. Герой (автор) обращается к женщине: «Что ты будешь делать, когда я умру?» Такой вопрос – в традициях русской семьи. Старший член семьи стремится узнать, любят ли его, пробудить сочувствие. Этот вопрос вряд ли будет задан чужому. Корней Чуковский в книге «От двух до пяти» описывает диалог бабушки и внука. Внук говорит, что, когда бабушка умрёт, он будет крутить её швейную машинку. (Мальчик не понимает, что такое смерть.) К подтексту стихотворения относятся упреки в нелюбви и в непонимании, подразумевание того, что герои давно знают друг друга, представление о том, что героиня обладает не только правами, но и обязанностями.

Необходимость эксперимента с применением психолингвистического метода семантического дифференциала была вызвана тем, что литературоведы не анализируют эмоциональное содержание стихотворений, и оно может подвергаться искажению. Разумеется, эксперимент не может указать имя адресата. Он выявил характер эмоциональных отношений, воспринимаемых

читателями. Эмоциональное содержание текста можно было затем сопоставить с таковым в других текстах или в реальности.

В эксперименте принимали участие студенты 4 курса заочного отделения психологии, 25 человек в возрасте от 22 до 42 лет. Группа представляла аудиторию наивных читателей. Студенты не обладали филологическими знаниями, но оценили эстетическую сторону стихотворения («Красиво написано!»). Одна из студенток решила сыграть роль компетентной читательницы и рассказала вымышленную историю о том, как Марина Цветаева приехала на похороны Блока.

Два студента выразили свой, отличный от других, взгляд на содержание стихотворения. Один из студентов верил в сплетню об отношениях Блока с женой и дал герою оценку «садист». Однако, сопереживая героине, он не заметил, что его чувства совпадают с чувствами героя стихотворения. Студентка 22 лет рассказала о своей безответной любви к равнодушному человеку. Студентка неосознанно идентифицировала себя с героем по сходству эмоциональной ситуации, проявив эмпатию, сопереживание. Эта эмоция побудила её рассказать о себе, хотя в эксперименте такого раскрытия не требовалось. Но при комментировании сюжета, на сознательном уровне, читательница переменяла гендерные роли: она сочувствовала женщине, решив, что герой холоден, а героиня пылко влюблена.

При поиске образа Ахматовой в стихотворении литературоведы произвели такую же смену эмоциональных ролей. Героиня книги Ахматовой «Чётки» любит сильнее, чем герой. Но в стихотворении «О нет! не расколдуешь сердца ты...» герой любит сильнее, чем героиня.

У остальных читателей, кроме описанных двух, восприятие стихотворения не противоречило метатексту. Читатели соглашались с прочитанными фрагментами.

Согласно методике Ч. Осгуда [10], читатели должны были дать оценку чувствам героев от +3 до -3 баллов, в зависимости от характера эмоций – положительных или отрицательных. Предложено было оценить чувства героев в начале стихотворения (категория 1 по оси X), в середине (категория 2) и в конце (3) по-разному (рис.1-4). Однако часть студентов ответила, что чувство героя – его любовь – на протяжении сюжета не меняется, и оценили это чувство высшим баллом +3. (Одна из испытуемых сказала: «Хотела бы я, чтобы меня так любили».) Часть студентов полагала, что и чувства героини не меняются: она не любит героя. В соответствии с таким восприятием мы выстроили график на рис.5. Наиболее сложным оказался вопрос о взаимном уважении героев (рис.3). В анкетах, где читатели не смогли оценить чувство уважения, мы ставили в графах 0. Суммарный график был отличен от нуля и показал, что уважение героя к героине падает, а уважение её к нему растёт.

Наиболее близкое к нашему метатексту понимание проявили семейные студентки 36 и 38 лет. Для понимания важно, чтобы часть личного опыта индивида (совместная жизнь, стремление сохранить семью) совпадала с содержанием текста.

Рис.6 показывает общее эмоциональное впечатление от стихотворения. К концу стихотворения все линии поднимаются вверх. Происходит преобразование отрицательных эмоций в положительные. Мы видим эффект воздействия художественного слова. Герой убеждает героиню, и в конце её эмоции стремятся к согласию с его чувствами. Любовь героя – верхняя линия на графиках 5 и 6 - поднимает к себе все линии героини, возвышая её.

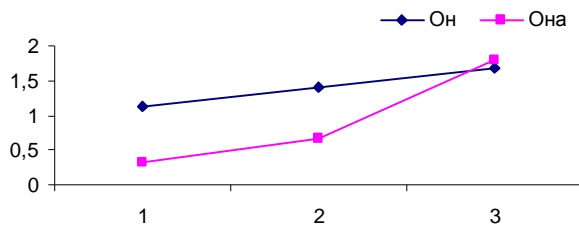


Рис 1. Влюблённость

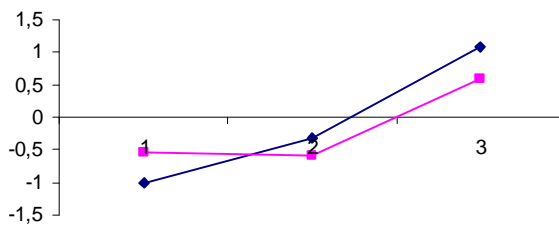


Рис 2. Близость / понимание

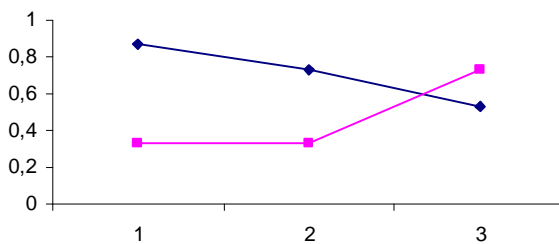


Рис 3. Уважение героев друг к другу

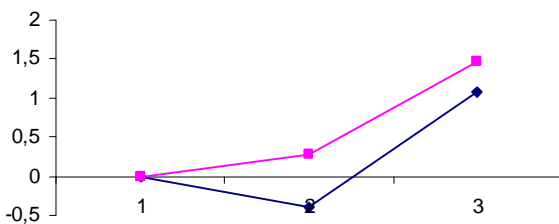


Рис 4. Эмпатия

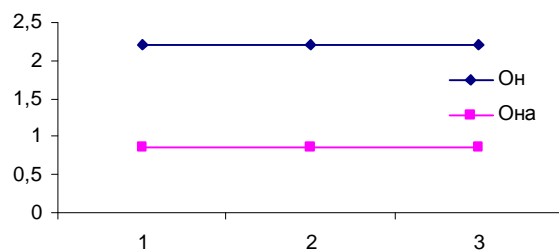


Рис 5. Чувства героев общее впечатление

Вектор эмоциональных отношений, найденный читателями, помогает ответить на вопрос, кто из предполагаемых адресатов соответствует образу, нарисованному в стихах. Оказалось, что суммарный график эмоционального содержания стихотворения похож на историю чувств поэта и его жены, отражённую в их переписке. Интерес друг к другу двух молодых людей, разных по душевному складу и воспитанию, возник на фоне отрицательных эмоций – неприятия окружающего мира. Чувства колебались от принятия другого до отвержения. Любовь поэта была сильнее чувства его избранницы. Его способность понимать её росла, а уважение к любимой падало. Поэт видел любимую в реальном свете. Чувства жены к мужу не поднимались выше симпатии и интереса.

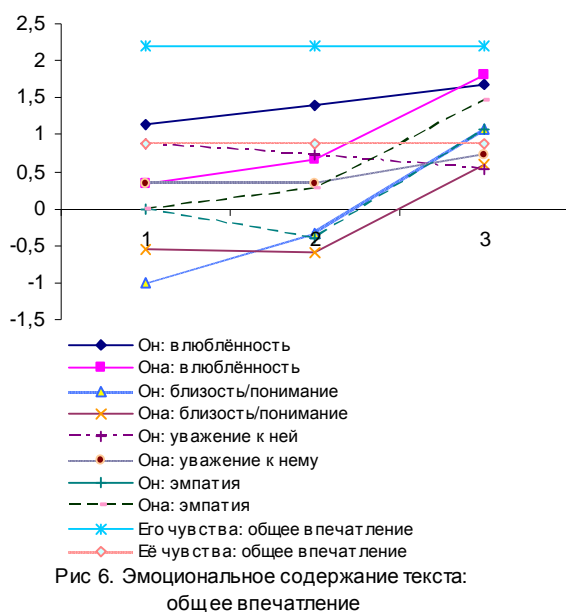


Рис 6. Эмоциональное содержание текста: общее впечатление

Обратимся к контекстам биографий Александра Блока, Анны Ахматовой, Любови Дмитриевны Блок, жены поэта. «*Забудешь ты мою могилу, имя*», - говорится в стихотворении. Но *забудешь имя* не подходит к Ахматовой. У Ахматовой, ученицы Блока, стремление понять поэта и человека было настолько сильным, что Ахматова стала работать в составе комиссии по литературному наследию Блока. В «Воспоминаниях об Анне Ахматовой» [5] по указателю имён обнаруживаем, что Ахматова с разными собеседниками 63 раза говорила о Блоке (Н.С.Гумилёв, муж Ахматовой, упоминается 76 раз, Пушкин – 74 раза). А Л.Д.Блок в 1915 году взяла псевдоним Басаргина [3;359], отказавшись от фамилии мужа.

В ключевых словах находим скрытые цитаты. Ахматова чётко видела расстановку сил вокруг себя, была проницательна, могла предсказывать события. А героиня стихотворения плохо ориентируется в реальности. Л.Д. Блок упоминала, что она отгорожена от реальности подобно Брунгильде, которая из-за кольца дыма и огня не видит мира [4; 49]. Образ сна отражает душевное состояние Л.Д. Блок [4; 29]. В письме от 12.XI.1912 Блок упрекал жену за то, что она «погружена в непробудный сон» [3; 286]. Разговор с женой на ту же тему отражен в дневнике поэта.

В воспоминаниях о Блоке мать его жены А. И. Менделеева упоминает, что невеста плакала во время венчания [8; 78]. Психолог решил бы: невеста выходит замуж не любя. В марте 1903 года поэт написал невесте, что она свободна [3; 113]. Но Л.Д. Менделеева, подтвердив своё желание выйти замуж, в душе осталась чуждой жениху. Она выбрала поэта за его статус, за будущую славу. Так мы поясняем ключевые слова *лучи мечты* и *мертвец*.

Известно, что Блок желал опубликовать свою переписку с невестой [9; 743]. В силу его возвышенного отношения к любимой, в письмах есть рассказ о чувствах, но не о конфликтах. Слова о «последней весне», повторённые 4 раза, находим в письме Л.Д. Менделеевой, посланном жениху за полтора месяца до свадьбы [3; 148-149]. Невеста оплакивает весну девической жизни и боится будущего. Версия о том, что «Блок создал невозможную ситуацию» [11; 206] объясняется благородством поэта. Брак с самого начала был построен на зыбких основаниях.

В метатексте мы выявляем ключевую метатекстовую сему «свой», «своя». Та, которая давала клятву перед алтарём, не может быть чужой. У неё появляются обязанности - совершить обряд поминовения, сохранить посмертную память.

При описании обряда мы видим приверженность героя этнической и православной традиции (студенты отметили: «Так мог написать только русский»). Согласно обряду, на похороны может прийти кто угодно. А в дни поминовения – на девятый и на сороковой день - собираются только свои. Отсюда понятно, что героиня входит в круг родных.

Обнаруженные в стихотворении ключевые слова, их подтекст – знаки биографических ситуаций, и вектор эмоционального отношения дают основание полагать, что в стихотворении запечатлён образ жены поэта – Любви Дмитриевны Блок. Точку зрения В.Н.Орлова об адресате стихотворения можно считать доказанной.

Выводы. Системный подход в психолингвистической интерпретации текста с применением комплексных методов позволяет подсказать ответы на историко-литературные и психологические вопросы, связанные с проблемой распознавания субъекта по его вербальному описанию. Читательское восприятие стихотворения выявляет вектор эмоционального отношения героя к героине, а ряд ключевых слов и скрытая цитация позволяют говорить о сходстве изображённой героини с конкретным лицом в биографии поэта.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аллахвердов В.М.* Психология искусства. – СПб., 2001.
2. *Бехтель Э.А., Бехтель А.Э.* Контекстуальное опознание. - СПб., 2005.
3. *Блок А.А.* Письма к жене // Литературное наследство. – Т. 89. – М., 1978.
4. *Блок Л. Д.* И были и небылицы о Блоке и о себе // Две любви, две судьбы – М., 2002. – С. 22-122.
5. *Воспоминания об Анне Ахматовой /* Под ред. В.А. Черных. – М., 1991.
6. *Королёва Н.В.* Комментарии // Ахматова А.А. Собр. соч. – В 6 томах. – Т.1. – М., 1998. – С. 675-951.

7. Кроник А.А., Кроник Е.А. В главных ролях: вы, мы, он, ты, я. – М., 1989.
8. Менделеева А.И. А.А. Блок // Александр Блок в воспоминаниях современников: В 2-х томах. – Т.1. – М., 1980. – С.70-80.
9. Орлов В.Н. История одной любви // Пути и судьбы – Л., 1971. – С.686-743.
10. Осгуд Ч., Суси Дж., Танненбаум П. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам // Семиотика и искусствоведение. – М., 1972. – С. 278-297.
11. Пайман А. История русского символизма. – М., 1998.
12. Солсо Р. Когнитивная психология. – СПб., 2006.
13. Фрейд З. Психопатология обыденной жизни // Фрейд З. Психология бессознательного. – М., 1990. – С.202-309.
14. Фрейд З. Толкование сновидений. – К., 1991.
15. Черных В.А. Переписка Блока с А.А. Ахматовой // Литературное наследство. – Т.92. – Кн. 4. – М., 1987. – С.571-577.

Сербіновська Н.В. (м. Умань, Україна)

ПСИХОЛОГІЧНІ ТРУДНОЩІ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

Забота об одаренных детях сегодня – забота о развитии науки, культуры и социальной жизни общества завтра. Несмотря на сложность проблемы развития, обучения и воспитания одаренных детей, важность её рассмотрения требует новых подходов. В современной психологии, описывая портрет одаренного ребенка, исследователи отмечают множественность характерных особенностей одаренности.

Ключевые слова: одаренность, психологические особенности, развитие, обучение, воспитание, психолог, ученик, ребенок.

Care of gifted children today - care of development of a science, culture and social life of a society tomorrow. Despite of complexity of a problem of development, training and education of gifted children, the importance of its consideration requires all new approaches. In modern psychology, characterizing a portrait of the gifted child, the researchers mark gifted of characteristics gifted.

Key words: gifted, psychological features, development, talent, training, education, psychologist, schoolboy, child.

В наш час проблема обдарованості є однією із найактуальніших проблем освіти, шкільного навчання. Все більше педагогів звертаються до психолога, тому що мають труднощі у роботі з обдарованими дітьми. Так як відсутня цілісна система навчання й виховання обдарованих учнів у загальноосвітніх школах, педагоги змушені самостійно шукати нові напрями для розвитку їх здібностей, таланту. Але різноманітність проявів обдарованості не завжди дозволяють педагогу розпізнати, виділити обдаровану дитину з ряду успішних учнів. Тому обдарованість більшості дітей може залишитися потенційною, або ж спричинити цілий ряд психологічних проблем самій дитині та оточуючим її дорослим.

На жаль, велика кількість обдарованих дітей залишається поза увагою шкільного психолога тому, що все більшого поширення набуває практика надання допомоги учням, що мають поведінкові, соціально-емоційні порушення, неуспішність у навчання і т.д. Безперечно, такі діти створюють безліч проблем вчителям та батькам, і потребують психологічної корекції. Рідше, професійна допомога торкається обдарованих учнів. Чому так відбувається?

Обдарованість у звичайній школі може проявлятися у двох видах: як благополучний розвиток дитини у всіх сферах життєдіяльності та обдарованість як проблема дитини та оточуючих її людей [1]. Звісно, у першому випадку обдарованість нікому не заважає, навіть навпаки, дитина може допомагати іншим учням, що не встигають у навчанні, може стати взірцем для наслідування і т.п. Але природній талант буде потребувати від педагогів використання розвивальних програм з врахуванням індивідуальної унікальності обдарованого школяра, що також не завжди спостерігається на практиці. Обдарованість як проблема дитини та оточуючих її людей частіше приховується за цілим комплексом різних проблем: поведінкових, навчальних, внутрішньо психологічних. Ось тут завдання психолога – відрізнити обдарованість від дезадаптованості. Для цього необхідно як найкраще знати психологічні особливості обдарованих дітей, які при неправильному навчання та вихованні, несприятливих факторах соціального середовища можуть стати проблемою у розвитку таких дітей, взаємодії з ними дорослих.

Виявлення та врахування психологічних особливостей забезпечать умови для повноцінного розвитку неповторної унікальності обдарованого учня. Вчені, психологи (Н.С. Лейтес, Б.М. Теплов, В.М. Русалов, О.В. Запорожець, Я.О. Пономарьов, О.М. Матюшкін, Моляко В.О. та ін.) характеризують складові риси, ознаки, прояви обдарованості, ґрунтовне знання яких, допоможе психологу вирішити цілий ряд завдань у роботі з обдарованими дітьми.

Мета нашого дослідження - розглянути психологічні особливості обдарованих дітей, не врахування яких може призвести до проблем та труднощів в їх розвитку, навчанні й вихованні.

Не дивлячись на розповсюдження уявлень щодо благополучності психологічного розвитку обдарованих дітей, внаслідок своїх внутрішніх якостей та конкретних ситуативних факторів обдаровані діти та дорослі підпадають до психологічної групи ризику. Внутрішні та зовнішні ситуативні фактори можуть призвести до виникнення в обдарованих дітей труднощів у спілкуванні та багатьох інших психологічних проблем.

Кожна людина - це неповторна індивідуальність, і тому вона характеризується своїм унікальним набором особистісних якостей, рівнем їх розвитку, який і буде визначати рівень творчих досягнень і можливостей конкретної людини. У дітей ці якості виявляються нерівномірно, деякі зовсім відсутні. Для стимулювання розвитку обдарованості перш за все необхідно вивчати індивідуальні особистісні якості дитини.

Обдаровану дитину інколи порівнюють із губкою, що поглинає найрізноманітнішу інформацію та відчуття [8]. Втім, така здатність до

сприйняття сусідить із вразливістю, яка породжується підвищеною чутливістю. Ці діти все сприймають і на все реагують. Вони проявляють надмірне захоплення у всьому – в емоційних реакціях, інтелектуальних заняттях, суперництві з братами і сестрами або в протистоянні дорослим. Захоплення часто проявляється в надмірній рухливій активності й невгамовності. Поряд з захопленнями обдаровані діти проявляють особливу чуттєвість до всього - до емоцій і почуттів, звуків, дотиків, запахів тощо.

Тяжіння обдарованих зрозуміти, дослідити, знайти логіку є такою ж важливою характеристикою, як здатність бачити можливості й альтернативні рішення. Обдаровані діти, часто не враховуючи стандартні вимоги, не здатні, таким чином, до конформізму, особливо якщо ці стандарти йдуть врізнобіч з їхніми інтересами [7].

Однією з поширених прикметних особливостей обдарованої дитини є цілеспрямованість у тому, що стосується її інтересів: велика впертість та зосередженість у досягненні мети; здатність до перфекціонізму [8]. Коли результати не відповідають підвищеним внутрішнім стандартам дитини, в неї виникає відчуття незадоволеності й неабиякі переживання. Звідси, бере початок недовіра до власних можливостей, й дитина може кинути справу, не закінчивши її. Часто цьому сприяють завищені очікування вчителів, амбіції батьків. Адже спершу дитина намагається, щоб задовольнити референтну групу людей, до якої входять близькі їй люди. У неї формуються уявлення, що саме за допомогою успіху можна отримати максимальну увагу та безумовну любов батьків. На цій основі й виникає життєва формула дорослого: головне в житті успіх. Якщо дитина не дотягує до завищених стандартів, які пропагує сім'я, у неї з'являється почуття провини, що теж призводить до внутрішньої проблематики особистості.

Безсумнівно, успіхи і таланти відіграють важливе значення у житті кожного, хто націлений на їх розвиток. Але більш важливим є гармонійний розвиток дитини, відчуття здорового балансу. Кожну дитину потрібно сприймати, перш за все, як особистість й бачити не лише її здібності та досягнення.

Обдаровані діти завжди відкриті всьому новому, схильні до пошуку нових вражень, знань, відчуттів для насичення свого мозку. Також вони відрізняються нестандартним мисленням та сприйманням. Саме ця здатність часто стає основою творчості, винахідливості. Обдаровані, зазвичай, володіють великим словниковим запасом, вільно висловлюють свої думки й сприймають світ набагато глибше, неординарно [6].

Для успішного розвитку цих рис необхідно поважати дитину, як особистісну цінність підтримувати у процесі пізнання, не обмежуючи при цьому її внутрішню свободу.

За даними багатьох досліджень взаємовідносини з однолітками у обдарованих дітей загалом складаються дуже нелегко, у більшості випадків через внутрішню асинхронію (асинхронія розвитку), яку виявляють безліч обдарованих дітей, коли нерівномірно розвиваються в академічному плані, у спілкуванні, у становленні особистості [5].

Це та багато інших зазначених проблем пов'язані з певними сильними сторонами обдарованих дітей. Якщо обдаровані швидко сприймають і утримують інформацію, то їх може дратувати повільне засвоєння інформації іншими. Якщо, з одного боку, вони володіють великим словниковим запасом і з легкістю виражають свою думку навіть у складних питаннях, то з іншого - ефективно використовують слова в будь-якій зручній для себе ситуації, щоб виділитися або вигородити себе.

Зазвичай, обдарована дитина є уважною й відкритою всьому новому. Це призводить до надмірної зосередженості, довірливості й легковажності. Такі риси, як чуттєвість, емпатія, бажання бути прийнятими іншими нерідко призводять до остраху критики, потреби в обов'язковому визнанні та гідному оцінюванні. Надмірна рухливість, енергійність, що притаманна обдарованим дітям, викликає в них відчуття фрустрації під час без діяння [7].

Для обдарованих дітей взагалі властива готовність до засвоєння знань, чутливість до образних вражень, рухливість уяви, допитливість. Існує вікова чутливість, особлива чуйність до оточуючого, яка своєрідно характеризує дитячий вік. На кожному віковому етапі розвитку дитини виникають та чергуються так звані сенситивні періоди, тобто найбільш сприятливі передумови для розвитку психіки в певному напрямі [4]. При цьому чергуванні сенситивних періодів відповідно змінюються як чутливість, так і активність дітей. Вікові розумові переваги дитини не тільки витісняють, замінюють одне одного, а частково і залишаються в людині, закріплюються, хоча різною мірою, характеризуючи індивідуальні розбіжності між різними дітьми.

Взагалі термін «обдарована дитина» застосовують до зовсім різних за своїми здібностями дітей. За В.С. Юркевичем, існує два основні типи обдарованості:

1. «Особлива, виключна обдарованість». Для виявлення таких учнів не потрібні спеціальні тести та спостереження. Такі діти особливо зацікавлені інтелектуальною діяльністю, легко розуміють та засвоюють складні пізнавальні матеріали, мають високу ефективність розумової діяльності, характеризуються завищеною критичністю у сприйнятті неточної інформації.

2. «Звичайна обдарованість», або «висока норма». Це учні, які характеризуються високими пізнавальними потребами, успішністю у навчанні, високою адаптивністю до нових ситуацій, зовнішньою привабливістю та здоров'ям.

В.С. Юркевич, зазначає, що особливо обдарованим дітям складно спілкуватися, їх швидке випередження однолітків впливає на їхній соціальний та емоційний розвиток, то у другій групі обдарованих дітей «високої норми» проблем у спілкуванні навіть менше, ніж у звичайних учнів[9].

М.С. Лейтес, у своїх теоретико-експериментальних дослідженнях багато уваги приділяє вивченню вікових передумов обдарованості та виділяє серед розумово обдарованих учнів три категорії:

- І категорія – учні, які відрізняються надзвичайно швидким темпом розумового розвитку, що особливо помітно у дошкільному і молодшому шкільному віці;

II категорія – учні із звичайним рівнем інтелекту, які різко відокремлюються у певних видах занять, наприклад, у деяких напрямках науки або техніки. Ця категорія частіше зустрічається серед підлітків і старших школярів;

III категорія – діти, які не досягають помітних успіхів у навчанні або творчих заняттях, але відрізняються своєрідними проявами інтелекту: розвинутою пам'яттю, уявою, спостережливістю. Стосовно цієї групи учнів говорять про ознаки потенційної обдарованості [4].

В процесі аналізу різних підходів до проблеми психологічних особливостей обдарованості (Н.С. Лейтес, Б.М. Теплов, В.М. Русалов, О.В. Запорожець, Я.О. Пономарьов, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко) можна зробити висновок, що обдарованість дитини проявляється і розвивається, насамперед, у творчій діяльності і обумовлюється мотивацією навчальної діяльності, характерологічними та індивідуальними особливостями прояву обдарованості. Спрямованість на творчість, особливості характерологічних якостей обдарованих, їх творчі вміння можна спостерігати в процесі їхнього навчання.

На наш погляд, необхідно конкретизувати індивідуально-особистісні риси прояву обдарованості, сукупність яких визначає її творчі можливості. В дослідженнях В.І. Андрєєва, А.М. Лука, Н.В. Кичук, Я.О. Пономарьова, М.М. Потапшика, С.О. Сисоєвої виділяються творчі якості особистості, які характеризують спрямованість на творчу діяльність, її творчі вміння, індивідуальні особливості, які сприяють успіху людини у творчій діяльності [2;3]. Серед них: адекватна Я-концепція, потяг до процесу творчості, сміливість, самостійність, готовність до ризику, ініціативність, цілеспрямованість, наполегливість, працелюбність, вимогливість до себе, спостережливість, енергійність, самовідданість, емоційна активність, здатність до виявлення протиріч, критичність мислення, розвинута інтуїція та інші (всього понад 60 рис).

Висновки експериментального дослідження С.О. Сисоєвої та інші спостереження показали, що певні якості особистості, які впливають на розвиток обдарованості в процесі творчої діяльності, розвиваються недостатньо. Особливо це стосується формування в обдарованих адекватної Я-концепції, розвиток якої має особливе значення для обдарованих дітей. Навіть обдарована дитина, яка має занижену самооцінку, може не реалізувати своїх здібностей і відійти у розряд невстигаючих учнів. У зв'язку з цим, перш за все, батьки, психологи, вчителі повинні допомогти дітям у розвитку адекватного позитивного уявлення про свої можливості. Велике значення при цьому має емоційно-доброзичливе ставлення до обдарованих, заохочення їх до творчої співпраці. Своєчасна та адекватна підтримка дорослих з раннього дитинства – запорука формування у дитини адекватної Я-концепції [2].

Слід підкреслити, що індивідуальні особливості психічних процесів прояву обдарованості потребують детального вивчення з боку психологів, тому що гальмування розвитку психічних процесів обдарованості рано чи пізно призводить до спаду успішності навчання і розвитку загальної обдарованості дитини.

Так, М. Бітянова, у дослідженні феномену обдарованості, вказує на її різноманітну симптоматику. Головною особливістю є наближення обдарованої дитини до дезадаптованої у поведінці, навчанні та внутрішньому стані. Обдарованість як проблема дитини може характеризуватися у сфері навчання: низькою мотивацією, демонстративною, тривожною поведінкою, відсутністю знань з певних предметів. Причини шкільної неуспішності дослідниця вбачає у стійкій фрустрації пізнавальних потреб та можливостей обдарованих дітей. Масова школа зі стандартизованою програмою гальмує пізнавальний розвиток обдарованої дитини та призводить до появи багатьох проблем [1].

Емоційні та поведінкові проблеми обдарованих дітей проявляються у формі дезадаптованої поведінки: асоціальність, агресивність, демонстративність, протест, тривале придушення важливих потреб, крайні прояви – зухвалість, брутальність. Причиною таких порушень дослідниця називає тривалу депривацію важливих психологічних потреб, задовольнити які не може школа та батьки, близькі люди. Ще однією причиною є не сформованість в учня засобів продуктивного спілкування та індивідуальні внутрішньоособистісні проблеми, серед яких усвідомлення обдарованою дитиною своєї відмінності від інших учнів. Переживання дитиною своєї унікальності та відмінності може бути у формі тривожності, невпевненості, замкнутості, відчуженості, внутрішніх конфліктів. Тому робота психолога повинна мати терапевтичний напрямок, так як такі труднощі мають психосоматичний характер.

Обдарованість як проблема вчителів має, на думку дослідниці, три основні причини: неготовність вчителя прийняти обдарованість певного учня; бідність професійних форм та методів навчання окремого вчителя; «експлуатація» педагогом обдарованості школяра з власних міркувань [1].

Психологічна неготовність вчителя прийняти обдарованість учня продиктована викривленою системою уявлень про дитину, її реальні можливості, вчинки. Витоки такого неприйняття можуть мати глибоко психологічне коріння як неможливість визнати те, що учень є вищим, має переваги у професійній діяльності вчителя. Крім того, навчання на уроках потребує від вчителя нових, не стандартних, інформаційно насичених методів, прийомів, особливого підходу до обдарованої дитини. У вчителя може просто не бути зацікавленості у їх використанні та необхідних навиків володіння ними. Третя причина може мати компенсаторний характер власних неусвідомлених проблем, коли учень перетворюється на «інструмент» підняття престижу вчителя, школи [1].

Тому завдання психолога буде полягати по-перше, у тому, щоб розпізнати та відокремити обдарованість від дезадаптації, по-друге, визначити чи є обдарованість проблемою самого учня, або є проблемою вчителя. Проведення психологічної діагностики допоможе психологу визначити завдання.

Напрями роботи при наданні допомоги психологом, у випадку обдарованості як проблеми дитини, М. Бітянова називає:

1. Просвітницька, консультативна робота з вчителями, батьками із прийняття обдарованості дитини.

2. Консультативна методична робота з вчителями, батьками, спрямована на створення для даної дитини освітнього середовища, що задовольнятиме її інтереси.
3. Консультативна методична робота з дорослими, спрямована на організацію соціального життя обдарованої дитини відповідно її пізнавальним інтересам.
4. Психотерапевтична, глибинно корекційна робота з обдарованою дитиною по вирішенню її внутрішньо психологічних проблем.
5. Соціально-психологічне навчання обдарованої дитини навичок спілкування, поведінкових реакцій.
6. Консультативна робота по усвідомленню учнем своєї обдарованості та унікальності, відмінності від інших.
7. консультативнадопомога у побудові нових стосунків із світом відповідно до власних особливостей, можливостей [1].

У випадку обдарованості як проблеми дорослих, дослідниця виділяє наступні напрями роботи по її виправленню:

1. Психолого-педагогічна освіта педагогів та батьків з метою розширення їхніх уявлень про феномен обдарованості, особливості навчання та виховання обдарованих дітей.

2. Створення в освітньому середовищі обдарованої дитини соціально-психологічних умов для прояву та розвитку обдарованості учнів, шляхом проведення консультативної роботи, надання допомоги педагогам у розробці нових програм навчання.

3. Формування в освітньому середовищі психологічної установки відносно обдарованості як феномену, унікального стану особистості.

Отже, вивчаючи обдарованість як природній, цілісний стан особистості, необхідно звернути увагу на умови прояву даного феномену: особливості психічного розвитку дитини, інтелектуальний розвиток, пізнавальні інтереси, потреби, емоційно-поведінкову сферу, систему стосунків з оточуючим світом, індивідуальні характерологічні особливості, внутрішньо психологічний стан, творчі можливості, фізичний розвиток [1].

Таким чином, в сучасній психологічній науці, дослідники так характеризують портрет обдарованої дитини: високий рівень інтелектуального розвитку, вміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію, пошуково-перетворюючий стиль мислення, здатність до виявлення протиріч, цілісність, синтетичність та самостійність сприйняття, вимогливість до себе, ініціативність, самостійність, почуття гумору, високий енергетичний рівень тощо. Ці діти відрізняються відмінною пам'яттю, багатим словниковим запасом і, в той же час, низкою суперечних якостей, які не дозволяють оточуючим сприймати їх як звичайних дітей. Вони занадто вразливі, особливо гостро переживають невдачі, часто перебувають у стресовому стані, мають тривожність. Завзяття та прагнення довести почату справу до кінця нерідко сприймається дорослими як упертість, шкідливість; цікавість обдарованих дітей може оцінюватись як порушення норм. Обдаровані діти не люблять одноманітності, їх важко переключити, якщо вони поглинули в роботу. Вони

нонконформісти, їх не цікавлять дріб'язкові речі. Вони чинять опір конформізму та зазубрюванню (або суворій дисципліні), більш схильні до незалежності та змагань, відрізняються високими соціальними ідеалами, допитливі, завзяті, схильні до творчості, чутливо сприймають настрої оточуючих, гостріше реагують на несправедливість [7].

В сферах, що відповідають їх обдарованості, такі діти не тільки досягають рівня, характерного для більш старшого віку, але і сам процес їх розвитку, і результат їх діяльності мають унікальний характер. Саме тому обдаровані діти, як правило, сприймаються як аномальне явище, потребуючи особливої уваги, допомоги та розуміння їх проблем з боку психолога, вчителя, батьків, суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бітянова М. Психолог у школі: зміст діяльності й технології. – К.: Главник, 2007. – 160 с.
2. Дружинин В.Н. Психология и психодиагностика общих способностей. – М.: Наука, 1994. – 327 с.
3. Дружинин В.Н. «Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений // В кн.: Современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Богоявленской Д.Б. – М., 1997.
4. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. – М.: Просвещение, 1984.
5. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопр. психологии – 1989. – №6. – С. 29-36.
6. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. – М.: Просвещение, 1993.
7. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Изд.центр «Академия», 1996.
8. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості. – К.: ІЗМН, 1996.
9. Юркевич В.С. Проблема диагноза и прогноза одаренности в работе практического психолога// Школа здоровья. – Т. 4. – М, 1997.

Середа О. Ю.(м. Київ, Україна)

ФЕНОМЕН ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

Анализируется феномен эмоционального выгорания у старшеклассников во время принятия ими окончательного решения о выборе профессии. Представлены результаты исследования эмоционального выгорания старшеклассников и его корреляцию с качеством приобретенного ими опыта общения. Сделаны выводы про деструктивную реакцию старшеклассника на влияние окружения, которое приводит к отказу от профессии – мечты.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, профессиональный выбор, опыт общения, симптом, корреляция, будущее.

There is analyzed the phenomenon of emotional burning-out of the senior high school students during their making of finale decision concerning their occupation. There are given the results of the senior high school students' emotional burning-out and its correlation with quality of communication experience obtained by them. There was made a conclusion concerning destructive of the senior high school students' reaction on neighborhood's influence which contributes to refuse the desirable profession.

Key words: *emotional burning-out, occupational choice, communication experience, symptom, correlation, future.*

Актуальність дослідження. Професійні інтереси сучасного старшокласника надзвичайно різноманітні. Вони генеруються насамперед навколо економічних потреб та індивідуальних інтелектуально-психологічних особливостей. Тому, кожний старшокласник, набуваючи самостійності на певному етапі свого розвитку, перебуває у стані невизначеності, непевності, страху перед майбутнім. Старшокласник, що закінчує середній загальноосвітній заклад, досягає працездатного віку і набуває повноцінних прав самостійно приймати і впроваджувати в життя доленосні рішення. Але така самостійність є тільки формальною, бо саме у період прийняття рішення стосовно вибору професії він є найподатливішим до впливу оточення. У цьому криється небезпека втрати старшокласником можливості професійного самовизначення.

Професійний вибір у житті старшокласника — це важливий інтелектуально-психологічний процес аналізу набутого досвіду спілкування стосовно вибору професії. Успіх його напряму залежить від змісту досвіду спілкування, бо саме завдяки йому старшокласник стає здатним прийняти доленосне рішення. Найголовнішим є визначення тієї ніші праці, що відповідає особистісним вподобанням, вмінням та цінностям старшокласника, тобто ніші, де він зможе і захоче стати фахівцем, професіоналом у певному виді діяльності.

Дослідження засвідчують, що практично кожен третій випускник середнього загальноосвітнього навчального закладу обирає собі майбутню професію стихійно, без всебічного аналізу реальних і потенційних ресурсів, оцінювання можливостей їх мобілізації для досягнення визначеної мети, корекції своїх фахових уподобань з довготривалими тенденціями кон'юнктури професій тощо. Існує дуже сильна залежність вибору від випадкових факторів, наприклад, порад друзів або знайомих, гонитва за модною професією. Помилковість вибору, окрім матеріальних затрат, містить великий психологічний негатив, що може призвести згодом до глибокого розчарування, конфліктних ситуацій, викликати почуття невпевненості в собі, і, можливо, поставить на порядок денний потребу змінити професію. Тому актуальним вважаємо розглянути перші симптоми старшокласника, що свідчать про його неготовність оволодіти обраною професією.

У результаті проведених нами досліджень (тестування за методиками Дж. Голланда «Професійний тип особистості», «Діагностика комунікативної установки» В.В. Бойко, «Діагностика показників та форм агресії» А. Басса і А.

Дарки, методом каузограми Є.І. Головахи та О.О. Кроніка) ми зробили висновки, що загальними рисами молоді, що стоїть на порозі дорослого життя, стає приналежною до певної професійної когорти є фрустрованість (напруженість). Старшокласники знаходяться у стані постійного збудження, відчувають себе невпевненими. Характерна емоційна неврівноваженість, вороже ставлення до оточуючих та негативне до власного досвіду спілкування, знижений настрій, роздратованість, відрізняють групу старшокласників, які збираються вступати до ВУЗу на професію, що не відповідає їх мрії та професійному профілю. Ми виявили у таких старшокласників: а) особистісний інфантилізм (нерозвиненість, запізнення в розвитку професійних ролей старшокласника); б) девіантну поведінку, як засвоєння таких моделей поведінки, які не сприяють адаптованості особистості і ведуть до соціальної дезадаптації або до сурогатних форм адаптації (зниження успішності навчання); в) дисгармонійність життєвого сценарію старшокласника, тобто схильність до поведінки, що є причиною всіляких життєвих невдач, наявність негативних установок щодо власного майбутнього, страх, відчуття провини, негативне ставлення до себе.

Оскільки отриманий спектр симптомів відноситься до прояву емоційного вигорання старшокласників (Таблиця №1), вважаємо необхідним висвітлити проблему наслідків зміни омріяної професії, проаналізувавши стан емоційного вигорання старшокласників.

Таблиця 1

Вияви синдрому вигорання

Психологічні	Поведінкові
Гнів та фрустрація	Емоційні спалахи
Втрата самоповаги і упевненості в собі	Віддалення від друзів та сім'ї
Втрата інтересу до навчання і невиконання зобов'язань	Втрата пунктуальності і зневажливе ставлення до обов'язків
Відчуття неадекватності, безпорадності і провини	Зниження критичності
Відчуття неспокою	Неможливість концентруватися
Депресія	Засмученість
Пригніченість і завантаженість	Постійне / зростаюче вживання ліків або психотропних препаратів
Лабільність, часта зміна настрою	Трудність у спілкуванні із людьми, знаходженні серед людей
Відчуття неуспішності	Зниження трудової активності
Тривога за майбутнє або втрата інтересу до нього	Негнучкість

[7, стор. 13]

Мета: дослідити феномен емоційного вигорання у старшокласників, проаналізувати зв'язок емоційного вигорання із негативним досвідом спілкування щодо професійного вибору старшокласників.

Перші роботи по вигоранню з'явилися в 70-і роки минулого сторіччя в США. Одним з основоположників ідеї вигорання є Х. Фреденбергер, американський психіатр, що працював в альтернативній службі медичної допомоги. У 1974 р. він описав феномен, який спостерігав у себе і своїх колег (виснаження, втрата мотивації і відповідальності), та назвав його вигоранням

[5]. На сьогоднішній день існує безліч визначень вигорання. Х. Дж. Фреденбергер описав професійне вигорання «виснаженням енергії у професіоналів у сфері соціальної допомоги, коли вони відчують себе переобтяженими проблемами інших людей». Це, як він стверджує, супроводжується цинічною установкою: «Навіщо турбуватися? Це не має ніякого значення». Коли співробітник вигоряє з якої-небудь причини, він стає неефективним в своїх цілях і діях. Надалі поняття вигорання вийшло за межі лише професійного. К. Маслач вже визначає це поняття таким чином – «синдром фізичного і емоційного виснаження, включаючи розвиток негативної самооцінки, негативного відношення до роботи і втрату розуміння і співчуття по відношенню до клієнтів». К. Маслач підкреслює, що вигорання – це не втрата творчого потенціалу, не реакція на нудьгу, а скоріше проблема, яка «виникає на тлі стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням» [8]. Авторами публікацій, присвячених феномену вигорання є М. Лейтер, В. Шауфелі, Т. Форманюк, Л. Карамушка, В. Бойко. Незважаючи на те, немає жодного дослідження емоційного вигорання як наслідку тиску оточення на старшокласника під час його професійного самовизначення.

Найближче до зв'язку емоційного вигорання із негативним досвідом спілкування підійшов В.В. Бойко «передусім відмітимо, що емоційне вигорання набувається у життєдіяльності людини. За ним стоять дуже серйозні психологічні реалії, які мають свої причини, форми та комунікативні наслідки» [2, с.133]. У своїй книзі «Енергія емоцій у спілкуванні» В. Бойко запропонував тестову методику «Діагностика рівню емоційного вигорання», в якій запропонував слово «партнер» змінювати на будь-яке таке, що відповідає роду занять респондентів. Отже, методика В.Бойко є адаптованою до нашої виборки.

Ми провели дослідження у трьох київських школах (ліцей №100, школа № 157, школа № 225), 48,1% чоловічої, 51,9% жіночої статі. В тестуванні взяли участь 206 учнів-старшокласників. Очевидним виявився зв'язок комунікативної установки із емоційним вигоранням старшокласників (Табл. 2).

Таблиця 2

Коефіцієнт кореляції

		Негативна комунікативна установка	Емоційне вигорання
Негативна комунікативна установка	Кореляція r-Пірсона	1	,348(**)
	Значущість кореляції		,001
Емоційне вигорання	Кількість	206	206
	Кореляція r-Пірсона	,348(**)	1
	Кількість	,001 206	206

** Кореляція є значущою

Коефіцієнт кореляції – це статистичний показник ймовірного зв'язку між двома змінними, що кількісно вимірюються. Результати свідчать про зріст показників емоційного вигорання із підвищенням показників негативної комунікативної установки у старшокласників та його статистичну достовірність. Для отримання більш розгорнутих даних ми виміряли кореляцію кожного з показників комунікативної установки та вигорання (Табл. 3)

Таблиця 3

Коефіцієнт кореляції

		Напруга	Резистенція	Виснаження
Негативний досвід спілкування	Кореляція г-Пірсона	,247	,200	,327
	Значущість кореляції	,000	,004	,000
	Кількість	206	206	206
Завуальована жорстокість	Кореляція г-Пірсона	,066	,129	,192
	Значущість кореляції	,345	,065	,006
	Кількість	206	206	206
Відкрита жорстокість	Кореляція г-Пірсона	,167	,221	,277
	Значущість кореляції	,017	,001	,000
	Кількість	206	206	206
Обґрунтований негативізм	Кореляція г-Пірсона	,165	,229	,327
	Значущість кореляції	,018	,001	,000
	Кількість	206	206	206
Брюзготіння	Кореляція г-Пірсона	,207	,301	,366
	Значущість кореляції	,003	,000	,000
	Кількість	206	206	206

Такі показники кореляції свідчать про високий рівень зв'язку синдрому виснаження із певними показниками комунікативної установки - брюзготінням, обґрунтованим негативізмом, негативним досвідом спілкування.

Отже, старшокласник, який набуває негативного досвіду спілкування стосовно вибору професії почувається виснаженим. До старшокласника приходить відчуття, що все життя він займається тільки навчанням і має відпочити. Екзамени та факт вступу до ВУЗу його майже не хвилюють – він робить те, що від нього очікують машинально, не вкладаючи до справи серця, реагує на позитивні чи негативні події лише поверхово. Така реакція є складною для розуміння оточуючих, тому що виявляється тільки у сфері навчання, в інших сферах старшокласник живе повнокровними емоціями.

Наприклад, у сфері кохання. Часто оточуючі роблять помилковий висновок, що саме особисте життя заважає навчатись старшокласнику і проблема лишається нерозв'язаною.

Проблема професійного вибору старшокласника чи не завжди є конфліктною. Вік прийняття остаточного життєвого рішення не співпадає з віком самостійності або віком саморозуміння. Старшокласник активно розвиває свій світогляд, ставлення до дійсності, особистісні комунікативні якості, психічні процеси, накопичує соціально-психологічний досвід. Діяльність, що наближує його до майбутньої професії, тепер наділена якісно іншим змістом, ніж у середніх класах. Адже поряд із пізнавальними мотивами засвоєння особистісно цінних знань у нього з'являються соціальні мотиви досягнення, зумовлені надбанням певних професійних цінностей. Вперше у цьому віці виявляється самостійна спрямованість на пошук нових знань. Але в школі старшокласник не вибирає самостійно знання для освіти, отже для розширення професійного кругозору йому необхідне конструктивне спілкування з оточуючими, співпадіння їх очікувань із прагненнями старшокласника, схвалення його вибору професії, матеріальна та моральна підтримка. Спілкування визначає формування загальних поглядів на професійну діяльність, особистісних професійних смислів, коригує первинний романтичний професійний ідеал - особистісне узагальнене уявлення максимально можливого професійного рівню власного розвитку, бажану форму реалізації свого потенціалу. Якість спілкування, успішність набуття досвіду щодо вподобаної професії та конструктивність реакцій на певні проблеми під час професійного самопошуку суттєво впливають на подальший життєвий вибір старшокласника.

Одним із факторів існування деструктивного досвіду спілкування є наявність розбіжностей між реальним професійним вибором та прагненням до певної діяльності, наявністю сформованих здібностей та вмінь, професійних вподобань. Таке розмежування, засновуючись на власній типологічній теорії, ввів Дж.Голланд у тесті „Професійний тип особистості” [6].

Старшокласник, прагнучи зайняти значуще місце серед інших людей, виходить за межі шкільної освіти у пошуку нових видів і форм спілкування (ходить на виставки, у музеї та театри, відвідує презентації, гуртки, курси, мандрує), але завжди лишається обмеженим батьками, однолітками, родичами, їх очікуваннями і стереотипами, соціальними ролями, модою, рекламою тощо. Г.М. Андрєєва описала феномен стереотипу групової приналежності на прикладі професійних спільнот, тенденцію виокремлення сенсу із попереднього досвіду, формування висновків за схожістю з попереднім досвідом не зважаючи на його обмеженість [1].

Отже, гармонійний професійний вибір, що стане продовженням особистості старшокласника, передбачає певні переживання, конфлікти, боротьбу у його душі. Такі переживання не є негативним явищем через свою необхідність для самопошуку особистості. Вони наділяють необхідною енергією, коли сприяють саморозвиткові або позбавляють її, якщо ведуть до деструктивного внутрішньоособистісного конфлікту. Для підтвердження цієї

думки ми співставили результати тестування «Діагностика рівню емоційного вигорання» В.В. Бойко у сьоми групах старшокласників, визначених за допомогою тестової методики Дж. Голланда «Професійний тип особистості» (Діаграма 1).

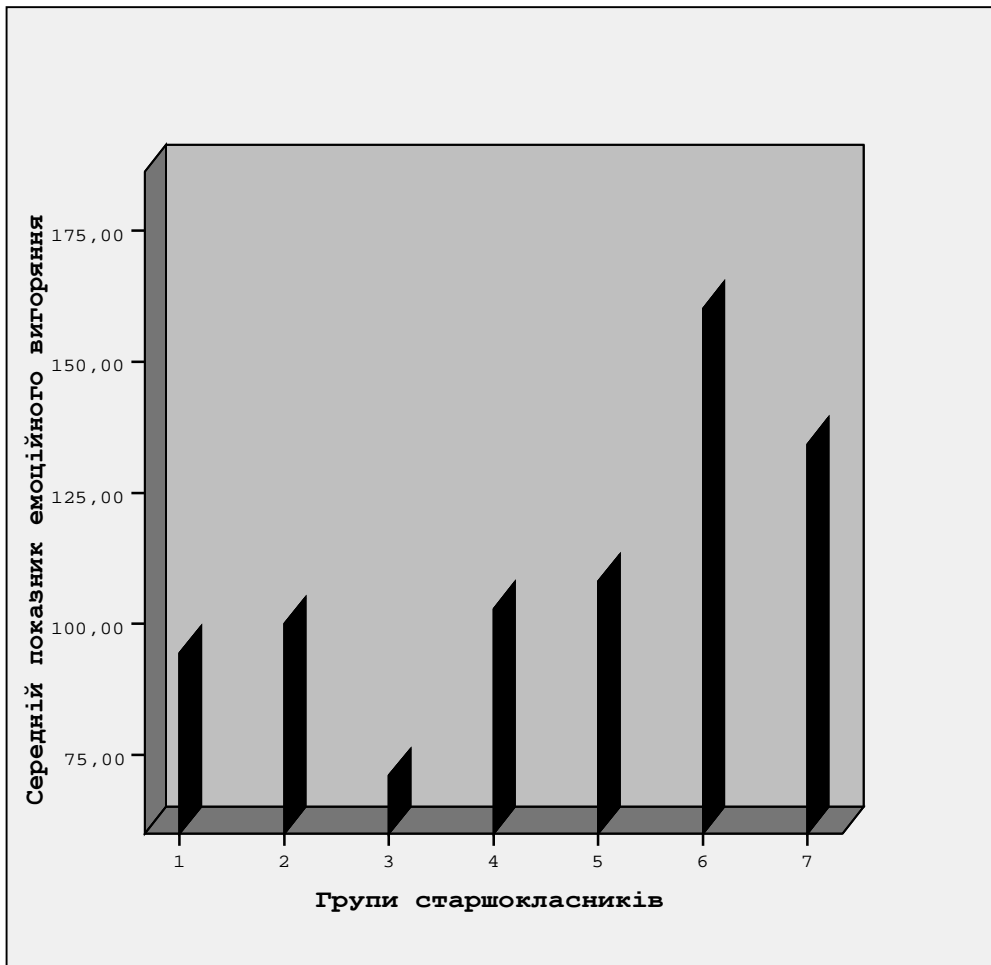
Проаналізувавши отримані данні ми дійшли висновку, що старшокласники по-різному переживають свій перехід у доросле професійне життя. Емоційне вигорання притаманне лише тим старшокласникам, чий професійний вибір під час прийняття остаточного рішення стосовно вибору професії було кардинально змінено. Мова йде про старшокласників шостої та сьомої групи – реальна професія яких не відповідає омріяній та не відповідає особистісному професійному профілю. Прояв симптомів емоційного вигорання теж є неоднаковим для кожної групи старшокласників за типом вибору реальної професії (Табл. 4).

Таблиця 4

Таблиця середніх показників симптомів емоційного вигорання

Група старшокласників	Напруга	Резистенція	Виснаження	Кількість старшокласників (%)
1	29,3559	34,5254	30,3390	28,6
2	34,0000	31,0000	35,0000	0,5
3	17,5385	29,0000	24,5385	6,3
4	33,7917	33,6667	35,0000	11,7
5	31,6579	41,0263	36,1842	18,4
6	60,8182	45,9545	53,3636	10,7
7	59,5102	30,6122	44,8571	23,8

Так, у старшокласників, чия реально обрана професія не відрізняється від омріяної та відповідає професійному профілю (група 1) не визначено жодного сформованого симптому емоційного вигорання. Такий самий результат ми отримали і в групах старшокласників у яких реально-обрана професія не відповідає професійному профілю чи відповідає йому змішаним чином, але відповідає професії-мрії (група 2,3) та у старшокласників чий професійний вибір базується на особистісному професійному профілі (група 4). У старшокласників, чий реальний професійний вибір не відповідає ані омріяній професії ані професійному профілю спостерігаються всі симптоми емоційного вигорання: певна редукція обов'язків у навчанні, синдром «отруєння спілкуванням» або присиченість людськими контактами, емоційно-моральна дезорієнтація, емоційна черствість, байдужість, хронічна, напружена психоемоційна діяльність, дестабілізуюча організація діяльності, роздратування/відчай, незадоволеність собою, «загнаність у клітку», тривога/депресія, вибіркове емоційне реагування, відчуття неможливості досягти поставленої мети, деперсоналізація, психосоматичні та психовегетативні порушення.



Група 1 - старшокласники, у яких реальна професія відповідає омріяній та професійному профілю (28,6%)

Група 2 - старшокласники, у яких реальна професія відповідає омріяній, але не відповідає професійному профілю (0,5%)

Група 3 - старшокласники, у яких реальна професія відповідає омріяній, та відповідає професійному типові змішаним чином (6,3%)

Група 4 - старшокласники, у яких реальна професія не відповідає омріяній, але відповідає професійному профілю (11,7%)

Група 5 - старшокласники, у яких реальна професія відповідає омріяній та професійному типові змішаним чином (18,4%)

Група 6 - старшокласники, у яких реальна професія не відповідає омріяній та не відповідає професійному профілю, але існує можливість пристосування до професійного середовища (10,7%)

Група 7 - старшокласники, у яких реальна професія не відповідає омріяній та не відповідає професійному профілю (23,8%)

Стан емоційного вигорання тісно пов'язаний із успішністю у навчанні. Так, старшокласники, що мають показники емоційного вигорання більше середнього значення (113,0194 балів) навчаються гірше, ніж ті, що мають нижчі показники - середній бал успішності за п'ятибальною системою 3,51 та 4,08 відповідно. Для підтвердження впливу емоційного вигорання на успішність навчання ми проаналізували частоти зустрічаємості різних показників

успішності навчання у групах старшокласників з високими та низькими показниками емоційного вигорання (Табл. 5). Зв'язок є очевидним.

Таблиця 5

Успішність	Частота	
	Група старшокласників із показниками емоційного вигорання > 113,0194	Група старшокласників із показниками емоційного вигорання < 113,0194
Погано	1	0
Задовільно	48	19
Добре	45	62
Відмінно	3	28

«Провідною потребою особистості є потреба повсякчасно виходити за власні межі, оволодівати майбутнім. Найважливішою особливістю людини є її спроможність жити лише дивлячись у майбутнє – *sub specie aeternitatis*. Ми навіть собі не уявляємо, якою мірою наше майбутнє впливає на сьогоднішнє, як очікування успіху чи поразки, одужання чи ще страшнішого діагнозу неусвідомлено підштовхує до вибору способу дій» [3, с. 29]. Старшокласник, чий професійний вибір було змінено, не відчуває себе володарем власного майбутнього. Результатом нашого дослідження не є висновок, що старшокласник має самостійно, не прислухаючись до думки оточуючих робити свій професійний вибір, адже іноді такий вибір може бути спонтанним, необміркованим. Про це свідчать показники емоційного вигорання у старшокласників, що належать до тієї групи, чия реально-обрана професія не відповідає омріяній, але відповідає професійному профілю (група 4). Емоційне вигорання цієї групи старшокласників знаходиться на тому ж рівні, як у старшокласників, чию професію-мрію не змінено (групи 1,2,3) – жоден симптом не сформований. Отже, якщо старшокласник обирає професію-мрію випадково, вона не відповідає його професійному профілю, а у процесі набуття досвіду спілкування він отримує знання про ті професії, які відповідають його особистісним навичкам, талантам, можливостям і обирає одну з них, то вибір є гармонійним, а досвід спілкування функціональним. Такий самий результат у старшокласників, чия омріяна професія була змінена на функціонально та ціннісно-схожу професію (група 5). Старшокласник відчуває правильність свого професійного вибору, контрольованість та бажаність обраного майбутнього.

Неможливість протистояти деяким зовнішнім впливам приводить до відмови старшокласника від омріяної професії. Наше дослідження виявило три таких групи старшокласників. Це старшокласники, що повністю змінили свій професійний вибір. Незважаючи на можливість чи неможливість їх пристосування до реально-обраної професії, такі старшокласники знаходяться на другій фазі, фазі формування певних симптомів емоційного вигорання. Такий досвід спілкування, що призвів до зміни омріяної професії на негармонійну і викликав деструктивну психічну реакцію у старшокласника, ми називаємо дисфункціональним.

Висновки. Набуття старшокласником досвіду спілкування стосовно вибору професії є складним, унікальним механізмом, що потребує уважного, розуміючого, індивідуального підходу з боку оточення, соціальних працівників, психологів. Особливу увагу, під час прийняття старшокласником нової ролі – ролі професіонала у певній галузі, необхідно приділити розвитку відчуття його спроможності реалізувати себе, контролювати майбутнє, самостійно будувати плани на майбутнє.

Емоційне вигорання у старшокласників виникає на фоні стресу, викликаного розбіжністю його саморозуміння та планів із розумінням його оточуючими та їх прогнозуванням майбутнього. Під час прийняття остаточного рішення стосовно вибору професії у старшокласників, чий професійний вибір змінено, формуються симптоми психічного виснаження, напруги, резистенції, які відзначаються на стані старшокласника: емоційному, когнітивному, поведінковому та психосоматичних порушеннях.

Дослідження емоційного вигорання старшокласників та профілактика його симптомів є актуальною проблемою сучасного суспільства. Старшокласник, що змінив омріяну професію на негармонійну знаходиться у другій фазі формування симптомів емоційного вигорання. На думку К.Маслач, психокорекція ефективна лише на перших двох стадіях. Після переходу розвитку симптому на третю стадію вигорання усувається тільки за допомогою тривалої глибокої психотерапії [9, с. 63-74].

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Информ-издат.дом «Филинь», 1996. – 472 с.
3. Психологія життєвої кризи / Відп. ред. Т.М. Титаренко. – К.: Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
4. Общение и формирование личности школьника. Опыт экспериментального психологического исследования./ Под ред. А.А.Бодалева. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.
5. Орел В.Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии // Проблемы общей и организационной психологии. – Ярославль, 1999.
6. Психодиагностика и профориентация в образовательных учреждениях. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 416 с.
7. Синдром выгорания: профилактика и управление: Пособие для сотрудников, работающих в программах снижения вреда, Central and Eastern European harm reduction network, 2006 р, 69 с. – стор. 13
8. Maslach, C.: Burned-out, Human Behavior 5:22, 1976. <http://edinorog.h1.ru/psimaster>
9. Maslach C., Goldberg J. Prevention of burnout: new perspectives. /Applied and Preventive Psychology, V. 7, 1998.

РЕФЛЕКСІЯ ЗДІБНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕРЕОРІЄНТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ З РІЗНИМ ДОСВІДОМ РОБОТИ

В статті розглядається проблема розвитку способностей в процесі професійної переорієнтації випускників вищих навчальних закладів. Представлені результати дослідження рефлексії способностей і соціальної рефлексії випускників з різним досвідом роботи.

Ключевые слова: соціальна рефлексія, здібності, рефлексія здібностей, методика вивчення динаміки здібностей.

The problem of capabilities development in the process of undergraduate student's professional reorientation is examined in the article. The results of capabilities reflection investigation and social reflection of graduates with different work experience are presented.

Key words: social reflexion, abilities, reflexion of abilities, studying procedure of dynamics of abilities.

Постановка проблеми. Оптимальним варіантом для професійного розвитку людини вважається працевлаштування за спеціальністю після завершення освіти. Але реальні умови життя інколи вносять свої корективи у професійні плани. В сучасних умовах непоодинокі випадки професійної переорієнтації випускників одразу по завершенні навчання. Зміна професії відображає кризові явища професійного становлення людини, або сприяє її особистісному росту в конкретній життєвій ситуації. Для розуміння впливу зміни професії на життя окремої людини важливо вивчити психологічні умови особистісного росту у процесі професійної переорієнтації.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. У психологічній науці особистісний ріст розуміється як активний процес становлення, в якому людина бере відповідальність за свій майбутній життєвий шлях. Основною умовою і критерієм особистісного росту є розвинена суб'єктність як інтегральна характеристика особистості, що визначає здатність людини до свідомої саморегуляції у різноманітних сферах життя [2, 8, 9].

За умови прояву суб'єктної активності і достатнього рівня рефлексії у процесі професійної переорієнтації вибір нової професії розглядається як спосіб прогресивного розвитку особистості. Така зміна професії не сприймається суб'єктом переорієнтації як кризовий життєвий момент, а, скоріше, як ситуація, яка відкриває нові можливості для розвитку [3, 5, 10, 11].

Здатність людини ставитися до зміни професії як до сукупності шансів може бути однією з внутрішніх основ професійної мобільності. Про це, зокрема, пише В.В. Синявський, пов'язуючи застосування конструктивних способів адаптації на ринку праці із вмінням людини не обмежуватись однією діяльністю, а знаходити багато сфер застосування своїх можливостей і сил [10].

Здатність особистості орієнтуватися і досягати успіху в будь-якій діяльності О.Л.Музика пов'язує із розвитком здібностей. На його думку, особистісна свобода у будь-якій ситуації досягається за рахунок розвитку здібностей до різних діяльностей і розгорнутої рефлексії власних здібностей. Здібності розглядаються як особистісне утворення, яке обов'язково включає ціннісний компонент і характеризує спрямованість особистості. Запропонована автором структурно-операціональна модель здібностей відображає зв'язок рефлексії здібностей та рівня їх розвитку [6].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Професійна переорієнтація випускників вузів розглядається як один з можливих варіантів розв'язання проблеми професійного самовизначення на етапі завершення освіти. У спеціальних дослідженнях увага звертається на виявлення внутрішніх факторів зміни професії, пов'язаних із динамікою професійного самовизначення за роки навчання [4]. Але, досі мало досліджені питання успішності такого самовизначення і відповідно успішності професійної переорієнтації як способу особистісного розвитку людини. Зокрема, не достатньо вивчена проблема впливу рефлексії здібностей на успішність професійної переорієнтації випускників вищих навчальних закладів.

Ми поставили за **мету** вивчити особливості рефлексії розвитку професійних здібностей випускників з різним досвідом роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для дослідження особливостей рефлексії здібностей випускників з різним досвідом роботи було використано методику вивчення динаміки здібностей, розроблену О.Л.Музикою [6].

У дослідженні брали участь студенти останнього курсу, а також випускники соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка. Вибірка складала 12 осіб, які змінили професію і працюють не за спеціальністю. Було сформовано дві групи досліджуваних. Випускники першої групи мали достатньо великий загальний і спеціальний трудовий досвід. Випускники, які входили до другої групи, мали незначний або взагалі не мали досвіду роботи на момент випуску. Передбачаємо, що різниця у професійному досвіді виділених груп випускників зумовлює відмінності у розвитку здібностей і рефлексії розвитку професійних здібностей.

Наше дослідження побудоване на розумінні професійної переорієнтації випускників вищих навчальних закладів як особистісного вибору зробленого в результаті професійного і життєвого самовизначення, який має виражені індивідуальні особливості і залежить від рівня рефлексії можливостей власного розвитку у ситуації завершення освіти. При цьому, ми виходили з того, що розвиток здібностей у різних діяльностях сприяє розгорнутій рефлексії розвитку професійних здібностей. Достатній рівень рефлексії здібностей дозволяє зробити оптимальний життєвий вибір, що створює умови для успішної професійної переорієнтації. Об'єктивним показником успішності зміни професії вважаємо реальні досягнення у новій професії, а суб'єктивною ознакою – внутрішню задоволеність життям, душевний комфорт суб'єкта.

Аналіз рефлексії розвитку здібностей випускників у процесі професійної переорієнтації спрямований на пошук відмінностей рефлексії розвитку професійних здібностей випускників з різним досвідом роботи.

Аналіз діяльнісного компоненту здібностей здійснювався за такими критеріями: змістова спрямованість виділених умінь, кількість професійних умінь, узагальненість - спеціалізація умінь, диференційованість оцінки умінь, актуальність - потенційність умінь, здатність усвідомлювати психічні властивості як внутрішні засоби професійної діяльності.

Аналіз соціального компоненту здібностей передбачав виявлення категорій референтних осіб, визначеності рівня значимості різних категорій референтних осіб, визначення кола референтних осіб, чия оцінка не задовольняє досліджуваних.

Аналіз рефлексії розвитку здібностей у різних професійних діяльностях полягав у зіставленні особливостей рефлексії здібностей у різних діяльностях.

Рефлексія діяльнісного компоненту здібностей. У ситуації завершення освіти рівень усвідомлення професійно-важливих умінь залежить від професійного досвіду випускників. Основні відмінності у рефлексії випускників з різним досвідом роботи виявляються у різній кількості професійних умінь, співвідношенні загальних і спеціальних умінь, кількості потенційних умінь, здатності структурувати виділені уміння.

Відсутність власного досвіду виконання професійної діяльності зумовлює труднощі усвідомлення професійних умінь. Випускники усвідомлюють розвиток власних умінь, які в більшій мірі пов'язані з навчально-професійною діяльністю, ніж з практичним виконанням професійних обов'язків («вміння планувати та проводити дослідження», «вміння працювати з науковою літературою», «вміння слухати і аналізувати»). Рефлексія умінь випускників із досвідом роботи носить більш практичний характер, і в кожному окремому випадку відображає специфіку професійної діяльності («вміння орієнтуватися на місцевості», «оцінка клієнта за зовнішніми ознаками», «вміння розговорити», «вміння проводити тренінги»).

Рефлексія професійних умінь випускників без досвіду роботи виявляє скоріше уявлення про необхідні уміння, які сформувалися у процесі навчання. Це виявляється в узагальненості умінь, які переважно відображають напрямки професійної роботи і професійні завдання, ніж способи їх виконання («тренерська діяльність», «вирішення конфліктних ситуацій»). Крім того, уявний характер професійних умінь виявляється в труднощах їх структурування. Виділяється незначна кількість окремих дій і операцій, називаються узагальнені дії («вміння працювати з документацією», «вміння вирішувати поставлені задачі», «спілкування»).

Досвід участі у різних діяльностях зумовлює здатність випускників виділяти уміння різного рівня узагальненості: універсальні, важливі для будь-якої професії («вміння розподіляти час і роботу», «вміння співробітничати з колегами по роботі», «творчий підхід», «вміння аналізувати власну професійну діяльність»), спеціальні, притаманні окремій професійній діяльності («знати культурні пам'ятки цивілізації», «вміння не розголошувати секрети клієнтів»),

специфічні, які відображають вузьку спеціалізацію («швидкість заповнення чеків»). Досвід різноманітних діяльностей сприяє тому, що випускники усвідомлюють власні психічні властивості як інструменти успішного виконання професійних обов'язків («аналітичні вміння», «вміння з широкого потоку інформації виділити суттєве», «вміння довго зосереджувати увагу на проблемі»).

Випускники із досвідом роботи виділяють рефлексію як важливу складову професійних здібностей. Наші дані узгоджуються з даними, отриманими В.О. Климчуком, у контексті дослідження розвитку здібностей у віці ранньої дорослості [1]. За результатами нашого дослідження випускники виділяють рефлексію як окреме уміння або дію чи операцію («своєчасно усвідомлювати результати власних дій», «розуміти свій стан і не показувати реального ставлення до клієнта»).

Особливістю рефлексії здібностей випускників з досвідом роботи є усвідомлення потенційних умінь, що демонструє бажання змінюватися і професійно розвиватися. Різний рівень узагальненості бажаних умінь, їх диференційованість ілюструє високий рівень усвідомлення проблемних моментів досягнення успіху у професії.

Рефлексія референтного та особистісно-ціннісного компонентів здібностей. Суттєві відмінності соціальної рефлексії випускників з різним досвідом роботи виявляються у значимості різних категорій референтних осіб, у здатності оцінювати ефективність способів виконання діяльності, у прагненні змінити думку референтних осіб.

Для обох груп випускників в оцінці успіхів професійної діяльності важлива думка таких груп осіб: батьків, керівника, колег по роботі, друзів. Така диференціація референтного кола означає, що професійна діяльність займає одне з центральних місць у житті кожного випускника і дозволяє отримати визнання у інших важливих сферах життя, зокрема, сімейній («важливо, що скаже чоловік про мою роботу», «батьки мною будуть гордитися») і у дозвіллі («серед друзів я найуспішніший», «колеги по роботі – це мої друзі»). Це підтверджує провідну роль професійної діяльності у віці ранньої дорослості і взаємозв'язок професійного і особистісного розвитку людини.

Рівень значимості різних категорій референтних осіб відображає критерії оцінювання результатів і внутрішню вимогливість до своїх досягнень у професійній діяльності. Випускники з обмеженим діяльнісним досвідом у своїй роботі в однаковій мірі орієнтуються на думку всіх референтних осіб, не розмежовуючи сфери впливу цих людей. Це може означати, що у свідомості цих випускників параметри оцінки власної діяльності не диференційовані, вони оцінюють результат, не усвідомлюючи і не оцінюючи ефективність способів виконання професійних обов'язків. Відсутність досвіду виконання професійної діяльності зумовлює не сформованість внутрішніх критеріїв для оцінки способів і прийомів її виконання. Усвідомлюється лише професійна норма стосовно результату, критерії оцінки прийомів виконання діяльності відсутні, оскільки не вироблені у практичній роботі власні способи виконання професійної діяльності.

Випускники з досвідом роботи по-різному оцінюють значимість референтних осіб. Простежується дві тенденції: для однієї групи досліджуваних з досвідом роботи найбільш значимими є керівник і колеги, для іншої – батьки чи близькі люди. Висока референтність осіб з професійного середовища відображає, що в своїй роботі працівник орієнтується на норми і цінності, прийняті у професійній групі. Власні професійні досягнення і способи роботи оцінюються за критеріями відповідності професійній нормі. За умови високої значимості осіб, не пов'язаних з професійною діяльністю, власна професійна діяльність оцінюється за зовнішніми відповідно до неї критеріями. Такі відмінності можуть зумовлюватися професійною або позапрофесійною спрямованістю цінностей випускників.

Прагнення деяких випускників з досвідом роботи змінити думку референтних осіб вказує на існування певного дисбалансу розвитку здібностей. Враховуючи характер бажаних змін (прагнуть змінити стереотипи щодо людей своєї професії) можемо припустити, що таким чином, вони намагаються зблизити референтних осіб із цінностями обраної професії. Важливо, що досліджувані хочуть змінити думку людей, які оцінюються як найменш значимі. За умови вищої значимості цієї категорії референтних осіб припускаємо можливість зміни професії.

Випускники з досвідом роботи в більшій мірі демонструють спрямованість на розвиток у професійній діяльності ніж на конкретні досягнення, що виявляється у рефлексії такої спрямованості як окремої особистісної якості («прагнення до розвитку», «прагнення до самовдосконалення»). Така особливість соціальної рефлексії виявляє здатність випускників із досвідом роботи усвідомлювати можливість розвитку здібностей у конкретній діяльності.

Аналіз особливостей діяльнісної та соціальної рефлексії випускників з різним досвідом роботи дозволив зробити висновок про різний рівень усвідомлення можливостей власного професійного розвитку у ситуації завершення освіти. Випускники із досвідом роботи характеризуються вищим рівнем рефлексії ситуації завершення освіти за рахунок усвідомлення достатньо великої кількості професійних умінь, диференціації усвідомлюваних умінь на загальні і спеціальні, усвідомлення власних психічних властивостей як внутрішніх інструментів професійної діяльності, спрямованості на рефлексію процесу виконання діяльності, усвідомлення необхідності розвивати професійно-важливі якості, здатності оцінювати ефективність власних способів виконання професійної діяльності відповідно до норм прийнятих у професійному середовищі.

Рефлексія розвитку здібностей у різних професійних діяльностях.

Розглядаючи професійну переорієнтацію як особистісний вибір випускників, ми передбачаємо особистісно-ціннісну регуляцію цього процесу і його залежність від рівня усвідомлення можливостей власного розвитку у ситуації завершення освіти. Свідомий характер професійної переорієнтації означає, що змінюючи професію випускник намагається віднайти найбільш оптимальний напрямок власного розвитку і подолати ті усвідомлювані

проблемні моменти власного розвитку, які мали місце у отриманій професії. Гармонійний варіант розвитку у отриманій професії і усвідомлення цього забезпечує душевний комфорт і не потребує професійної переорієнтації.

На нашу думку, рефлексія розвитку професійних здібностей у ситуації завершення освіти ілюструє рівень усвідомлення можливостей власного розвитку і, відповідно, рівень особистісно-ціннісної саморегуляції випускників у процесі професійної переорієнтації. Виділяємо соціальну рефлексію як усвідомлення нормативних вимог професійної діяльності (рефлексія референтного і особистісно-ціннісного компонентів здібностей, соціальна регуляція), діяльнісну рефлексію як усвідомлення власних засобів виконання діяльності (діяльнісна, усвідомлення діяльнісного і когнітивно-операційного компонентів здібностей), рефлексію саморозвитку у професії як усвідомлення власних стратегій досягнення успіху у професії (суб'єктно-ціннісна регуляція).

Зіставлення особливостей рефлексії розвитку здібностей випускників у отриманій і новій професії дозволило виявити рівень усвідомлення можливостей власного розвитку у процесі професійної переорієнтації.

Для випускників, які не мають професійного досвіду, характерний низький рівень розвитку діяльнісної рефлексії власного розвитку як у отриманій, так і у новій професії. Це виявляється у таких особливостях рефлексії розвитку професійних здібностей: усвідомлення незначної кількості професійних умінь, заміна професійних умінь особистісними якостями, уявний характер умінь, труднощі структурування виділених професійних умінь, незначна кількість потенційних умінь, орієнтація на соціальне схвалення у процесі власного розвитку. Низький рівень розвитку діяльнісного компоненту здібностей зумовлений відсутністю практичного професійного досвіду. Формування референтного компоненту здібностей відбувалося на основі засвоєння соціальних норм і вимог з боку професії у процесі навчання, що обумовлює його спрямованість на оцінку результату діяльності без врахування засобів її виконання. Зміна професії такими випускниками характеризується низьким рівнем усвідомлення цього процесу, обмеженістю діяльнісних ресурсів розвитку і опосередкована високою референтністю осіб, які не пов'язані з професійною діяльністю.

Професійна переорієнтація випускників з досвідом роботи характеризується вищим рівнем усвідомлення, оскільки виявлено вищий рівень рефлексії розвитку професійних здібностей у різних діяльностях. Причинами професійної переорієнтації можуть бути такі можливі дисгармонії розвитку здібностей у отриманій професії. Зокрема, коли діяльнісний компонент здібностей відповідає вимогам отриманої професії, а соціальний ілюструє спрямованість випускника на іншу діяльність. Такі особливості рефлексії ілюструють дефіцит соціальних ресурсів розвитку у професії. Коли соціальний компонент здібностей показує прагнення випускника самореалізуватися у отриманій професії, а діяльнісний компонент відповідає вимогам іншої діяльності, зміна професії зумовлена відсутністю діяльнісних ресурсів розвитку у отриманій професії.

Висновки та перспективи дослідження. Рівень рефлексії можливостей власного розвитку у ситуації завершення освіти обумовлюється рівнем розвитку професійних здібностей випускників і залежить від загального та спеціального професійного досвіду. Випускники, які мають досвід виконання професійної діяльності, продемонстрували вищий рівень рефлексії розвитку професійних здібностей порівняно з досліджуваними, які такого досвіду не мали. Відмінності у рефлексії розвитку професійних здібностей виявлено в усвідомленні різної кількості професійно-важливих умінь, можливостях структурування умінь, різному рівні узагальненості умінь і їх спеціалізації, у співвідношенні актуальних і потенційних умінь, усвідомленні узагальнених мислительних операцій. Особливості соціальної рефлексії випускників з різним досвідом роботи виявляються у значимості різних категорій референтних осіб і у критеріях оцінки власної професійної діяльності.

Професійна переорієнтація як особистісний вибір оптимального напрямку професійного розвитку залежить від рівня рефлексії розвитку власних здібностей і соціальної рефлексії випускників вузів. Особливості розвитку діяльнісної і соціальної рефлексії випускників, які не мають професійного досвіду, дозволяють зробити висновок, що вони змінюють професію, враховуючи лише соціальні умови власного розвитку у процесі професійної переорієнтації. Для випускників, які мають досвід роботи, притаманний вищий рівень рефлексії власного розвитку у процесі зміни професії, вони усвідомлюють і діяльнісні і соціальні можливості розвитку. Вважаємо, що зміна професії зумовлюється усвідомленням проблемних моментів власного розвитку.

Спираючись на одержані результати, маємо перспективу подальшого розгляду цієї проблеми. Зокрема, плануємо вивчення і аналіз можливих варіантів дисгармонійного розвитку здібностей випускників з достатнім рівнем рефлексії (неузгодженість діяльнісного і когнітивно-операційного, референтного і особистісного, діяльнісного і соціального компонентів здібностей) і можливостей їх гармонізації шляхом зміни професії. Це дозволить знайти шляхи попередження професійної переорієнтації випускників у процесі навчання та розробити програму ціннісної підтримки зміни професії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
3. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психол. журн. – 1997. – Т.18. – № 6. – С. 35-44.
4. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопр. психол. – 1983. – № 2. – С. 51-59.
5. Ложкин Г.В., Сергеев О.М. Профессиональная переориентация как фактор активности личности в процессе ее саморегуляции // Психология субъективной активности личности. – К., 1993. – С. 160-163.

6. Музика О.Л. Рефлексія та ціннісна підтримка розвитку здібностей: підходи до побудови методики дослідження // Творчий потенціал особистості: проблеми розвитку та реалізації / Мат-ли Всеукр. наук.-практ. конференції (Київ, 2005). – К., 2005. – С. 187-190.
7. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе // Вопр. психол. – 1996. – № 1. – С. 62-72.
8. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
10. Синявський В.В. Професійна консультація безробітних за ступенем їх готовності до трудової діяльності // Бюл. ІПК ДСЗУ. – 2005. – № 2. – С. 25-27.
11. Темченко Н.А. Психологічна готовність апліканта до зміни професії // Бюл. ІПК ДСЗУ. – 2002. – № 2. – С. 24-25.

Третяк Т.М. (м. Київ, Україна)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ЕВРИСТИЧНИХ ЗАДАЧ

Рассматривается структура творческого потенциала личности. Анализируются особенности проявлений творческого потенциала учащихся при решении эвристических задач. Формулируются критерии конструктивного целесообразия и конструктивного совершенства.

Ключевые слова: *творческий потенциал, эвристические задачи, конструктивное целесообразие, конструктивное совершенство.*

The structure of creative potential of a person is considered. Features of revealing of creative potential of pupils at the decision of heuristic tasks are analyzed. Criteria of constructive reasonability and constructive perfection are formulated.

Key words: *creative potential, heuristic tasks, constructive reasonability, constructive perfection.*

Якщо проструктурувати складові творчого потенціалу і їх компоненти у вигляді „піраміди”, то основу „піраміди” складатиме готовність до розв’язування задач, а на її вершині має бути впевненість людини у собі, в своїх силах, що є результатом узгодженості, збалансованості, необхідної розвинутості всіх складових, актуальних для успішного творчого пошуку. При цьому дефіцит прогностично необхідної інформації швидко долається, а наявні труднощі щодо оперування „будівельним матеріалом для побудови шуканих конструкцій” та „інструментом для розв’язування творчих задач” оперативно нейтралізуються за рахунок збалансованості мотиваційно-вольового компоненту (те, заради чого людина береться за вирішення проблеми, а також рівень розвитку її саморегуляції щодо подолання впливу на неї зовнішніх і внутрішніх негативних чинників, в залежності від якого ці труднощі можуть бути реалізовані людиною як стимули до саморозвитку – так би мовити,

очевидна шкода може бути трансформована на користь, причому не лише для даної людини, але і для інших людей).

Звичайно, дуже важливим є те, наскільки багатий (об'ємний, різноманітний), проструктурований (добре організований), динамічний (в разі необхідності швидко актуалізується, трансформується відповідно до змінюваних умов його реалізації) „будівельний матеріал”, потрібний для розв'язування творчої задачі.

Не менш важливою для успішності творчої діяльності людини є досконалість її творчого інструментарію: системи прийомів, методів, тактик, стратегій творчого пошуку. При цьому важливим є рівень системної організації творчого інструментарію особистості.

1. Людина застосовує певні прийоми й способи творчості з метою оволодіння ними як інструментами розв'язування задач.

2. Людина володіє засобами творчості, які необхідні для виконання творчих завдань.

3. Мають місце прояви стратегій (систем задачно і особистісно зумовлених дій) комбінаторних дій, пошуку аналогів та антиподів на різних етапах розв'язування творчої задачі: на етапі вивчення її умови, етапі розробки задуму її розв'язання та на етапі матеріалізації задуму.

Отже, вектор розвитку творчого потенціалу особистості спрямований від ситуативного застосування певних засобів конструктивної діяльності до стратегіальної організації мислення.

Проаналізуємо особливості проявів творчого потенціалу старшокласників при розв'язуванні евристичних задач. Підсумки аналізу результатів розв'язування експериментальних завдань старшокласниками дають підстави зробити такі висновки.

Неоптимальність розроблених учнями розв'язків задач пояснюється, як правило, насамперед недостатнім вивченням вихідних умов задачі, що зумовлює в результаті формулювання досліджуваними неадекватних шуканих умов задачі.

Так, при розв'язуванні винахідницької задачі № 3 досліджуваних нерідко вводить в оману помічення такого хибного в даному випадку орієнтира як необхідність загострити кінчик гвіздка. В результаті процес мислення спрямовується не на пошук заданої у завданні конструкції, а на необхідність трансформації самого гвіздка.

До «інструменту саморегуляції» процесом розв'язування задачі слід, зокрема, віднести здатність розв'язуючого до систематичного співвіднесення отриманих в процесі розв'язування даних з вимогами задачі, в результаті чого мають коригуватись дії, спрямовані на пошук оптимального розв'язку задачі. При цьому є також важливим наскільки досліджуваний може скоординувати в процесі роботи над задачею не лише вимоги умови задачі, а і адекватно оцінити, інтерпретувати ті результати, що отримані в ході пошуку рішення, наскільки він усвідомлює доцільність виконуваних ним мислительних дій. Адже навіть у випадках, коли розуміє умову задачі і має інформацію, необхідну для її розв'язування, він нерідко потребує серії підказок, які «підштовхують»

його до знаходження вірного розв'язку саме даної конкретної задачі, однак не здійснюють відчутного впливу на удосконалення можливостей його мислительного апарату.

Отже, можемо говорити про різні ступені готовності учнів до розв'язування творчих задач, що в першу чергу пов'язано з адекватністю формулювання учнем шуканих умов розв'язуваної задачі, відповідністю шуканих умов задачі вихідним її умовам, конструктивною довершеністю розв'язку задачі.

Розв'язки винахідницьких задач, виконані досліджуваними, як правило, характеризуються їх неоптимальністю, тобто значною віддаленістю від оптимального (еталонного розв'язку). Запропоновані даними учнями розв'язки задач певною мірою відображають принциповий розв'язок задачі, при цьому отриманий результат лише деяким чином відповідає певним вимогам задачі. Наприклад, розробляючи протиголольодні пристосування для взуття, учні нерідко пропонують «набити туди гвіздків».

При розв'язуванні задачі № 9 переломним моментом для досліджуваних є розуміння того, що крейду слід покрити шаром чогось такого, що перешкоджало забрудненню б рук.

При виконанні завдання про крейду шукані конструкції можуть вибудовуватись за трьома рівнями:

- 1) коли для ізоляції рук від крейди пропонується використовувати якийсь матеріал, що не фіксується стосовно крейди;
- 2) ізолюючий матеріал прилаштовується до крейди міцніше (наприклад, крейда обгортається ізоляційною стрічкою);
- 3) за принципом аналогії (наприклад, як олівець, помада) до крейди примонтовується ізоляційна стрічка або дерев'яний кожух як у олівця.

Разом з тим слід мати на увазі, що при виконанні винахідницької задачі № 1 ми, зокрема, можемо спостерігати «перетікання акценту задачної ситуації» так би мовити зі сфери трансформації задуму її розв'язування в сферу трансформації стратегії (інструментарію) її розв'язання. Так, ряд досліджуваних з метою розв'язання цього експериментального завдання пропонують обійтись без додаткових підручних засобів, а просто перегнути кілька разів лист заліза по лінії необхідного розрізу, аж до цілковитого від'єднання потрібної частини листа.

За підсумками аналізу отриманих результатів досліджуваних можна поділити у найпершому наближенні на схильних до художнього конструктивного мислення (художній дизайн) і до технічного конструктивного мислення. Цікаво, що представники другого типу, сформувавши ідеальний розв'язок задачі № 10 (наприклад, «за допомогою дрелі зробити маленькі дірочки на початку і в кінці тріщинки»), після марних зусиль розробити витончену конструкцію підсвічника відмовляється продовжувати шукати розв'язок цієї задачі.

Отже, з метою дослідження проявів творчого потенціалу особистості при аналізі результатів розв'язування учнями експериментальних завдань конструкторського спрямування (і особливо творчих технічних) необхідно

реалізовувати не лише такі критерії як оригінальність та поліваріантність, а також і критерії: конструктивна довершеність (рівень довершеності створеної конструкції, її оптимальності, вишуканості структурної і функціональної її складових елементів) і конструктивна доцільність (рівень відповідності створеної конструкції вимогам задачі).

Таблиця 1

**Результати розв'язування старшокласниками
евристичних задач (група № 1)**

№ задач і	Конструктивна доцільність (%)	Конструктивна довершеність (%)	Оригінальність (%)	Поліваріативність (%)	Сума %
1	0,37	0	0	5,62	5,99
2	0,74	0	0,74	6,74	8,24
3	0,37	0,74	0,74	5,24	7,12
4	3,7	4,12	3,37	6,37	17,6
5	3,0	1,87	2,62	5,24	12,73
6	1,5	1,87	0,37	6,74	10,49
7	0,37	0,37	0,37	3,37	4,49
8	0,74	0,37	0,37	5,24	6,74
9	5,24	3,0	4,12	5,62	19,1
10	1,12	1,12	1,12	4,12	7,5

В таблиці 1 представлені результати розв'язування евристичних задач учнями 10-11 класів (21 учень) ЗОШ № 22 I-III ступеня м. Києва, які навчаються на 10-12 (далі група № 1). За кожен варіант розв'язку задачі нараховувався 1 бал, тобто поліваріативність визначалась кількістю запропонованих розв'язків.

Максимальна оцінка за оригінальність задуму, його конструктивну доцільність та конструктивну довершеність – по 3 бали. Так, наприклад, саме максимальна кількість балів була нарахована за кожним із вищезазначених трьох показників стосовно запропонованого досліджуваним Сергієм У. єдиного варіанту розв'язання задачі № 10 («зробити отвір в кінці тріщини»).

Як бачимо, найбільша кількість розв'язків розроблена стосовно задач № 2 (про скидання снігу з покрівель) та № 6 (про протиголольодні пристосування), однак оцінки цих варіантів за рештою показників були незначними. Це пояснюється тим, що школярам було важко уявити ці задачні ситуації у всіх вимірах їх структурно-функціональних характеристик. З тих же причин виявилась мінімальною кількість балів за поліваріативність відносно задач № 7 (про залізничні стрілки), так само, як і за рештою показників: конструктивна довершеність, конструктивна доцільність і оригінальність – по 0,37 %.

Найбільш зрозумілими для досліджуваних виявились задачні ситуації: № 9 (про крейду) і № 4 (про підсвічник). З крейдою вони мають справу мало не щодня, а підсвічник в різних заданих варіаціях легше уявити, ніж домінуючі образи стосовно інших задач. Саме тому розв'язки задачі № 9 характеризуються і найбільшою оригінальністю 4,12 %, задач № 4 – 3,37 % (2

місце). Показник конструктивної довершеності також є максимальний відносно задумів розв'язування задачі № 4 (4,12 %), задача № 9 – 3,0 %. Розв'язки задачі № 9 також «лідують» за показником конструктивної доцільності (5,24 %). На другому місці – розв'язки задачі № 4 (3,7 %). На третьому місці задача № 5 (про обід): дещо вищими є (порівняно з іншими задачами): конструктивна довершеність (1,87%), конструктивна доцільність (3,7%) та оригінальність (2,62 %).

Разом з тим, не досить вивченою для школярів виявилась задача № 8 (про пересування меблів). Здавалося б – знайома для учнів ситуація, але разом з тим має місце значна невпевненість в її аналізі: конструктивна доцільність – 0,74 %; конструктивна довершеність і оригінальність – по 0,37%. Цікаво, що учні молодшого шкільного віку, розв'язуючи цю задачу, пропонують значно оригінальніші і досконаліші розв'язки, ніж старшокласники, яким, здавалося б, здійснити структурно-функціональний аналіз цієї задачної ситуації зовсім не важко. «Напрошується» гіпотеза про певну байдужість цих старшокласників стосовно розв'язування домашніх побутових задач.

Певні труднощі стосовно адекватного аналізу умов мали місце при розв'язуванні задач № 1 і № 3. На перший погляд все так просто (про це свідчить показник поліваріативності – розв'язків порівняно чимало: відповідно 5,62 % і 5,24 %, а в той же час конструктивна доцільність по кожній із задач становить 0,37 %, а конструктивна довершеність і оригінальність для задачі № 3 – 0,74 %; а для задачі № 1 – 0 %).

У зв'язку із вищезазначеним цікаво прослідкувати рейтинг загальної кількості балів за всіма чотирма показниками стосовно всіх десяти евристичних задач. Найбільша кількість балів припадає на задачу № 9 (про крейду) – 19,1 %, на другому місці задача № 4 (про підсвічник) – 17,6 %, на третьому – задача № 5 (про обід) – 12,73 %, слідом за нею – задача № 6 (про протиголольодні пристосування) – 10,49 %.

Найменша кількість балів у задачі № 7 (про залізничні стрілки) – 4,49%, адже дійсно для адекватного розв'язування досліджуваними цієї задачі є необхідною їх обізнаність стосовно властивостей наявних і шуканих конструктивних елементів, причому за умов їх взаємодії на фоні заданого градієнта температур.

Розв'язки задачі № 1 характеризуються показником – 5,99 % (оскільки при розв'язуванні цієї задачі учням важко виокремити для себе домінуючі складові задачної ситуації). На третьому місці з кінця – «загадково недоступна для розуміння старшокласниками» задача № 8 (про пересування меблів) – 6,74%.

В цілому виокремлені показники: конструктивна доцільність, конструктивна довершеність, оригінальність і поліваріативність, а також порівняно складний спосіб її кількісного обчислення, дозволяють проаналізувати прояви творчого потенціалу досліджуваних стосовно розв'язування ними евристичних задач.

Як видно із таблиці 1, кількісні значення показників: конструктивна доцільність, конструктивна довершеність, оригінальність та поліваріативність демонструють потенціальні можливості кожної із десяти евристичних задач

стосовно їх реалізації з метою вивчення проявів творчого потенціалу досліджуваних в науково-технічній творчості.

Проаналізуємо, як розв'язували ці експериментальні задачі учні 11 класу Фастівського ліцею-інтернату (раніше він називався обласним природничо-математичним ліцеєм), в якому навчаються інтелектуально обдаровані учні Київської області і який вже багато років є базовим закладом фізико-математичного факультету Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.

Досліджувані з групи № 2 більш системно підходять до вирішення експериментальних задач. Так, при розв'язуванні задачі № 7, до задачної ситуації включаються не лише названі у вихідній умові задачі стрілки і сніг, а також земля, на якій знаходяться стрілки. Досліджуваний: «Потрібно сконструювати обігрівач, який помістимо в землю під стрілкою» (Олександр К.). А розв'язуючи задачу № 6, цей учень пропонує використати конструкцію із м'якої гуми і ланцюжків. Хоча разом з тим, учні з групи № 2 дають і варіанти розв'язків дуже практичні, які були відсутні в реєстрі розв'язків, виконаних групою № 1.

Слід зазначити, що досліджуваних із групи № 2 майже зовсім не зацікавила задача № 4 (на відміну від групи № 1). Як правило, учні відповідали, що такі підсвічники є в продажу і їх можна просто купити разом із свічками. Лише дехто із досліджуваних групи № 2 замислювались над розробкою конструкції заданих підсвічників.

Однак учні з групи № 2 дають і відповіді, які дуже відрізняються від відповідей досліджуваних з групи № 1 своєю практичною довершеністю. Наприклад, Е.М.: «Підсвічники з наперстків. Не плавляться і не горять».

Задача № 9: «зараз є механічні олівці, у які вставляються стержні. Замість стержня потрібно вставити крейду, звичайно отвір повинен бути більшим» (Олеся Г.); «Один кінець крейди пофарбувати або облили крейду олією» (Артем К.).

Задача № 2: «Потрібно сконструювати дуже високий дах: під кутом 30° » (Олександр К.); «Слід такий матеріал використати для виготовлення даху, з якого сніг спадатиме сам» (Віктор Ш.).

Наприклад, такий розв'язок задачі № 3 (хоча і не еталонний, однак в певному розумінні технічно виправданий): «Просвердлити перед цим маленький отвір відповідного діаметра, а вже потім забивати гвіздок» (С.К.).

Щодо так би мовити «гендерних» особливостей в розв'язуванні досліджуваними евристичних задач. Так, в розумінні дівчат домінуючою шуканою умовою задачі № 3 є знаходження такого способу забивання маленького гвіздка, щоб при цьому не забити пальці. В результаті пропонується такий «розв'язок»: «Потрібно взяти плоскогубці з довгими ручками і молоток з довгою ручкою» (Олеся Г.)

Цікаво, що деякі учениці ліцею-інтернату досить сміливо і точно підходять до розв'язування тих евристичних задач, стосовно яких вони мають достатній обсяг прогностично необхідної інформації. Наприклад, задача № 3: «До місця, в яке треба забити гвіздок, можна прикласти шматочок пінопласту таким чином, як вам це потрібно, щоб зробити кілька ударів по гвіздку, а потім

прийняти пінопласт» (Ірина К.). Ця ж учениця для розв'язування задачі № 4 пропонує «взяти ковпачки із звичайних ручок і повставляти в них свічки». В такому ж ракурсі вона підходить і до пошуку розв'язку задачі № 9: «Одягти на шматочок крейди спеціальний чохол так, щоб було видно кінець крейди, яким можна писати». Разом з тим лишаються поза увагою задачі № 1, № 10, а також № 8 (про пересування меблів), тобто ті експериментальні задачі, що потребують відповідного обсягу науково-технічних знань.

Розв'язуючи задачу № 8 (про пересування меблів) ліцеїсти, завдяки досить розвинутій комбінаторній складовій мислення, нерідко звертаються до формулювання шуканих умов задачі № 8, які значно відрізняються від початкових умов. Так, ці досліджувані пропонують «меблі зовсім не пересувати, адже майже всі меблі можна розібрати, а потім знову скласти». Тобто в даному випадку учні виходять за межі даної задачної ситуації, прагнуть знайти цілком новий розв'язок.

При розв'язуванні евристичних задач учні ліцею-інтернату намагаються використати свої знання і зокрема з фізики. Наприклад, стосовно задачі № 8 вони рекомендують: «щоб підняти меблі, під низ покладіть труби і потім, коли зустрінеться поріг, покладіть під труби дошки» (С.К.). При розв'язуванні задачі № 5 пропонують із залізного обода зробити «люстру Чижевського».

Таблиця 2

Результати розв'язування старшокласниками евристичних задач (група № 2)

№ задач і	Конструктивна доцільність (%)	Конструктивна довершеність (%)	Оригінальність (%)	Поліваріативність (%)	Сума %
1	0,7	0,7	0	6,2	7,6
2	1,2	0,7	1,4	6,4	9,7
3	3,8	3,6	3,8	5,6	16,6
4	1,4	1,2	1,7	5,7	10
5	2,8	1,9	5,5	6,9	17,1
6	0,7	0	1,2	6,4	8,3
7	0,23	0,23	0,46	6,2	7,1
8	1,2	0,4	1,2	5,2	8
9	2,4	1,4	2,6	6,2	12,8
10	0	0	0	2,8	2,8

Отже, якщо у досліджуваних з групи № 1 найбільший інтерес викликало розв'язування задачі № 4 (про підсвічник), то у досліджуваних з групи № 2 – задачі № 3 (про забивання маленького гвіздка) та № 5 (про металевий обід), які є значно складнішими порівняно із задачею № 4. А от найменший інтерес для групи № 2 представляла задача № 10 (про призупинення розвитку тріщини), це свідчить про відсутність в учнів даної групи стійкого глибинного інтересу до розв'язування задач науково-технічного характеру, який би мав бути домінуючою рисою особистості учня ліцею природничо-математичного профілю.

Як видно із порівняння результатів розв'язування евристичних задач досліджуваними з групи № 1 і групи № 2, кількісні співвідношення значень показників конструктивної доцільності, конструктивної довершеності, оригінальності та поліваріативності свідчать про прояви більш високого рівня конструктивного мислення при розв'язуванні експериментальних задач досліджуваними групи № 2. Хоча слід зазначити, що як для випускного класу фізико-математичного ліцею кількісні показники вищезазначених критеріїв проявів творчого потенціалу в науково-технічній творчості мали б бути значно вищими.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моляко В.О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема // Обдарована дитина. – 2005. – № 6. – С. 2-9.
2. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2002. – Вип. 22. – С. 221-229.

Хорошун А.А. (м. Київ, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

В статтє представлєны результати дослідованія базових компонентів творческого потенціала старшекласників спеціалізованих шкіл. Аналізуються специфіческие особєнности рєшенія учениками творческих задач, а также личностные свойства, которые впливають на продуктивність творческой діяльності старшекласників с разными профілями обучєнія.

Ключевые слова: *творческий потенциал, креативность, творческая задача, стратегии, лабильность, подсказка.*

The article presents research findings regarding the basic components in creative potential of specialized high-school students. The author analyses distinctive features of the students' approaches to creative task solution, as well as personality traits with impact on performance in creative activities of high-school students with different educational specializations.

Key words: *creative potential, creativity, creative task, strategies, labiality, hint.*

В умовах стрімкого динамічного розвитку суспільства постають нові, надзвичайно високі вимоги до сучасної людини. Хрестоматійною стала думка, що лише творча особистість в достатній мірі відображає високу ступінь розвитку, підготовленості до конкретних видів діяльності, гнучкої зміни стилів поведінки, виходу із складних проблемних ситуацій та реалізації найбільш ефективних адаптивних стратегій. Рушійною силою та джерелом розвитку

особистості є творчий потенціал – динамічна характеристика особистості, що включає комплекс творчих задатків, які проявляються і розвиваються у творчій діяльності, а також комплекс психічних новоутворень особистості протягом її вікового дозрівання, що складають основу унікальності та життєвої стратегії.

Більшість класифікацій видів творчості складають три основні види: технічна, художня та наукова. В нашому дослідженні ми акцентували увагу на двох останніх, адже основні механізми та закономірності формування та реалізації творчого потенціалу особистості можна простежити саме на прикладі даних видів творчості.

Метою нашого дослідження є виявлення особливостей розвитку основних компонентів творчого потенціалу старшокласників спеціалізованих шкіл та визначення передумов для розробки творчого тренінгу з урахуванням специфічних характеристик.

Проблематика творчого потенціалу особистості на початкових етапах знайшла своє відображення у працях таких вчених, як Б.Г. Ананьєв, Я.О. Пономарьов, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, Е.Торанс. Дослідники робили перші спроби виокремлення даного феномену з поміж інших психічних явищ, його визначення, операціоналізації та перетворення у власне наукове поняття. На сучасному етапі дослідженню творчого потенціалу присвячують свої роботи такі вчені, як В.О. Моляко, Н.В. Кузьміна, О.Н. Лук, Д.Б. Богоявленська А.В. Брушлінський, Г.В. Глотова, І.П. Волков, О.Л. Яковлева, І.В. Куришева, О.М. Матюшкін, Е. де Боно та ін. У даних працях особлива увага приділяється виділенню сутнісних характеристик творчого потенціалу особистості, розглядається структура та взаємозв'язок між основними його складовими компонентами; принципи формування та розвитку творчого потенціалу, а також адаптація в соціальному середовищі.

Проаналізувавши широке різноманіття інтерпретацій поняття “творчий потенціал” у психологічній літературі, в нашому дослідженні, ми спираємося на діяльнісно-організаційний та інтегративний підходи до його визначення [2;4]. Це означає розуміння творчого потенціалу як інтегративної властивості особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, визначає потребу, готовність та здатність до творчої самореалізації і саморозвитку, а також забезпечує ефективну взаємодію особистості з іншими людьми та продуктивність діяльності.

Особистісні властивості, що становлять основу творчого потенціалу, в нашому дослідженні об'єднані в три блоки: 1) мотиваційні особливості (рівень розвитку та прояву пізнавальної потреби, співвідношення мотиваційних тенденцій прагнення до успіху та уникнення невдач, мотивація досягнення); 2) когнітивні характеристики (особливості прояву продуктивних компонентів мислення, вираженість та співвідношення образного та вербально-логічного мислення); 3) характерологічні риси (емоційні властивості, схильності та інтереси, самооцінка та самоконтроль, соціально-психологічні характеристики) [4; 5].

В дослідженні взяли участь учні старших класів (10-11 класи) шкіл м.Києва (Мистецький центр «Арсенал», Центр творчості дітей та юнацтва БК Дарниця, Ліцей № 208, Центр сучасного мистецтва ДАХ) та м. Прилуки

Чернігівської обл. (Школа мистецтв №2, Школа – гімназія № 5, ЗОШ № 7, Студія образотворчого мистецтва «Веселка»). Вибірку склали 297 осіб (150 учнів мистецьких шкіл та 147 – шкіл з поглибленим вивченням природничих дисциплін).

Для оцінки вище зазначених ознак творчого потенціалу були використані такі методики: методика Е.Торенса; опитувальник Р.Кеттела (16-pf); тест «мотивація успіху» (Елерс); тест «уникнення невдач» (Елерс); творчі (проблемні) задачі; методика «потреба в досягненні»; шкала «інтелектуальна лабільність»; методика «творчий потенціал»; тест «мотивація навчання» Т.І.Ільїної (модифікований варіант).

Більшість дослідників схиляються до думки, що найбільш ефективний спосіб дослідження та розвитку творчого потенціалу є активна залученість особистості до творчої діяльності [1; 3]. З огляду на це, для отримання більш повної інформації про різні структурні компоненти творчого потенціалу їм досліджуваних, ми пропонували проблемні (творчі) задачі трьох типів (образні, ситуаційно-практичні, понятійні).

Розв'язання задач оцінювалося по ряду критеріїв: вербальні прояви; виражена моторна активність; час розв'язання; кількість помилок; кількість використаних підказок; успішність розв'язання.

Шерег авторів висловлюють думку про те, що особлива роль у процесі розв'язку творчих задач відводиться підказкам, тому ми вирішили використати їх у нашому дослідженні з урахуванням необхідних умов їх ефективного подання, що описані в психологічній літературі [1; 3; 4].

Аналіз отриманих результатів дав змогу визначити специфічні особливості розв'язання задач різних типів представниками досліджуваних груп. Для зручності в описі та інтерпретації результатів введемо умовні позначення: старшокласники, що навчаються у школі мистецтв – група 1, старшокласники, що навчаються у спецшколах природничого спрямування – група 2. Середні значення показників розв'язання задач подано у таблиці.

Таблиця 1

Середні значення показників розв'язання задач

№	Параметри оцінки	Середні значення											
		Номер задачі											
		1		2		3		4		5		6	
		гр.1	гр.2	гр.1	гр.2	гр.1	гр.2	гр.1	гр.2	гр.1	гр.2	гр.1	гр.2
1	Успішність	3.8	3.3	3.3	3.1	3.65	4.3	2.4	3.9	1.8	3.2	3.9	4.4
2	Час	3.5	4.2	4.4	5.15	5.7	4.2	7.8	5.4	17.3	11.8	8.4	6.3
3	К-ть помилок	2.2	2.7	2.9	3.4	3.6	2.2	7.1	4.1	6.7	3.9	4.2	2.6
4	Негативні п-ки	2.6	3.1	1.7	2.3	1.2	0.6	5.05	2.9	3.4	2.5	1.7	0.8
5	Запитання	1.75	0.8	0.96	1.4	0.7	1.6	2.4	1.3	1.3	0.7	0.2	1.5
6	Функціональні п-ки	0.27	0.42	0.53	0.6	0.23	0.12	0.59	0.28	0.92	0.32	0.18	0.06
7	Вказівки	2.4	2.8	3.2	3.1	2.7	1.9	4.15	2.06	3.7	1.6	2.3	1.1
8	Образні п-ки	1.3	1.6	0.8	1.4	-	-	-	-	-	-	-	-

З таблиці видно, що задачі образного типу (в табл. № 1, 2) більш успішно розв'язувалися представниками групи 1. Кількісний аналіз отриманих результатів дає можливість стверджувати, що досліджувані даної групи мають вищі показники успішності (група 1 – 3.8, 3.3; група 2 – 3.3, 3.1; $p \leq 0.01$), окрім того час розв'язання задач образної серії задач в групі 1 нижчий за групу 2 (група 1 – 3.5, 4.4; група 2 – 4.2, 5.15; $p \leq 0.01$). В процесі розв'язання образної серії досліджувані групи 1 допускали менше помилок (група 1 – 2.2, 2.9; група 2 – 2.7, 3.4; $p \leq 0.01$) та використовували меншу кількість підказок. Варто особливу увагу приділити підказкам-запитанням, як видно з таблиці, при переважанні за основними показниками досліджувані групи 1 використовували більше підказок-запитань (група 1 – 1.75; група 2 – 0.8; $p \leq 0.01$). Це пояснюється тим, що в процесі розв'язання образних задач представниками групи 1, більш ефективно стимулюючи дію мали навідні запитання, незважаючи на те, що за мірою інформативності вони поступалися іншим видам підказок. Під час проведення дослідження ми могли констатувати значний активізуючий ефект підказок, що подавалися у вигляді проблеми, змістовно вони характеризуються тим, що акцентують увагу на важливих моментах розв'язку задачі, шляхом постановки навідних питань. Орієнтуючи досліджуваного щодо правильного напрямку розвитку підказки-запитання, в процесі розв'язання образних задач досліджуваними групи 1, давали позитивний імпульс для подальшої продуктивної пошукової активності.

У процесі розв'язання даних задач досліджувані групи 1 проявили вищу результативність, можна констатувати, що в даній групі більш ефективно використовувався час для розуміння умови та подальшого розв'язання, варіанти розв'язку були більш різноманітні і запропоновані відповіді виходили за межі передбачених нами на початку дослідження. Більш ефективним було використання образних підказок, при чому продуктивні ідеї виникали на основі образних підказок з не високим ступенем інформативності.

Варто зазначити, що розв'язуючи образні задачі досліджувані групи 1, успішно використовували стратегію пошуків аналогій, окрім того ми мали можливість спостерігати активізацію інтуїтивних компонентів творчого мислення, що проявлялося у «миттєвих спалахах» оригінальних ідей, які сприяли правильному розв'язку. Слід відмітити, що використання вище згаданої стратегії мало несистематичний, спонтанний характер, досліджувані не мали чіткого усвідомлення необхідності застосування даної стратегії (чи будь-якої іншої) для досягнення успіху.

Досліджувані групи 2 розв'язували задачі образного типу не так успішно, це позначилося на часових характеристиках розв'язання та використанні більшої кількості підказок, при чому в даній групі доводилося застосовувати більш інформативні образні підказки. Однак варто зазначити, що представники даної групи краще справлялися з розв'язанням тієї частини задачі, де в процес розв'язання необхідно було включити формули та здійснити обчислення з їх допомогою.

Аналіз процесу розв'язання серії задач ситуативно-практичного типу (в таблиці № 3 та 4) дає можливість стверджувати більш високу успішність, що

була продемонстрована представниками групи 2. Досліджувані даної групи мають вищі середні бали за показником успішність (група 1 – 3.65, 2.4; група 2 – 4.3, 3.9; $p \leq 0.01$), також у процесі розв'язання вони допускали менше помилок (група 1 – 3.6, 7.1; група 2 – 2.2, 4.1; $p \leq 0.01$). Для успішного розв'язку досліджуваним вдавалося використовувати меншу кількість підказок (окрім підказок-запитань) (група 1 – 0.7; група 2 – 1.6; $p \leq 0.01$) при порівнянні з результатами розв'язку ситуативно-практичних задач досліджуваними групи 1.

Якісний аналіз отриманих результатів дав можливість виявити цікавий ефект дії підказок-запитань в різних групах. В рамках виконання серії ситуативно-практичних задач, ефективніший вплив підказок-запитань спостерігався у досліджуваних групи 2, тоді як у випадку групи 1 вони не мали такого стимулюючого потенціалу та поступалися підказкам-вказівкам. Характеризуючи процесуальний момент розв'язку даних задач представниками групи 2, слід відмітити, активний пошук та швидку орієнтацію в системі логічних зв'язків різних частин умови задачі, визначення ключових моментів та специфіки їх співвідношення. Внаслідок цього, вибудовуючи так чи інакше впорядковану схему, досліджувані, крок за кроком, наближалися до знаходження принципу розв'язання. Звичайно, не кожен шлях, що обирався, був правильним, але розв'язання проходило більш ґрунтовно та усвідомлено з обов'язковою наявністю логічного «ескізу» запропонованої задачі.

Досліджувані групи 2 використовували елементи стратегії комбінування, однак рівень усвідомлення необхідності використання даної стратегії та способів її використання був недостатнім. Досліджувані пропонували та випробовували велику кількість ідей, навіть в ситуаціях тривалих невдач.

Розв'язання задач ситуативно-практичного типу досліджуваними групи 1 відзначається дещо неуважним ставленням до умови та хаотичним підходом до вирішення. Досліджувані експансивно поспішали розпочати розв'язання, не маючи чіткої схеми, часто алгоритм розв'язку зводився до випадкових спроб та помилок. Тільки пред'явлення підказок-вказівок, та корегування правильного шляху розв'язання негативними підказками давало змогу успішно розв'язати задачу.

Аналіз отриманих результатів дає можливість говорити про кращу підготовленість представників групи 2 до розв'язання задач понятійного типу (в таблиці № 5 та 6). Варто відмітити переважання за кількісними показниками успішності представників групи 2 (група 1 – 1.8, 3.9; група 2 – 3.2, 4.4; $p \leq 0.01$) та статистично значущі відмінності кількості помилок (група 1 – 6.7, 4.2; група 2 – 3.9, 2.6; $p \leq 0.01$), часу розв'язання задач (група 1 – 17.3, 8.4; група 2 – 11.8, 6.3; $p \leq 0.01$) та використаних підказок де досліджувані групи 2 мають нижчі середні значення.

Якісний аналіз процесу розв'язання задач дав можливість виявити використання деякими досліджуваними групи 2 елементів стратегій комбінування та реконструювання. Вони швидко знаходили ключовий момент переходу з однієї системи знаків в іншу та вибудовували правильний алгоритм розв'язання. Досліджувані групи 2 проводили аналіз основних співвідношень частин умови, при чому витрачали менше часу для розкриття початкової

логічної закономірності, яка могла призвести до розв'язання задачі. Значно оптимізували процес розв'язання підказки запитання, спрямовані на уточнення різних аспектів умови.

Розв'язання задач понятійного типу для досліджуваних групи 1 виявилось найскладнішим. Складним для усвідомлення стала необхідність перекодування буквених символів (слів) в цифри та числа. Для пояснення основного завдання доводилося вдаватися до багатьох додаткових інструкцій. Окрім того, труднощі виникали при необхідності маніпуляції з символами різних знакових систем. У процесі розв'язання досліджувані групи 1 допускали помилки, через неухвалене ставлення до ключових моментів умови, або через те, що не могли повністю охопити систему співвідношень між різними частинами умови. При великій кількості невдалих спроб пошукова активність досліджуваних помітно знижувалася.

Надзвичайно важливим для нашого дослідження було визначення особистісних властивостей, розвиток яких найбільш ефективно стимулює творчу продуктивність ("ядро" творчого потенціалу). Показники кількісних залежностей успішності розв'язання задач та особистісних властивостей досліджуваних блоків подано у таблиці.

Таблиця 2

Кількісні показники залежності успішності розв'язання задач від показників досліджуваних блоків у групі 1

Особистісні властивості	Номер задачі					
	1	2	3	4	5	6
Мотиваційний блок						
Пізнавальна потреба	0,51	0,43				0,26
Потреба в досягненні		0,37	0,32			
мотив уникнення невдач				-0,47	-0,28	-0,34
Когнітивний блок						
Оригінальність (о)	0,62	0,54				
Розробленість	0,44					0,23
Опір замиканню		0,35				
Оригінальність (в)	0,39		0,46			
Лабільність	0,32	0,41	0,24			0,34
Характерологічний блок (фактори)						
М	0,36	0,41				
Q4	0,52	0,26	0,4			0,38
Q2	0,44	0,31	0,27			
Н	0,29	0,53				0,27

Значення коефіцієнтів кореляції значущі на рівні $t < 0,001$ та $t < 0,005$.

За даними таблиці видно, що властивості трьох структурних блоків творчого потенціалу знаходяться в тісному зв'язку і саме їх поєднання зумовлює творчу продуктивність, як один з основних критеріїв розвитку творчого потенціалу. При чому для групи 1 до продуктивних характеристик

мотиваційного блоку можливо віднести пізнавальну потребу та потребу в досягненні. Важливим для розвитку творчого потенціалу досліджуваних групи 1 є низький рівень прояву мотиваційної тенденції уникнення невдач, про що свідчать негативні кореляційні зв'язки з показниками успішності. Серед когнітивних характеристик, що зумовлюють стимуляцію творчих можливостей особистості варто згадати оригінальність як здатність створення нових нестандартних ідей, при чому у випадку групи 1 йдеться про образну та вербальну оригінальність. Важливими характеристиками творчого потенціалу є здатність до швидкого пристосування до нових умов, можливість швидкої переробки інформації переключення на різні види діяльності – всі ці характеристики виражає показник лабільність. Досить позитивним, на нашу думку, є поєднання таких показників як опір замиканню та розробленість, що характеризують властивості особистості підтримувати високий рівень творчої активності протягом тривалого часу та прагнення детальної розробки продуктивних ідей, що виникають та доведення їх до остаточного оформлення.

Серед властивостей характерологічного блоку, що впливають на успішність розв'язання творчих задач у групі 1 варто виділити фактор М, що відображає міру розвитку творчої уяви та творчого сприймання оточуючої дійсності, очевидно, що така особистісна властивість відіграє значну роль у структурі творчого потенціалу. З таблиці видно, що існує позитивний кореляційний зв'язок творчої успішності та фактору Q2, який виражає ступінь розвитку нонконформізму, тобто незалежність мислення та прийняття важливих рішень, орієнтуючись на власні внутрішні диспозиції. Ще одним компонентом характерологічного блоку, що є необхідним для розвитку творчого потенціалу є фактор Н, йдеться про рівень розвитку особистісної властивості, що визначається як соціальна сміливість, що описує здатність до соціальної активності, можливість адаптуватися в незвичному соціальному контексті, схильність до ризику та ін. Варто згадати про фактор Q4, що тісно пов'язаний з особливостями мотиваційної сфери. За даним показником вимірюється ступінь напруженості особистості. При чому причинами напруження є фрустрація та збудження, що пов'язані з незадоволенням певних потреб. На нашу думку ситуація розв'язання творчої задачі створює сприятливі передумови для оперативного напруження та мобілізації творчого потенціалу для досягнення позитивного результату. Слід звернути увагу на тісний зв'язок даного фактору з показниками мотиваційного блоку (пізнавальна потреба, потреба в досягненні). Очевидно, що кожен визначений показник та їх синтез створюють детальну картину особистісних характеристик, що є визначальними для розвитку творчого потенціалу представників групи 1 і дає можливість правильно зорієнтувати стимулюючий вплив.

З таблиці 3 видно, що у групі 2 до характеристик мотиваційного блоку, що позитивно впливають на успішність розв'язання задач відносяться пізнавальна потреба, потреба в досягненні, окрім того специфічними саме для даної групи є позитивні кореляційні зв'язки з мотивом оволодіння професією, що виражається у прагненні розвитку професійно-значущих властивостей та мотиваційною тенденцією прагнення до успіху. На нашу думку, позитивна

кореляція з мотивом оволодіння професії може пояснюватися тим, що творча діяльність розв'язку задач наближається до тих видів творчої активності з якими пов'язане навчання та майбутня професійна діяльність досліджуваних. Тому розвиток творчого потенціалу шляхом залучення до розв'язку творчих задач сприймається досліджуваними групи 2, як можливість здобути та розвинути професійно важливі властивості.

Таблиця 3

Кількісні показники залежності успішності розв'язання задач від показників досліджуваних блоків у групі 2.

Особистісні властивості	Номер задачі					
	1	2	3	4	5	6
Мотиваційний блок						
Пізнавальна потреба	0,25			0,38	0,53	0,44
Потреба в досягненні	0,37			0,28	0,36	0,31
Оволодіння професією			0,43	0,33	0,42	0,17
Прагнення до успіху		0,36	0,28	0,32		0,21
Когнітивний блок						
Образна динамічність	0,26			0,47		
Вербальна динамічність			0,36		0,42	0,55
Абстрактність	0,21		0,53		0,64	0,39
Гнучкість (в)			0,24	0,49	0,34	0,27
Оригінальність (в)	0,32		0,44		0,43	0,38
Лабільність			0,32	0,37	0,25	
Характерологічний блок (фактори)						
Q1	0,38			0,54	0,47	
M			0,25	0,42		0,35

Значення коефіцієнтів кореляції значущі на рівні $t < 0,001$ та $t < 0,005$.

З таблиці видно, що основні характеристики когнітивного блоку, що впливають на творчу продуктивність – це вербальна оригінальність та лабільність (що вже описувалися вище), окрім того в групі 2 можна виділити такі показники як, вербальна та образна динамічність, що характеризують властивість продукувати велику кількість ідей. Було визначено позитивні кореляційні зв'язки між успішністю розв'язання та такими показниками характерологічного блоку як абстрактність та гнучкість. Абстрактність – показник, що виражає ступінь розвитку мисленневих операцій аналізу та синтезу, проявляється при формулювання складних абстрактних понять. Гнучкість визначає можливість застосовувати різні стратегії для вирішення проблемних ситуацій, пріоритетність розвитку даної властивості для розвитку творчого потенціалу визначається у дослідженнях багатьох психологів, що займаються проблематикою творчості та творчого потенціалу.

Характерологічні особливості, що вказані в таблиці, які впливають на продуктивні прояви творчого потенціалу – це фактори М (вже описувався вище) та Q1, що розкриває міру прояву такого компоненту творчого потенціалу, як радикалізм. Даний фактор може проявлятися у вигляді розвинутих властивостей аналітичного мислення, критичності у сприйманні, здатності прийняти нові оригінальні ідеї, погляди, невизнання авторитетів тощо

Отже, аналіз отриманих під час дослідження результатів дає можливість зробити наступні **висновки**:

Старшокласники шкіл мистецтв найбільш успішно розв'язують задачі образного типу, при чому в процесі розв'язку виявляють спроби використання елементів стратегії пошуку аналогій та реконструювання. Розв'язання задач образного типу активізує творчі мисленнєві компоненти та інтуїцію, при чому очевидно, що робота з таким матеріалом супроводжується позитивними тенденціями мотивації досягнення та яскравими емоційними проявами.

Порівняльний аналіз результатів дослідження в двох групах дає можливість стверджувати більшу успішність розв'язання задач понятійного та ситуативно-практичного типів старшокласниками природничих шкіл. Варто зазначити, що в процесі розв'язання задач зазначених типів досліджувані ефективно реалізовували елементи стратегій комбінування та реконструювання. Результати дослідження показали важливу роль використання підказок, як навідних запитань, що подаються у вигляді сформульованої проблеми для стимуляції мисленнєвих компонентів творчого потенціалу особистості. Важливими результатами нашого дослідження стало визначення стійкого зв'язку основних компонентів творчого потенціалу (в різних блоках), а також специфічне поєднання даних компонентів та вплив на продуктивність розвитку творчого потенціалу учнів спеціалізованих шкіл в період ранньої юності. Отже, розвиток творчого потенціалу повинен здійснюватися за кількома основними напрямками: розвиток та формування мисленнєвих операцій, що лежать в основі основних творчих стратегій; стимуляція складових компонентів творчого потенціалу, які відносяться до мотиваційного та характерологічного блоків.

До перспектив нашого дослідження можливо віднести розробку тренінгу розвитку творчого потенціалу з урахуванням визначених особливостей старшокласників шкіл мистецтв та шкіл з поглибленим вивченням природничих дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваленко А.Б. Психологія розуміння. – К., 1999. – 182 с.
2. Матюшкин А.М. Загадки одаренности: проблемы практической диагностики. – М.: Школа-Прес, 1993.
3. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. – К., 1978. – 134 с.
4. Моляко В.О. Творчий потенціал як психологічна проблема // Обдарована дитина. – 2005. – №6. – С. 2-10.
5. Мороз Ю.В. Психологічні особливості розвитку творчої активності старшокласників. Дисер...канд. псих. наук: 19.00.07. – К., 2004. – 210 с.

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ВІЗУАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ (на матеріалі орнаментальних мотивів, поширених в Україні)

Некоторые орнаментальные визуальные организации влияют на психику человека, вызывая определённые чувственные впечатления в процессе их восприятия.

Ключевые слова: ритм, орнамент, восприятие, эмоционально-чувственный резонанс.

Influence of some visual ornamental motives on the human psychic in the concrete sensitive impression's forms are considered in this work.

Key words: rhythm, ornament, visual perception, emotional sensitive resonant.

Особливою ознакою нашого часу, не властивою минулим епохам, є суттєве збільшення загального обсягу інформації, значну частину якої представлено у візуальній формі. Візуальна інформація, сприйнята людиною, часто-густо стає елементом її уявлення про світ, становить складову образної сфери свідомості про загальну картину світу. Від того, яким чином організована візуальна структура інформації, залежить не лише її адекватне розуміння та усвідомлення змісту, а й ставлення до неї загалом. Певна організація візуальної форми інформації впливає на психіку людини, викликаючи відповідний емоційно-почуттєвий резонанс. Основою організації візуальної структури (форми) є ритм.

Ритм – це рух, навіть зафіксований в зображенні. Ритм як рух є законом життя: від космічно-планетарних процесів *макросистеми* всесвіту та процесів *мезосистеми* на рівні живого організму – психічної діяльності людини (М.Я. Перна, 1926), нервова система якої діє за своїми законами ритму, створюючи ритм психічного життя (О.О. Богомолець, 1928) до процесів *мікросистеми* клітин, атому тощо. Тому й фізичне існування людської істоти в матеріальному світі підлягає природній ритмічній циклічності: періодичним характером дихання, роботи серця, сну та активності, денними та сезонними, місячними та сонячними ритмами тощо (Ф. Баррон, 1990).

Крім *природних ритмів* існують *ритми, породжені динамікою людської діяльності*: процесами праці, виробничими, соціально-економічними та іншими циклами. Існують й такі різновиди ритмів, зафіксовані в продуктах різноманітних сфер діяльності людини, які знайшли своє відображення в мистецтві, одному з проявів культури. Мистецтво здатне породжувати та фіксувати ритми. Ритмом пронизані всі його види: музика, танок, поезія, архітектура, живопис, графіка. Ритм реалізується в мові, звуках, рухах тіла, в художніх образах, символах, знаках, зображеннях.

На думку деяких авторів, розвиток історії самого мистецтва обумовлюється ритмічними коливаннями, пов'язаними з домінуванням певної мисленнєвої тенденції в суспільстві. Так, перевага *аналітичного типу мислення*,

якому властиві задоволеність існуючою моделлю, позитивне ставлення до всього штучного, схильність до схематизації та узагальнення, націленість в майбутнє, пошук засобів, пошук істини в діалозі, викликало до життя такі "аналітичні" стилі мистецтва як високе Відродження, стиль Палладіо, ампір, інженерний, конструктивізм, стиль 50-х - 60-х років 20-го століття. Перевага *синтетичного типу мислення*, як усвідомлення недостатності адекватності будь-якої моделі, прагнення до первинності, природності, цікавість до індивідуального, індукція та інтуїція, ахронність як звернення в минуле, цікавість до з'ясування цілей, індивідуалізм творчості, сприяло виникненню таких художніх стилів як маньєризм, бароко, рококо, романтизм, еkleктичний стиль, модерн, ретроспективний. Інші автори також наводять приклади ритмічного чергування різних художніх культур "екстравертованих", "раціональних" (античність, Ренесанс, класицизм, реалізм) з "інтровертованими", "ірраціональними" (давні культури, середньовіччя, 20 століття) [6; 14; 18].

З ідею про ритмічне чергування стилів мислення, які обумовлюють художні культури, перегукується думка А. Голана про те, що в неолітичному мистецтві переважала асиметричність, нерегулярність, свобода розташування елементів, пластичність, невимушеність орнаментальних зображень; а вже в мистецтві енеоліту починає посилюватися "правильність", регулярність, рівноваженість, композиційна одноманітність елементів орнаменту, навіть використання штампів. Автор пояснює таку зміну орнаментального стилю перебігом етнопсихологічних факторів, що впливали на формування графічної форми орнаменту. Якщо для ранньоземлеробських культур Трипілля-Кукутені було властивим *емоційність мислення*, то вже для протоіндоєвропейських – *розсудливість, раціоналізм*, що й знайшло своє відображення в мистецтві впорядкованого симетричного орнаменту [5].

Орнамент становить своєрідну галузь художньої культури Його "можна назвати мистецтвом впорядкування поверхні або, навіть, мистецтвом ритмічної організації світу, тому що художній сенс орнаменту, як будь-якого мистецтва, є набагато ширшим за звичайне прикрашання певного предмету. В орнаментальному мистецтві різних часів та народів, не зважаючи на його абстрактність, дуже чітко виражено загальні уявлення про закони та структуру оточуючого світу, про закономірне та випадкове, про кінцеве та нескінченне, про рух та спокій" [10]. Структурно-функціональною основою орнаменту є ритм, який може бути вираженим чітко або нечітко. Ритм, як впорядкованість, правильність, проста чи складна закономірність, є "душею та смыслом орнаменту". В основі ритмічної організації орнаменту лежить ідея зв'язку та порядку, ідея організованого, а не випадково побудованого світу.

Ритм, будучи одним із структурних формоутворюючих принципів орнаменту, передбачає закономірні зміни декотрих просторових характеристик: інтервалів проміж елементами, кількостей елементів у групі, форми або розмірів елементів, особливостей їх поєднання та інше. Важливого значення для ритмічної організації простору набувають інтервали, акцентування декотрих елементів, певна структура початку та кінця орнаменту тощо [4].

Існують різноманітні версії *походження* орнаменту. За К. Штайненом (1894) орнамент виник завдяки особливій *стилізації* малюнка. В.В. Зеньковський та багато інших вчених припускають, що орнамент виник в процесі *гри* лініями, завдяки звичайному *повторенню рухів*, що естетично використовується та закріплюється.

О.О. Формозов (1989) виокремлює два шляхи походження орнаменту. 1. *Механічне, технічне*. Так, після нарізування м'яса на кістках залишалися зарубки, які часто-густо мали майже однакові проміжки; ритмічні нарізки, перпендикулярні довжині кістки, вже робила неандертальська людина. У пізньому палеоліті риси наносилися не лише паралельно, а й під кутом одна до одної ("ялинка"). У свою чергу, переплетення ниток в процесі ткання на ткацькому приладі, стрічковий спосіб ліплення посуду – підказували людині орнаментальні побудови. 2. Походження орнаменту. обумовлене *спроценням, схематизацією зображень* тварин, людей, рослин, космічних об'єктів та ін.

В.І. Бібікова (1965) називає *виробничі, смислові, художні* причини виникнення орнаменту. Наприклад, походження геометричного меандрового орнаменту (так званий "мезинський орнамент") авторка пояснює як перенесення узору структури формування дентину бивня мамонту, (який можна бачити на зрізі) у художній виріб.

Орнамент, як галузь зображувального мистецтва, формувався протягом тривалого часу і має різні стилі, форми існування, змістовні мотиви тощо.

В історичному аспекті орнаментові властива певна тенденція розвитку ритмічної організації: від асиметричного розташування елементів на площині до симетричної.

Також орнаменти традиційно розподіляються за змістом: *абстрактні, рослинні, зооморфні, антропоморфні* та їх різноманітні поєднання.

Орнамент виконує різноманітні *функції*. По-перше, *магічна* функція як засіб впливу на явища й об'єкти матеріального та ідеального світів. На виконання орнаментом цієї ролі опосередковано вказують давні речі, які вкриті пишними узорами або окремими елементами орнаменту саме в таких місцях, які не можна спостерігати ззовні. Це донця посудин, нижня сторона прикрас, що нашивалися на одяг, спеціальні вишивальні мітки, що розміщувалися на потаємних частинах одягу. Здійснення трудомісткої праці, результати якої прямо не можна сприймати, може свідчити про її магічну спрямованість і відповідно, надання магічної функції орнаментам або його елементам.

З магічною функцією орнаменту перегукується й *оберегова* – як захист від злих сил. Яскравою ілюстрацією тому є народна традиція вишивання одягу, що сягає давніх часів. Семантично насичені елементи орнаменту посилюються багаторазовим їх повторенням та специфічним розташуванням на певних частинах одягу: навколо ший, на погрудді, іноді на спині, на плечах, навкруг рук, на подолі. Узор орнаменту або орнамент "по колу" в одягу людини мав "захищати" важливі частини її тіла, "забезпечувати" їх функціонування.

Декоративна функція орнаменту, як більш пізніша, полягає у прикрашанні побутових речей, одягу, житла тощо, але в давні часи, (на противагу сучасності), була більш другорядною та обумовлювалася й

підпорядковувалася, насамперед, двом попереднім. Є підстави думати, що в давнину орнаментом покривали стіни глинобитних будівель, кам'яних та дерев'яних поховальних споруд, човни, одяг, килими, мати, власне тіло [13].

Не менш важливою функцією орнаменту є *інформаційна*, яка забезпечувала систематизацію накопичених знань, досвіду, збереження, використання інформації та її передачу наступним поколінням в графічній формі. Б.О. Фролов (1992) вважає, що оволодіння первинною людиною графікою, (до якої належить і орнамент як специфічна форма певної знакової системи), за своєю значущістю можна порівняти лише з такою епохальною подією як створення писемності в більш пізніші часи.

На нашу думку, орнамент, як закодована в графіку інформація, є не лише своєрідним відображенням знань, картиною тогочасного світу. Цей феномен ритмічно організованої візуальної інформації, становить одну з візуальних систем, яка продовжує постійно "працювати": ритмічно структуруючи візуальний простір, орнамент викликає певний емоційно-почуттєвий відгук у того, хто його сприймає, чим посилює суть інформації на несвідомому рівні.

Відзначимо, що трансформацію реалістичного стилю у схематичне, орнаментизоване зображення, одні автори пов'язують "із розвитком мислення наших пращурів, які змогли перейти від конкретно-образного сприймання життя до складних абстракцій" [13]. Інші вчені вважають, що саме *заміна типу господарства* привласнюючого на відтворюючий (землеробство та скотарство), сприяло зростанню інформації в неоліті, яку необхідно було узагальнити та закріпити зображальними засобами. Землеробська культура призвела зображення реалістичного художнього стилю до умовності, схеми та чистого орнаменталізму (О.П. Окладников, 1971; М.Д. Хлобистіна, 1971 та ін.).

Одночасно існують погляди щодо *працивілізації*, від якої залишилися лише уривки знань у вигляді певних візуальних зображень, елементів, знаків, які пізніше протягом значного часового проміжку культивувалися в орнаменти та орнаментальні мотиви. Не зважаючи на різнополюсність цих та інших версій щодо походження орнаменту, їх поєднує спільне: розуміння орнаменту як *зафіксованої інформації*. Орнамент був її організацією, гармонізацією та репрезентацією, а його графічна форма, структурована за законами ритму, посилювала значення інформаційного змісту. Посилення значення інформації здійснювалося завдяки такої важливої властивості ритму як повторюваність.

Якщо геометричний орнамент з вільною композицією лише перераховує різноманітні мотиви, що насичені семантичною інформацією, то впорядкований за законами симетрії, з чітким проявом ритму, геометричний орнамент вже не тільки вказує, але й завдяки багаторазовому повторенню акцентує її змістове наповнення [6]. Отже, можна припустити, що в давнину орнамент не лише "читався", а й будучи ритмово узгоджений та значно посилений завдяки повторенням, просто "кричав" свого змісту й був зрозумілим практично для всіх у межах певної культури

Композиційний стрій орнаментального зображення обумовлюється різними способами ритмічної організації. За ритмом композиційна структура може бути: стрічковою, сітчастою, замкненою; симетричною або

асиметричною; динамічною або статичною. Симетрія є видом ритмової організації. Зазвичай симетрія розуміється як дзеркальне відображення лівого/правого, верху/низу, як ритмічне подвоєння, потроєння та ін. з обов'язковим урахуванням певного центру, вісі. Але стрічковий геометричний орнамент, який є більш організованим (на противагу асиметричному), також передбачає симетрію. Симетрія в такому орнаменті реалізується повніше саме тому, що в ньому повторюються фрагменти, які вже симетрично структуровані. Відповідно ритм в такому орнаменті проявляється чіткіше, виразніше.

Різновидами симетрії в орнаменті може бути: *дзеркальна симетрія* в обидві боки від центрального елемента; *лінійна переносна в одному напрямі*; *поворотна симетрія*, що має центр та певну кількість повторень; *асиметрія* в орнаменті розуміється не як повна відсутність впорядкування (архаїчний орнамент), а як більше чи менше відхилення від симетрії [3].

Мотивами геометричного орнаменту здавна були такі форми як: зигзаги та ромби, ґратки та меандри, півкрусжжя та спіралі [13], розети, квадрати, трикутники, хрести, зигзаги, спіралі [5]. Сучасний геометричний орнамент, що зберігся в Україні на Поділлі, Буковині, Гуцульщині, Закарпатті в народній вишивці, різьбленні, гончарстві складається з цих же елементів.

Окремий мотив може сприйматися як міні-орнамент, якщо його елементи є ритмічно впорядкованими: мають власну *ритмічну організацію*. Так, поширеними мотивами, що мають орнаментальну трактовку є: шести-, восьмикутні зірки, свастики, стилізоване дерево, 3-х елементна композиція з домінуючим центральним елементом тощо. Розглянемо орнаментальні зображення, що здавна є поширеними на теренах України. (Дивись додаток).

Меандровий мотив, як ритмічно організована візуальна структура, складається з двох елементів (або їх стилізації в одну складну хвилясту) і становить *лінійну переносну в одному напрямі* симетричну організацію; в чуттєвому плані горизонтальна спрямованість меандру характеризується як одноманітність, що здатна викликати почуття заспокоєння, монотонію.

Композиція, що складається з трьох елементів, один з яких (центральный) є домінуючим, умовно названо "*Велика богиня*" [5]. Цей мотив в плані ритму має структуру *дзеркальної симетрії* в обидва боки; його врівноважена образна побудова характеризується як гармонійна, статична, значуща з акцентом у центрі.

Мотив "*Свастика*" є ритмічно організованим за *принципом поворотної симетрії* 4-го порядку. Графічна форма свастики поєднує в собі суто симетричний елемент в центрі (хрест/квадрат/коло) та асиметрично приєднані кінцівки, що надає формі відчуття рухової активності, динаміки.

Орнамент є багатошаровою структурою: на перший план виходять саме графічні його особливості – *форма*. На другому плані завжди є (точніше, було) семантичне наповнення – *ідея*. Якщо зображальний та семантичний аспекти орнаменту є предметом дослідження мистецтвознавства, культурології то особливості сприймання ритмічної структури орнаменту, її вплив на психіку людини є предметом вивчення психологічної науки.

Предметом нашого дослідження є саме *особливості сприймання* візуальної форми орнаменту, його ритмічної організації.

Сприймання є складним не лише психофізіологічним, а й психологічним процесом. Розглядаючи будь-яке зображення, й особливо орнаментальне, людина мимовільно додержується його внутрішнього ритму, тобто *суб'єктивно повторює те, що об'єктивно закладене* в зображенні [1], мікрорухи зору (сакади) повторюють контури зображення, структурні акценти [8; 9]. Це психофізіологічний, сенсорний рівень візуального сприймання, який умовно можна назвати першим етапом. На другому, психологічному етапі здійснюється *осмислення* сприйнятого, його *оцінювання*, формується емоційне ставлення до нього. Сприймання може відбуватися як мимовільним, так і довільним, свідомим шляхом. Свідоме сприймання як чуттєво-дослідницька діяльність – є творчою діяльністю (В.Ф. Асмус, 1961). І саме тому процес сприймання може закінчуватися різноманітними кінцевими результатами-сприйняттями, що обумовлено минулим досвідом, надбаними знаннями, вміннями людини, її психічним розвитком, спрямованістю та рівнем особистісної культури

Досліджень на тему виявлення особливостей сприймання саме орнаментальної інформації у вигляді проявів її впливу на психіку людини нами не знайдено, але є праці, які деякою мірою перегукуються з означеною нами темою. Так, американський психолог Бетшерс (Betshers, 1951), досліджуючи сприймання абстрактного мистецтва, вивів зорову абетку, так звані емоційні символи, комбінація яких здатна виражати складні людські почуття. Наприклад, за Бетшерсом вертикальна спрямованість (лінія) виражає почуття гідності, горизонтальна – почуття заспокоєння, перехрещені лінії часто використовуються як вираження конфлікту, ламані (криві) лінії викликають почуття смутку, трикутник виражає почуття сили тощо [17].

Вітчизняні вчені Ж.А. Рабчинський та А.Б. Антонюк вивчали сприймання візуальних універсальних символів сучасною людиною. Виявлено, що 1) в інтерпретації форм у піддослідних відсутній потяг до визначення їх сакральної/змістовної значущості: понад 80% ототожнили форми кола, трикутника, квадрату з математичними або технічно-конструктивними елементами, лише хрест означили як символ смерті; 2) перевага віддавалася таким формам як коло, трикутник, хрест, найменш привабливою виявилася форма квадрату. Вчені констатували втрату інтересу сучасної людини до інтерпретації значення духовного коду універсальних форм.

В результаті іншого дослідження, проведеного московськими вченими, щодо виявлення зв'язку між індивідуальними особливостями людини та простими геометричними формами, було з'ясовано, що досліджувані надавали певних психологічних характеристик деяким геометричним формам. Так, трикутник визначався ними як активна форма, ліва, жіноча; квадрат – як пасивна форма, права, чоловіча; коло – легка форма, енергомістка, чуттєва. До речі, більшість сучасних жінок надали перевагу саме активним трикутникам, на той час як чоловіки – пасивним квадратам [11].

А.І. Берзніцкас (1980), досліджуючи інтелектуальні емоції, які об'єктивувалися в графічні форми, виявив схожість графічних реалізацій одних і тих самих емоційних переживань у різних піддослідних. На цій підставі зроблено припущення, що "за модифікаціями просторових ознак малюнків

стоять рухові компоненти, які, можливо *входять до психічної тканини відповідних емоційних станів*. Загальним часово-руховим компонентом просторової структури відповідних малюнків є *графічний ритм*", а також визначено ритмічну побудову відповідних емоційних патернів. Так, наприклад, "радість" визначається як статичний ритм, побудований на горизонтальній симетрії та контрасті верху/низу, "здивуванню" відповідає статичний асиметричний ритм, побудований на контрасті та дисгармонії, "здогадка" – це активно-динамічний ритм з контрастом початку та кінця; явний перехід від асиметричного ритму до симетричного тощо.

П.О. Кудіц, Б.Ф. Ломов, О.О. Мітькін (1969, 1987) досліджували закономірності візуального сприймання елементарних ритмічних композицій на площині та ритмічної організації плакату. У дослідженнях використовувалося декілька видів ритму у формалізованому вигляді. Сприймання ритму на матеріалі елементарних ритмічних композицій та мистецтва плакату виявило, що: 1) "під час сприймання ритмічного ряду просторове переміщення погляду *відповідає закономірності "руху" ритма*, тобто здійснюється в напрямку переважаючої зміни будь-якої ознаки, що створює ритм"; 2) найбільш важливими *ознаками* утворення та сприймання ритму є: розмір, інтервал, світло: "сприймання ритмічного ряду відбувається від більших елементів до менших, від темних – до світлих, від менших інтервалів до більших"; 3) сприймання елементів ряду не завжди супроводжується стрибком ока в бік цих елементів, а й іноді здійснюється периферичним зором, особливо тоді, коли елементи мають значний розмір; 4) в процесі сприймання ритмічного ряду його елементи найчастіше групуються: більші та роз'єднані візуально об'єднуються в одну групу, а менші та зближені – в іншу. Це забезпечує *"одномоментність"* процесу сприймання.

Спираючись на результати згаданих вище праць й останніх двох зокрема, та узагальнюючи все вище викладене, можна висунути *наступні положення*:

1) орнамент це *ритмічно організована* візуально-образна структура, яка найчастіше є кодом певної інформації; 2) орнамент має два плани вираження: а) *ідеальний*, що містить певну смислову інформацію (семантичний аспект), яка значно посилюється завдяки багаторазовим повторенням та б) *матеріальний*, що виражений у графічній, ритмічно організованій, формі; 3) сприймання орнаменту становить: *психофізіологічний процес* формування чуттєвого образу на основі діяльності зорового аналізатору, рухи якого повторюють ритм/рух орнаменту та *психологічний* – осмислення та інтерпретацію ритмічної організації орнаменту; 4) *осмислення ритмічної організації орнаменту* в процесі його сприймання може відбуватися: як актуалізація знань минулого досвіду людини у вигляді образів, понять, ідей даної культури, як асоціювання; як актуалізація емоцій, відчуттів й відчуття ритму зокрема, які хоча є вторинними, але водночас є і важливими продуктами сприймання.

З метою виявлення особливостей сприймання ритмічно організованих графічних форм, якими є орнаменти, нами було проведене *дослідження*.

Відштовхуючись від того, що ритмічність композиції орнаменту становить багаторівневу закономірність та часто складається з декількох

взаємопов'язаних ритмів, процес сприймання візуального ритму було обмежено трьома формалізованими мотивами (тест-об'єктами). Тест-об'єкти представлено нескладними, схематизованими графічними мотивами, що зазвичай входять до складу орнаменту або самостійно існують як міні-орнаменти та мають власну ритмову організацію. Нами було обрано такі відомі мотиви, як меандр, 3-х елементна композиція, свастика, які є поширеними в різних культурах й в Україні зокрема [14]. Кожен з обраних мотивів, крім специфічної ритмічної організації [3], має свою певну психо-динамічну характеристику, яка ґрунтується на гіпотетичних загальнолюдських закономірностях сприймання, про що ми згадували вище.

В експерименті були задіяні люди різного віку: від 9 до 65 років. Всього отримано 450 відповідей.

Аналіз емпіричних даних показав, що цілеспрямоване сприймання ритмічно організованої графічної форми візуальної інформації має такі *особливості*:

1. Сприймання складається з 3-х умовних етапів: 1) безпосереднє *зорове сприймання* візуальної графічної форми, коли зорові рухи повторюють видимий контур; 2) *виокремлення* певних графічних ознак та їх *осмислення, означення*; 3) *об'єктивізація* у письмових відповідях - вербалізація образів, понять, відчуттів, емоцій, отриманих на попередньому етапі.

2. Обробка письмових відповідей виявила, що сприймання візуальних ритмічно організованих структур відбувається за різними варіантами:

1) *семантична інтерпретація* зображення передбачає актуалізацію знань, досвіду реципієнта та становить 20,2% всіх відповідей. Приклади семантичної інтерпретації зображень: до мотиву "*меандр*": "орнамент", "античний візерунок", "Греція", "мотив українського рушника", "символ чогось", "старовинний орнамент" та ін.; до мотиву "*велика богиня*": "знак", "триєдність", "символи давніх людей"; до мотиву "*свастика*": "узор на килимі", "орнамент", "символ фашизму", "війна", "сонце", "атрибут української масляниці", "лабіринт", "свастиковий хрест", "таємничий знак", "щось грецьке".

2) *асоціювання* за зовнішньою формою у вигляді образів та абстрактних понять – 31,8% відповідей. Приклади асоціацій: до мотиву "*меандр*": "хвилі", "хвилі моря", "неспокійне море", "вода", "змія", "я вчуся писати", "Айвазовський"; до мотиву "*велика богиня*": "трикутники", "геометрія", "піраміди", "гори", "Стоунґендж", "очі та ніс", "морда собаки", "ракети", "шлях, що веде нагору", "незвичайне, але щось дуже знайоме", "співглядання", "Малевич"; до мотиву "*свастика*": "перехрестя", "заплутана вулиця", "чоловік, який присів на одне коліно й відвів одну руку назад", "людина, яка танцює", "людина", "клоун", "дитячий майданчик", "квітка", "замок для старовинного ключа", "осьминог", "медуза", "майбутнє", "щось смішне", "пустеля", "загадковість", "щось заплутане, цікаве", "щось невідоме" та ін.

3) *чуттєво-почуттєве/емоційне реагування* щодо сприйманого зображення – 11,1%; Приклади відповідей: до мотиву "*меандр*": "красиво", "свобода", "відчуття тепла", "холод", "спокій" та ін; до мотиву "*велика богиня*": "жалоба", "почуття величі", "піднесення", "самотність і велич", "щось нудне",

"щось страшне" та ін.; до мотиву "свастика": "яскраве", "тепле", "холодне", "неприємне", "жахливе", "м'яке", "відчуття твердості та чіткості".

4) *сприймання ритму*, ритмічної організації зображення – 36,9%. Приклади відповідей: до мотиву "меандр": "рух", "ритм", "чіткий ритм", "біг", "танцювальні рухи", "прагнення вперед" та ін; до мотиву "велика богиня": "ритм", "рівновага", "цілеспрямованість" та ін; до мотиву "свастика": "розміреність", "чіткість", "броунівський рух", "нескінченний рух", "рух Галактики", "ритмічний рух", "обертання", "коловорот", "вентилятор", "центрифуга", "живий рух", "життя, як воно є", "політ", "політ птаху", "стрибучий м'яч" та ін.

Остання група відповідей, в якій актуалізувався внутрішній відгук саме на ритмову організацію візуальної інформації, представлена схемами поширених мотивів, становить понад третину від загальної кількості відповідей. Цей факт може опосередковано свідчити про те, що ритмічна організація орнаменту, яка сприймається довільно, здатна викликати відповідний психологічний резонанс. У свою чергу, психологічна реакція у вигляді сприйняття, які відповідають основним характеристикам певних візуальних структур, може посилюватися завдяки багаторазовій повторюваності мотиву в орнаменті. Також ймовірно, що тривале споглядання цих ритмічних структур може викликати й відповідні психологічні відчуття: монотонію, сталість, динаміку та ін.

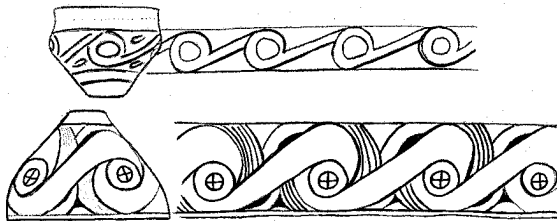
Наступним кроком дослідження може бути співставлення асоціативних образів, абстрактних понять, актуалізованих в ході сприймання візуальної інформації з їх чуттєвим, емоційним оцінюванням. (Наприклад, зображення "меандр": які образи, поняття виникають при спогляданні зображення? які виникають відчуття, емоції?)

Узагальнення отриманих результатів на даному етапі роботи дає підставу зробити попередні **висновки**.

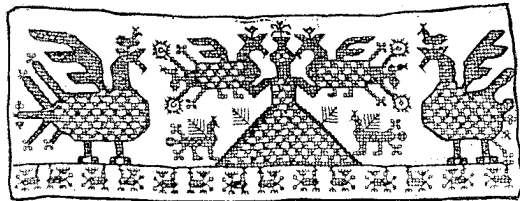
В теоретичному плані продовження досліджень сприймання ритмічної структури візуальних зображень в психологічному аспекті є перспективним: їх результати можуть допомогти наблизитися до розуміння закономірностей естетичного сприймання, візуального мислення, творчості у візуальній галузі мистецтва, а також до розуміння феномену тривалої "живучості" давніх орнаментальних мотивів в культурі

Емпіричний матеріал можна використати для розробки засобів, спрямованих на розвиток візуальної культури особистості та адекватного сприймання продукції різних візуальних систем й медіа-продукції зокрема, а також на психологічний захист проти шкідливого впливу візуального аспекту мас-медіа, масової культури. Застосування таких психо-технологій може забезпечити більш комфортне існування людини у сучасному візуальному інформаційному просторі та її ефективну адаптацію до візуального аспекту медіа-реальності.

ВИДИ СИМЕТРИЇ



1. Лінійна переносна в одному напрямку симетрія



2. Дзеркальна симетрія



3. Поворотна симетрія 4-го порядку

ЛІТЕРАТУРА

1. Алякринский Б.С., Степанова С.И. По закону ритма. – М.: Наука, 1985. – 176 с.
2. Бибилова В.И. О происхождении мезинского палеолитического орнамента // СА, 1965. – № 1. – С. 3-8.
3. Вейль Г. Симметрия. М.: Наука, 1968. – 192 с., ил.
4. Венда В.Ф. Предисловие к русск. изд. / в кн. У. Боумена Графическое представление информации. М.: Мир, 1971. – С. 12.
5. Голан А. Миф и символ. – М.: Русслит, 1993. – 375 с., ил.
6. Голицин Г.А., Петров В.М. Информация – поведение – творчество. М.: Наука, 1991. – С. 76.
7. Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – С. 179.
8. Кудин П., Ломов Б., Митькин А. О восприятии элементарных ритмических композиций на плоскости // Техническая эстетика, 1969. - № 8. – С. 10-12.
9. Кудин П.А., Ломов Б.Ф., Митькин А.А. Психология восприятия и искусство плаката. – М.: Плакат, 1987. – С.179-190.
10. Лебедева Е.В. Орнамент / кн. Е.В. Лебедева, Р.М. Черных Искусство художника оформителя. – М.: Советский художник, 1981. – 343 с., ил.
11. Либин А.В., Либин В.В. Психологические особенности предпочтения человеком геометрических форм (знаков) // Графические знаки: Проблемы исследования, разработки, стандартизации: Тез. докл. Всесоюз. науч. конф. / ред. В.И. Стрельченко – К., 1988. – С. 21-24.
12. Рабчинський Ж.А., Антонюк А.Б. Перцепція універсальних символів сучасною людиною / Тези доповідей та виступів: Всеукр. наук.-практ. конфесія з проблеми роботи середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів нового типу. Вип. 2. – К., 1994. – С. 67-69.
13. Формозов А.А. Памятники первобытного искусства на территории СССР. – М.: Наука, 1980. – 134 с.

14. Хренов Н.А. Социальная психология искусства: переходная эпоха. – М.: Альфа-М, 2005. – 624 с.
15. Череповська Н.І. Психологічний аспект феномену поширення однакових зображувальних символів // Україна – країни Сходу в ХХІ столітті: діалог мов, культур цивілізацій: Мат-ли V Всеукр. наук.-практ. конференції 18-19 квітня 2003 р. – К.: Фенікс, 2004. – С. 30-36.
16. Ягодинский В.Н. Ритм, ритм, ритм! – М.: Знание, 1985. – 192 с.
17. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. М.: Искусство, 1964. – 86 с.
18. Розин В.М. Визуальная культура и восприятие. Как человек видит и понимает мир. Изд. 2-е. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 224 с.

Чернобровкін В. М., Марусенко О. А. (м. Луганськ, Україна)

РОЗВИТОК ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ВИКОРИСТАННЯМ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ ЗАСОБІВ

Стаття посвячена проблемі розвитку ціннісних орієнтацій старшокласників з використанням методів арттерапії. Експериментально вивчена структура ціннісних орієнтацій старшокласників і з урахуванням виявлених проблемних зон розроблена технологія тренінгу розвитку ціннісних орієнтацій старшокласників методами арттерапії. Проведення тренінгу показало його ефективність в отношении оптимізації міжособистісних відносин, підвищення значимості сімейних цінностей, розвитку відповідальності, вихованості, гуманістических якостей і альтруїстических тенденцій старшокласників.

Ключевые слова: ціннісні орієнтації, старшокласники, арттерапія, тренінг.

The article is devoted the problem of development of the valued orientations of senior pupils with the use of methods of arttherapy. The structure of the valued orientations of persons of early youth age is experimentally studied and taking into account the exposed problem areas technology training of development of the valued orientations of senior pupils by the methods of arttherapy was developed. Using of training proved it`s efficiency in regard to optimization of interpersonality relations, increase of meaningfulness of domestic values, development of responsibility, breeding, humanism qualities and altruistic tendencies of senior pupils.

Key words: valued orientations, senior pupils, arttherapy, training.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з актуальними науковими та практичними завданнями. Проблема формування ціннісних орієнтацій особистості сьогодні є надзвичайно актуальною, що обумовлено цілою низкою соціально-психологічних чинників і пов'язано як із значущістю системи ціннісних орієнтацій особистості для психологічної науки і практики, так і з тими кардинальними змінами, що

останніми роками відбулися у політичній, економічній, соціальній, і зрештою, духовній сферах нашого суспільства і які, у свою чергу, вплинули на систему ціннісних орієнтацій насамперед, підростаючого покоління.

Аналіз останніх публікацій з означеної проблеми. Проблематиці розвитку ціннісних орієнтацій особистості, які, фактично, є смисловою компонентою її спрямованості, присвячено немало робіт, серед яких, - дослідження Б. Ананьєва, О.Асмолова, О. Васіної, Л.Виготського, А. А. Волчкова, С.Рубінштейна, Д. Леонтьєва, Є. Єрмоленко, Н. Кирилової, Ю. Синягіна, О. Селезньової, Л. Аза, В. Поддубного, А. Ручки й інших авторів.

Більшість дослідників, вивчаючи ієрархію цінностей людини, приділяють ретельну увагу ранньому юнацькому віку, тому що саме в цей період відбувається найактивніше формування системи цінностей, яка в подальшому вплине на становлення цілісної особистості, її життєвого шляху.

Існують різні підходи до розгляду ціннісних орієнтацій особистості та їх динаміки залежно від того психологічного напрямку, в контексті якого вони аналізуються. В процесі аналізу проблеми розвитку ціннісних орієнтацій старшокласників ми враховуємо позиції системного підходу, в якому, за визначенням Б. Ломова, постулюються такі найважливіші характеристики систем, як багатовимірність, багаторівневність будови, існування так званої «піраміди властивостей», що проявляються в тісному взаємозв'язку елементів, а також динамічність розвитку системи психічних явищ [1, с. 386; 3]. У контексті проблеми, що вивчається нами, позицій системного підходу дотримуються Н. Кирилова, а також В.Мерлін в своїй концепції інтегральної індивідуальності, що дозволяє говорити про системоутворювальну функцію ціннісних орієнтацій і про їх роль як ланки, що опосередковує, здійснює різноманітні взаємозв'язки в структурі інтегральної індивідуальності [2; 6].

Сутнісний розгляд проблематики, що вивчається нами, розуміння її ціннісно-смислового виміру, спонукав нас звернутися до ідей гуманістичної і екзистенціальної психології, що ставить в центр своїх інтересів проблеми особистості, її розвитку, самовизначення і самоактуалізації, креативності і свободи вибору. У гуманістичній психології підкреслюється роль свідомості і самосвідомості в детермінації поведінки особистості, усвідомлення нею сенсу власного існування. Важливе місце в поведінці і житті людей гуманістична психологія відводить мотивації, гуманістичній спрямованості, прагненню до краси, істини і справедливості. Мотивуючи поведінку людини, ці вищі цінності сприяють реалізації внутрішнього потенціалу особистості [1, с.91]. Екзистенціальна психологія розглядає проблеми сенсу життя, ставлення до вищих цінностей, виходячи з первинності буття людини в світі. В ній підкреслюється унікальність особистісного досвіду і неможливість зведення його до загальних схем. Близьким напрямом за своєю антропоцентричною орієнтацією по відношенню до вищезгаданих підходів є онтопсихологія, в руслі якої розглядається автентичність особистості, її відповідність своєї внутрішньої суті [7]. Кожна особистість унікальна завдяки наявному в ній центральному ядру «Я» - екзистенції, що визначає нарешті спосіб буття людини в світі [1, с.496-497].

Саме це положення підводить нас до категорії суб'єкта і суб'єктної психології. Воно об'єднує вказані методологічні підходи навколо поняття ціннісних орієнтацій, які у цьому контексті виступають як системоутворювальний чинник суб'єкту, завдяки якому він усвідомлює себе і виражає в зовнішньому світі.

Суб'єкт виявляє свої сутнісні властивості в різноманітні зв'язків і відносин як усередині свого буття, так і поза ним, причому, соціальне середовище може як актуалізувати прояв сутнісних властивостей суб'єкта, так і гальмувати їх. Тут вельми логічно вести мову про значущість діяльності суб'єкта в світі, що підводить нас до розгляду найважливіших аспектів діяльнісного підходу. Ключовим компонентом тут є поняття діяльності як мотивованого, усвідомленого процесу використання тих або інших засобів для досягнення поставлених цілей [1]. Цінності, у свою чергу, визнаються іманентними регуляторами діяльності індивідів[4; 5].

Отже, ціннісні орієнтації можуть бути розглянуті як вектори здійснення діяльності. Таким чином, суб'єкт, володіючи глибинними онтологічними властивостями, усвідомлює і проявляє себе в діяльності завдяки системі ціннісних орієнтацій, які, у свою чергу, є найважливішим системоутворювальним чинником всіх зв'язків, що виникають на стику суб'єктивного і об'єктивного світів.

Саме у цьому контексті, з позицій гуманістичної і екзистенціальної психології, з урахуванням онтопсихологічних позицій, а також в межах суб'єктно-діяльнісного підходу, нами аналізується проблематика розвитку ціннісних орієнтацій старшокласників.

Визначення невирішених частин загальної проблеми, яким присвячена стаття. Сьогодні відбувається активний науковий пошук оптимальних шляхів розвитку ціннісних орієнтацій старшокласників з використанням різноманітних засобів. Одним з таких чинників, на наш погляд, може стати використання методів арттерапії. Методика арттерапії і розгляд механізмів, що складають її основу, аналізуються в роботах А.Осипової (загальні питання психокорекції), О. Копитіна (питання системної арттерапії), Р.Беляускайте (малюнкові проби в діагностиці розвитку особистості дитини), Г. Бурковського (художня творчість), М. Бурно (питання творчого самовираження), І. Вольперта, Н. Говорова (методи театралізування), В.Зав`ялова, А.Менегеті (музикотерапія), О. Петрової (казкотерапія) та інші.

Арттерапія, за даними літератури, апелює до образного мислення і цілісного сприйняття світу особистістю й містить в собі міцний потенціал ефективності не тільки щодо корекції, але і до розвитку психічних структур, стимуляції творчого потенціалу й особистісного самопізнання. Але робіт, які були б присвячені проблемі розвитку ціннісних орієнтацій старшокласників засобами арттерапії та її теоретико-методологічному обґрунтуванню мало, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Формулювання цілей статті. Враховуючи вищевикладене, нами була поставлена мета: теоретично обґрунтувати і експериментально вивчити особливості розвитку ціннісних орієнтацій старшокласників засобами

арттерапії, а також розробити технології розвитку системи ціннісних орієнтацій старшокласників засобами арттерапії.

Ми зробили припущення про те, що на розвиток ціннісних орієнтацій, які є складною багатовимірною ієрархічною структурою і системоутворювальним чинником особистості, рішучий вплив чинять фактори соціокультурного середовища. Засоби арттерапії можуть позитивно впливати на розвиток ціннісних орієнтацій старшокласників шляхом катарсичних реакцій і опосередкованої стимуляції семантичних підструктур особистості. Арттерапевтичні методики сприяють процесу розвитку ціннісних орієнтацій старшокласників, інтеріоризації соціокультурних і духовно-етичних цінностей, а також отриманню особистістю індивідуально значущих сенсів.

Відповідно до мети нами були сформульовані завдання дослідження:

- розкрити соціально-психологічний зміст феномена ціннісних орієнтацій старшокласників;
- уточнити теоретико-методологічні основи розвитку ціннісних орієнтацій старшокласників засобами арттерапії;
- експериментально вивчити структуру ціннісних орієнтацій старшокласників і розробити технологію їх розвитку;
- дослідити можливість використання арттерапії як засобу розвитку ціннісних орієнтацій старшокласників.

Викладення основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Науково-дослідна робота проводилася на базі Луганської спеціалізованої школи з поглибленим вивченням предметів художнього профілю за участю 55 старшокласників, серед яких було 39 дівчаток і 16 хлопчиків (71 % і 29 % – відповідно) у віці 15-17 років.

Експериментальна робота передбачала первинне дослідження ціннісних орієнтацій старшокласників (констатувальний експеримент), розробку і проведення тренінгу розвитку ціннісних орієнтацій старшокласників з використанням методів арттерапії (формульальний експеримент) і повторне дослідження ціннісних орієнтацій.

У констатувальному дослідженні ціннісних орієнтацій старшокласників використовувалися систематичне спостереження, бесіда і комплекс психодіагностичних методів: дослідження ціннісних орієнтацій за Рокичем; методику «Незавершені речення» за Д. Саксом і Леві, а також – методику діагностики рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера – адаптований варіант Є.Бажіна, С.Голинкіної, А.Еткінда.

При дослідженні ціннісних орієнтацій за Рокичем з метою формалізації результатів ми присвоювали ранжованим цінностям певні вагові характеристики – умовні одиниці, при чому цінність, яка отримувала перше місце, відповідала їх максимальному значенню – 0,99, а цінність, що опинилася на останньому місці мала мінімальну вагу, рівну 0,055.

Ми умовно розділили кожен із списків цінностей на 6 груп, кожна з яких включала по 3 цінності: ключові, ті, яким віддається перевага, бажані, нейтральні, неprestижні й ті, що відкидаються респондентами.

У методиці «Незавершені речення» для подальшого контент-аналізу ціннісних орієнтацій старшокласників, були виділені шість категорій аналізу, що відображають ставлення респондентів: до батька, до матері, до себе, до друзів, до майбутнього, до сім'ї.

Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера – адаптований варіант Є.Бажіна, С.Голинкіної, А. Еткінда проводилася згідно із стандартною процедурою, проте в подальшому бралися до уваги дані за шкалами загальної інтернальності, інтернальності у сфері досягнень, у сфері невдач, міжособистісного спілкування, здоров'я. За даними констатувального експерименту було відібрано 32 респонденти з низьким і середнім рівнем сформованості ціннісних орієнтацій.

Всі дані оброблені за допомогою статистичних методів (визначення вірогідності отриманих результатів з використанням t – критерія Ст'юдента; кореляційний аналіз, тощо). Дослідження ціннісних орієнтацій старшокласників (за Рокичем) показало, що найбільш значущими у низці термінальних цінностей старшокласників є «здоров'я», «любов», «наявність хороших і вірних друзів», а також «життєва мудрість», «щасливе сімейне життя», і «упевненість в собі» (від 0,849 до 0,547). Бажаними цінностями старшокласники вважають «активне діяльне життя», «матеріальну забезпеченість» і «суспільне визнання» (0,536 - 0,512). Достатньо нейтральними виявляються такі цінності, як «свобода», «пізнання» і «цікава робота», «розвиток» і «творчість», а до тих, що відкидаються, учні відносять «розваги», «красу природи і мистецтва» і «щастя інших» (від 0,51 до 0,238).

Серед інструментальних цінностей ключовими для старшокласників були: «життєрадісність» (0,753), «освіченість» (0,685), «акуратність» (0,67). «Чесність» (0,592), «вихованість» (0,587) і «тверда воля» (0,542). «Незалежність» (0,53), «відповідальність» (0,522) і «чуйність» (0,503) відносяться до зони бажаних цінностей.

Нейтральними для респондентів виявляються: «раціоналізм», «широта поглядів» і «старанність»; неprestижними – «терпимість», «смівість у відстоюванні своєї точки зору» і «самоконтроль». І, нарешті, «високі запити», «ефективність в справах» і «непримиренність до недоліків в собі і інших» потрапляють в розряд цінностей, що відкидаються учнями. Були виявлені проблемні зони, в число яких за даними методики «Незавершені речення» були віднесені «відношення до батька» (– 0,45 балів), «відношення до сім'ї» (1,84 балів) і «відношення до себе»; дослідження рівня суб'єктивного контролю старшокласників констатувало екстернальний рівень останнього.

Всі вищезазначені особливості системи ціннісних орієнтацій старшокласників послужили підставою для розробки „Тренінгу розвитку ціннісних орієнтацій старшокласників засобами арттерапії”, який передбачав використання елементів художньої експресії, музичної терапії, розвиваючої рефлексивної взаємодії, а також літературно-музичних композицій.

Інструментальна сторона тренінгу була скомпонована з урахуванням тих проблемних зон, які були виявлені в системі цінностей старшокласників в ході констатувального експерименту. Вправи і завдання містили компоненти

активної і пасивної арттерапії, прийоми художньої експресії, театралізування, роботу з неструктурованим пластичним матеріалом, широке використання фонових музичних засобів в структурі літературних композицій. Всі елементи тренінгу були структуровані в певну систему, з урахуванням взаємодії їх семантичної і естетичної складової. Системоутворювальними тут виступали такі семантичні одиниці, як: актуалізація загальнолюдських цінностей, гуманістичних аспектів міжособистісного спілкування, підвищення цінності творчості, самовиховання і відповідального відношення до життя.

В ході проведення тренінгу, при виконанні ряду вправ, зокрема на «розуміння і прощення» в 31% випадків мали місце досить виражені афективні реакції відреагування конфліктного матеріалу, а в мотивах малюнків, що зображують «дитячу образу» респондентів, фігурували темні тони, почорнілі геометричні фігури, абстрактні образи з негативним емоційно-смісловим забарвленням.

Після уважного прослуховування літературно-музичних композицій на вірші С. Шефнера «Книга образ», Б. Окуджави «Осудите спочатку себе самого», а також на вірші одного з авторів даної роботи: «Як багато в натовпі самотніх»; «Метелик»; „Віщі сни”, у більшості старшокласників нівелювалися комунікативні бар’єри і вони відкрито говорили про свої відчуття, відзначаючи «полегшення», що наступило в результаті опредметчення в малюнку глибинних дитячих образів, багато з яких було пов’язано із фігурою батька школярів; про усвідомлення необхідності розуміння і прощення, чому, на їх думку, немало сприяли літературно-музичні композиції.

Подібні реакції ми спостерігали також в ході опрацювання теми «гуманістичних цінностей», «цінностей творчості» і тематики відносин з іншими людьми. Тут процесам усвідомлення сприяли прийоми театралізування, вільного малюнка, а також літературно-музичні композиції на вірш Р. Кіплінга «Заповіт», а також на авторські твори: «Музика душі»; «Білий мандрівник»; «Ієрогліф долі»; «Це не просто»; «Запасна колія».

Підводячи підсумки проведеного експериментального дослідження, можна говорити про наступне: тренінг розвитку ціннісних орієнтацій старшокласників засобами арттерапії здійснив певний позитивний вплив на стан і динаміку ціннісних орієнтацій старшокласників. Зміни, виявлені за допомогою стандартних методик, свідчили про достовірні зрушення деяких параметрів, проте, велика частина змін залишалася на рівні тенденції (табл. 1).

Таблиця 1

**Динаміка параметрів системи ціннісних орієнтацій старшокласників
(до і після проведення тренінгу)**

№ п\п	Параметр	До тренінгу	Після тренінгу	t	P
1	«Щастя інших»	0,261	0,398	- 2,5	0,02
2	«Вихованість»	0,661	0,809	- 2,14	0,04
3	«Відповідальність»	0,522	0,679	- 2,3	0,02
4	«Відношення до батька»	- 0,45	1,63	3,02	0,005
5	«Відношення до друзів»	2,813	3,75	2,9	0,005

Як можна бачити з таблиці, в результаті проведення тренінгу у ряді термінальних цінностей достовірно підвищилася питома вага поняття «Щастя інших» (зростання питомої ваги показника від 0,261 до 0,398 ум. од.; $t = -2,5$ $p = 0,02$), а серед цінностей інструментальних значущо змінилися два параметри – «вихованість» (зростання питомої ваги показника від 0,661 до 0,809 ум. од.; $t = -2,14$; $p = 0,04$) і «відповідальність» (зростання показника від 0,522 до 0,679 ум. од.; $t = -2,3$; $p = 0,02$). Аналіз семантичних показників модифікованої методики «Незавершені речення» Сакса і Леві свідчив про достовірне поліпшення під впливом тренінгу відношення старшокласників до батька від – 0,45 до 1,63 балів, ($t = 3,02$; $p = 0,005$) і відношення до друзів – від 2,813 до 3,75 балів ($t = 2,9$; $p = 0,005$); іншими словами, запропонована технологія коректувала сферу сімейних цінностей і підвищувала значущість відносин з іншими людьми.

Було відмічено певний вплив тренінгу на рівень суб'єктивного контролю особистості і достовірну зміну його показників у бік інтернальності, хоча в цілому рівень суб'єктивного контролю залишився тим самим (екстернальним).

Аналізуючи актуальні реакції старшокласників в ході тренінгових занять, які полягали в упредметнюванні, а потім і в афектному відреагуванні особистісно-значущого психічного змісту, враховуючі суб'єктивне відчуття «полегшення» і «прояснення» щодо важливих складових системи ціннісних орієнтацій особистості, можна припустити дію катарсичних механізмів на тлі процесу стимуляції семантичних підструктур психіки за допомогою активізації естетичних підструктур, що узгоджується з основними положеннями психоестетичної парадигми (Тулупов І. І., Шевандрін Н. І., 2000).

Отримані дані дозволяють говорити про те, що в результаті тренінгу розвитку ціннісних орієнтацій старшокласників методами арттерапії отримало підтвердження припущення, згідно з яким на розвиток ціннісних орієнтацій, що є складною багатовимірною ієрархічною структурою і системоутворювальним чинником особистості, разом з іншими причинами, впливає застосування арттерапевтичних методик.

Таким чином, отримані дані дають нам можливість стверджувати, що розроблена технологія «Тренінг розвитку ціннісних орієнтацій старшокласників методами арттерапії» є ефективною. Оскільки в структурі тренінгу максимальне значення було приділене різним арттерапевтичним прийомам, використанню засобів художнього і естетичного самовираження, музики як фонові компоненти і як невід'ємній частині літературно-музичних композицій, ми можемо припустити, що в основі отриманих позитивних ефектів лежать катарсичні реакції психіки і, можливо, розвиток її семантичних ціннісних підструктур за рахунок стимуляції підструктур естетичних. Отримані результати можна розглядати як підтвердження принципу додатковості і свідчення про те, що організація естетичного простору, використання широкого спектру арттерапевтичних методик, які апелюють в першу чергу, до естетичної підструктури, сприяє актуалізації семантичної підструктури психіки і створює сприятливі умови для свідомого засвоєння цінностей і розвитку ціннісних орієнтацій, що особливо актуально для раннього юнацького віку, який є

сензитивним відносно засвоєння цінностей і визначення ціннісних і світоглядних пріоритетів особистості.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, отримані результати дозволили нам сформулювати наступні висновки:

1. Ціннісні орієнтації є складним багаторівневим, полікомпонентним соціально-психологічним феноменом, особливим аспектом духовного світу людини, розвиток якого має виняткову важливість в ранньому юнацькому віці в контексті цілісного становлення особистості, формування її активної життєвої позиції і вибору особистістю основних смисложиттєвих орієнтирів.

2. У структурі ціннісних орієнтацій старшокласників, за даними пілотажного психодіагностичного дослідження, переважали такі цінності, як «здоров'я», «любов», «наявність хороших і вірних друзів», тоді як цінності «творчість», «краса природи і мистецтва», «щастя інших» виявлялися на неперестижних позиціях і тих позиціях, що відкидаються. Проте, на декларативному рівні старшокласниками віддавалася перевага духовно-етичним і гуманістичним орієнтирам. Були також визначені проблемні зони системи ціннісних орієнтацій, до яких були віднесені «відношення до батька», «відношення до сім'ї» і «відношення до себе».

3. Розроблена технологія «Тренінг розвитку ціннісних орієнтацій старшокласників засобами арттерапії», в результаті апробації якої показана її ефективність щодо зростання значущості сімейних цінностей, міжособистісних стосунків, відповідальності, вихованості, гуманістичних якостей особистості і альтруїстичних тенденцій старшокласників.

4. Ефективність технології «Тренінгу розвитку ціннісних орієнтацій старшокласників засобами арттерапії» обумовлена дією катарсичних механізмів психіки і розвитком її семантичних підструктур шляхом стимулювання підструктур естетичних за принципом додатковості що, разом з іншими ефектами, сприяє оптимальній інтеріоризації соціокультурних і духовно-етичних цінностей особисті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологический словарь-справочник. – Мн.: Харвест, 2004. – 576 с.
2. Кирилова Н. А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 29-37.
3. Ломов Б. В. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – 382 с.
4. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15-26.
5. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психол. обозрение. – 1998. – № 1. – С. 13-25.
6. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986. – 164 с.
7. Орлов А. Б. Онтопсихология: основные идеи, цели, понятия и методы // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 150-155.
8. Тулупов И. И., Шевандрин Н. И. Психоэстетика как метод исследования сферы выражения личности // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 49-56.

ДЕТЕРМІНАНТИ ТРАНСФОРМАЦІЇ СТРАТЕГІЇ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАДАЧ

Стаття посвячена проблемі конструктивного мислення, которое реализуется при решении творческих задач. Рассмотрено трансформацию стратегии решения конструктивно-технических задач с использованием усложнений.

Ключевые слова: *творческое мышление, конструктивное мышление, трансформация стратегии, конструктивно-техническая задача*

The paper is devoted to a problem of constructive thinking which is realised at the decision of creative tasks. Transformation of the strategy solution of the constructive-technical tasks with the use of complications is considered.

Key words: *creative thinking, constructive thinking, transformation of strategy, constructive-technical task*

Постановка проблеми. Матеріально-технічна база сільськогосподарського виробництва і один з її найважливіших елементів – технічні засоби є основою виробництва сільськогосподарської продукції. Відставання в технічній оснащеності та неефективне використання техніки проявляється у втратах сільськогосподарської продукції від несвоєчасного виконання польових робіт, порушення технології виробництва, затягування строків збирання врожаю, створення недостатнього запасу кормів на зимовий період тощо.

Наведене свідчить про об'єктивну необхідність зміцнення матеріально-технічної бази сільськогосподарського виробництва, впровадження на селі нової техніки і технологій вирощування продукції рослинництва, тваринництва і переробки сировини. Зрозуміло, що це, в свою чергу, викликає потребу пошуку нових підходів до розвитку аграрної освіти в Україні, зокрема до підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах сільськогосподарського профілю. Докорінне перетворення виробничих відносин на селі та нове економічне (ринкове) середовище, що формується, вимагають виховання та підготовки працівника нового типу, професійно підготовленого і компетентного, здатного адекватно сприймати та активно проводити в життя реформації та починання нового змісту.

До числа найскладніших наукових проблем, над якими працювали і продовжують працювати психологи, педагоги, філософи, культурологи, кібернетики, належить мислення, зокрема, питання визначення його сутнісних механізмів, індивідуальних особливостей, джерел активності та функціонування, методів діагностики, розвитку та активізації.

Тому сучасна освіта повинна готувати фахівця, спроможного відповідати за своє професійне майбутнє, здатного утвердити себе в умовах конкуренції на ринку праці. Основна мета професійної освіти і навчання полягає у підготовці фахівців, які володіють уміньми і навичками для задоволення потреб ринку

праці; спеціалістів, які підготовлені до творчої професійної діяльності, які б мали постійне прагнення до кращого, більш досконалішого.

Розв'язання різних наукових, практичних, мистецьких та інших задач, що виникають в житті людей, вимагає пізнання ними не тільки зовнішніх властивостей об'єктів, а й внутрішніх їх зв'язків і відношень. Тому, як відзначав Г.С. Костюк: „ Проблема розвитку мислення, а особливо розвитку творчого мислення, яке відрізняється оригінальністю і креативністю, дуже важлива в наш час “ [1].

В.О. Моляко зазначає, що творчість має стати нормою професійної діяльності та підготовки до неї, тобто в кінцевому варіанті кожен фахівець має бути творчим фахівцем [4].

Будь-яка діяльність вимагає високого рівня сформованості професійного творчого мислення на основі міцних стереотипів діяльності. Фахівці із розвиненим на належному рівні творчим мисленням ідуть у ногу з часом, дивляться в майбутнє, проявляють готовність до того, щоб правильно оцінити й використати передовий досвід, творчо його переробивши та збагативши власними самостійними знахідками.

Метою статті є виявлення особливостей мисленнєвої діяльності, функціонування стратегій у процесі розв'язування студентами конструктивно-технічних задач з використанням ускладнень.

Виходячи з цього, **основні завдання нашого дослідження** полягають у визначенні впливу на мисленнєву діяльність студентів введення ускладнень під час розв'язування конструктивно-технічних задач.

Основні методичні позиції, методика та організація дослідження. Здатність мислити – властивість людини. Мислення виникає в ході взаємодії людини із зовнішнім світом і служить успішному її здійсненню. Воно породжується передусім потребою зрозуміти якусь нову для людини ситуацію, новий для неї об'єкт, що дається їй у живому спогляданні, або зображується чи описується словами. Творче мислення – це пошук і відкриття нового. Для творчої роботи необхідно володіти здатністю самостійно і критично мислити, проникати в сутність предметів та явищ, бути допитливим, що значною мірою забезпечує продуктивність розумової діяльності.

Проблема розвитку творчого мислення перебуває в центрі уваги багатьох вчених протягом усього розвитку психолого-педагогічної науки про творчість (Г. Армстронг, М. Вертгеймер, Л.С. Виготський, Дж. Гілфорд, О.С. Єрмакова, А.Б. Коваленко, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, А. Осборн, Я.О. Пономарьов, Р.О. Пономарьова-Семенова, С.Л. Рубінштейн, Е. Торренс, М.Г. Ярошевський та ін.).

Одним із методів підготовки студентів до технічної творчості є розв'язування конструктивно-технічних задач, що відображають задачі виробництва як на інженерному, так і на виконавчому рівні. Такий підхід названо визначальним у роботах багатьох учених (Т.В. Кудрявцева, А.Ф. Есаулова, Я.О. Пономарьова, В.О. Моляко та ін.).

Підготовка майбутніх фахівців до трудової діяльності має ґрунтуватися на розв'язуванні конструктивно-технічних, технологічних, організаційних

завдань. Як зазначає Б.Ф. Ломов, обов'язковою рисою конструктивного мислення являється оперування просторовими уявленнями: збільшення, зменшення предмету, вимірювання його форми, комбінування елементів і т.п. [3].

В залежності від змісту професійної праці Г. Кайзер розрізняє три форми технічного мислення: „ конструктивне“, „ функціональне“ і „ економічне“. Конструктивне мислення здійснюється в ході розв'язування конструкторських задач. Але це не обов'язково мислення саме конструктора. Мова йде в автора про розуміння робітником конструкторських вимог і про здійснення їх на практиці, про допомогу конструкторам в удосконаленні конструкторських рішень з врахуванням технологічних і експлуатаційних вимог. Г. Кайзер підкреслює зв'язок конструктивного, функціонального і економічного мислення. Подібну характеристику до вище описаної дає В. Кайзер. Він розрізняє науково-організаторське, оперативне, функціональне і конструктивне мислення [2].

У своїх дослідженнях Т.М. Третяк зазначає: „ Якщо виходити із системи КАРУС, розробленої В.О. Моляко, конструктивне мислення пов'язане з розв'язуванням різного роду конструктивних завдань, що передбачає перетворення інформації, актуальної для їх розв'язання, відповідно до умов задачі з метою створення певної структури з певними функціями“ [6, с. 64].

Автор розкриває психологічну структуру конструктивного мислення, яке „... спрямоване на відображення, вивчення, дослідження наявної ситуації, стану речей, що підлягають розумінню, – взагалі актуальної інформаційної структури – на основі структурно-функціонального аналізу елементів цієї системи у їх взаємодії – з метою її трансформації (перетворення) відповідно до зовнішніх і внутрішніх умов“ [6, с. 64].

До зовнішніх умов відносяться вихідні умови завдання, різного роду впливи на людину з боку навколишнього середовища і в першу чергу – часові, інформаційні, обмежуючі, забороняючі.

Внутрішні умови – це інформаційний потенціал людини, її уява, знання, вміння, навички та рівень їх організації, тобто ступінь обізнаності того, хто розв'язує завдання і рівень розвитку операційної та мотиваційної складових конструктивного мислення, – взагалі ж внутрішні умови визначаються рівнем психологічної готовності особистості до розв'язування творчого завдання.

Т.М. Третяк виділяє такі рівні розв'язування конструктивної задачі [7]:

- переструктурування наявної інформації, виходячи із структурно-функціонального аналізу елементів конструювання;
- доконструювання (часткової перебудови) до наявної інформаційної структури нового інформаційного блоку (знайденого, побудованого) відповідно до заданих умов;
- цілковитої перебудови (побудови) вихідної конструкції на основі глибокого структурно-функціонального аналізу наявної інформації, вимог задачі, шуканих, проміжних, гіпотетичних конструкцій з метою знаходження оптимального варіанту розв'язку.

Стратегії розв'язування конструктивно-технічних задач вивчали Б.Ф. Ломов, Т.В. Кудрявцев, В.О. Моляко, М.Л. Смульсон та ін.

В.О. Моляко виокремлює в структурі творчого процесі конструювання три основні цикли: розуміння технічних вимог, які містяться в умові задачі; побудова задуму розв'язування; досягнення підтвердження або не підтвердження правильності задуму [5, с. 14].

Така інтерпретація психологічної структури розв'язування дозволила скористуватися для цілісного опису процесу розв'язування поняттям стратегія, яка визначається переважаючими тенденціями мислення, їх стійкістю, частотою реалізації. Поняття стратегії як психологічної характеристики розв'язування задачі та особистості того, хто розв'язує підходить до цілісного опису конструкторських (конструктивних) задач, оскільки поняття стратегії в даному випадку включає, з одного боку, попередні можливості та дії суб'єкта, планування дій та їх здійснення, з іншого боку – переважаючі тенденції і методи в дії конструкторів, пов'язані з характером проектування взагалі [5, с. 19].

У результаті досліджень В.О. Моляко виявив п'ять основних стратегій, а точніше, стратегіальних форм конструкторської інтелектуальної діяльності: стратегія пошуку аналогів, стратегія комбінування, стратегія реконструюючих дій, універсальна стратегія та стратегія випадкових підстановок [5, с. 73].

Часто конструктивна активність починається із знаходження протиріччя. Помічати протиріччя здатен не кожен, а лише той, хто готовий до цього. У таких людей є необхідні вміння і знання про ту сферу, в якій існує протиріччя, у них достатньою мірою розвинені здібності – тобто сформована відповідна готовність. Геніальні люди, які вміють помічати протиріччя у довколишньому світі, якраз і стають винахідниками ідей у тій чи іншій сфері творчості: соціальній, педагогічній, науковій, технічній, художній тощо.

Якщо виходити із системи КАРУС, розробленої В.О. Моляко, то слід мати на увазі, що конструктивне мислення пов'язане насамперед із розв'язуванням різного роду конструктивних задач, що передбачає перетворення інформації, актуальної для їх розв'язування, відповідно до умов задачі з метою створення певної структури з певними функціями.

Конструктивне мислення спрямоване і на відображення, вивчення, дослідження наявної ситуації, стану речей, що підлягають розумінню, – взагалі актуальної інформаційної структури – на основі структурно-функціонального аналізу елементів цієї системи у їх взаємодії – з метою її трансформації (перетворення) відповідно до зовнішніх і внутрішніх умов [6].

Процес формування конструктивного мислення може бути представлений у трьох рівнях: шкільний, вузівський, професійний. Третій рівень характеризується високим професіоналізмом, майстерністю, умінням самостійно прогнозувати, будувати радикально вирішувати завдання.

У цей час більше приділяється уваги творчому навчанню, що називають альтернативним підходом до пізнання. Саме такий підхід до навчання одержав розвиток у теоріях конструктивізму, які вказують, що активна позиція людини та, у якій людина сам створює структури свого інтелекту.

Процес формування професійного конструктивного мислення безперервний протягом всієї життєдіяльності.

Будь-яка творча діяльність вимагає високого рівня сформованості

професійного конструктивного мислення на підставі міцних стереотипів діяльності. Фахівці із розвиненим на належному рівні конструктивним мисленням ідуть у ногу з часом, дивляться в майбутнє, проявляють готовність до того, щоб правильно оцінити й використати передовий досвід, творчо його переробивши та збагативши власними самостійними знахідками.

Результати дослідження. Професійна підготовка фахівців з механізації сільського господарства має здійснюватись з урахуванням соціально-економічних, теоретичних та практичних факторів; професійних вимог виробничої діяльності фахівців техніко-технологічного спрямування; орієнтуватися на високий професіоналізм, конкурентоспроможність фахівців на ринку праці, творче застосування знань і умінь, їх гнучкість і мобільність у розв'язанні як типових, так і творчих виробничих завдань.

В експерименті взяли участь дві групи студентів, 30 у кожній. Це студенти 1 курсу факультетів механіко-технологічного та конструювання і дизайн Національного аграрного університету.

За структурою експеримент складався з таких етапів: теоретичної підготовки, розв'язування задач ознайомчої серії, розв'язування задач з ускладненнями та розв'язування задач контрольної серії. Конструктивно-технічні задачі ми взяли з дослідження В.О. Моляко. Розв'язування конструктивно-технічних задач викликає в студентів стійкий інтерес, оскільки їх захоплюють новизна, оригінальність задач, можливість використати свій практичний досвід.

В умовах традиційного навчання розв'язування конструктивно-технічних задач стратегії виступають в якості побічного продукту засвоєння. Створення в ході навчання розв'язування задач спеціальних умов сприяють формуванню в студентів стратегій розв'язування і дій, які їх реалізують.

Пропонують кілька можливих методів використання ускладнень при розв'язуванні конструктивно-технічних задач: обмеження часу, нові варіанти, заборона, інформаційна недостатність та ін. [5, с. 82].

Можна виділити такі групи студентів за реагуванням на введення ускладнених умов:

- студенти в яких гальмується мисленнєва діяльність, деякі з них відмовляються від розв'язування задач;
- студенти, які намагаються розв'язати задачі тим самим способом, що й до введення ускладнень;
- студенти, для яких стимулюючим фактором мисленнєвої діяльності є введення ускладнень.

У нашому експерименті ми використовували метод інформаційної недостатності та метод заборони. Ці методи доцільно вводити на етапі вивчення умови задачі, оскільки для стимуляції творчої діяльності важливо активізувати мислення на початкових етапах процесу розв'язування задачі.

Метод інформаційної недостатності використовувався у кількох формах:

- не зазначався напрям обертання одного із структурних елементів (функціональна недостатність);
- задача подавалась лише в текстовій формі;

- ускладнення комбінувались: функціональна недостатність з текстовою формою задачі.

Текстова форма задачі стимулює суб'єкта виділяти головний структурний елемент з однозначно визначеною для нього функціональною властивістю, яка відповідає вимогам задачі. Функціональна недостатність примушує суб'єкт, поряд з виділенням структурного елемента, виділити функціональну ознаку і підпорядкувати їй хід мислення. Отже, у процесі мисленнєвої діяльності вже на етапі вивчення умови задачі та формування задуму суб'єкт найбільш оптимально поєднує структурні елементи з функціональними.

Розв'язування конструктивно-технічних задач немислиме без використання графічної діяльності. Як зазначає І.С. Якиманська „Графічне моделювання широко використовується під час засвоєння технічних знань. Будь-яка графічна модель – це площинне зображення, за яким потрібно створити просторове зображення реального технічного об'єкта“ [9, с.10].

Проте рівень графічної підготовки студентів невисокий. І справа тут не в тому, що студенти не здатні правильно відобразити структурний елемент у проекції. Суть труднощів полягає у тому, що студенти не вміють правильно перенести структурний елемент (як продукт образного мислення суб'єкта) до графічної діяльності. У сучасній школі креслення не вивчається, і тому виникають труднощі в студентів на початкових етапах навчання в вузі на технічних спеціальностях, а особливо в студентів з сільської місцевості, більшість мають низький рівень підготовки з дисциплін за шкільною навчальною програмою.

Інформаційна недостатність стимулює мисленнєву діяльність таким чином, що в процесі мислення суб'єкт перебирає, а потім, переконавшись в правильності свого вибору, використовує такий структурний елемент із свого інтелектуального запасу, який найбільш повно відповідає й умові задачі, і його графічному вмінню.

При введенні інформаційної недостатності роль графічної діяльності в процесі розв'язування конструктивно-технічних задач зменшується. Дуже важко виділити в процесі розв'язування етапи розуміння умови та формування задуму без спеціально поставленого експерименту. Зазначимо лише, що такий метод інформаційної недостатності є ефективним стимулятором мисленнєвої діяльності й усі або значна частина мисленнєвих дій спрямовані на пошуки потрібних структурно-функціональних елементів на етапах розуміння умови та зародження задуму.

В рамках дослідження було проведено експеримент з метою виявлення особливостей процесу розв'язування конструктивно-технічних задач із використанням методу заборони.

Трансформуючий вплив раптових заборон може бути пов'язаний із зміною того „інструменту“, за допомогою якого учень розв'язував задачу на попередніх етапах роботи, і який являє собою в більшій чи меншій мірі організовану систему конструктивних дій (в ідеалі – стратегій), спрямованих на побудову шуканого розв'язку, зокрема аналогізування, комбінування, реконструювання [8].

Під час розв'язування задач студенти використовують певні штампи і надають перевагу структурно-функціональним елементам, способам і прийомам розв'язування. Відмічається, що при введенні ускладнених умов досліджувані ніколи не оперують одним окремим структурним елементом. Практично завжди структурний елемент сполучається з функціональним, чи структурні елементи об'єднуються в групи. Ведуча роль при цьому належить структурному елементу.

Дослідження свідчать, що заборона позитивно впливає на продуктивність мислення, сприяє активізації мисленнєвого процесу, – допомагає „видобувати“ із пам'яті більш віддалені структури і функції, що збільшує ймовірність оптимального поєднання структурно-функціональних елементів і правильного розв'язку. Щодо загальної стратегії розв'язування конструктивно-технічних з ускладненими умовами, то дослідження показує, що як і до введення ускладнених умов в мисленнєвих діях студентів сприяє трансформації стратегії розв'язування конструктивно-технічних задач, що забезпечує побудову адекватного та оптимального розв'язку задач.

Висновки та перспективи досліджень. Ми вважаємо, що для майбутнього інженера-механіка сільськогосподарського виробництва важливим є розв'язування конструктивно-технічних задач. Це засіб для формування творчої і самостійної особистості, яка була б здатна до поповнення своїх фахових знань, творчого підходу до вирішення виробничих проблем, спрямовувала б себе на розвиток протягом усього життя.

Реалізація системи раптових, часових заборон та різного роду інформаційних обмежень в процесі розв'язування конструктивно-технічних задач досліджуваними сприяє адекватній трансформації стратегії розв'язування конструктивно-технічних задач, що забезпечує побудову адекватного та оптимального розв'язку задач.

Найближчою перспективою є розробка тренінгу для студентів технічних спеціальностей щодо оптимізації розв'язування ними творчих технічних задач.

ЛІТЕРАТУРА

1. Костюк Г.С. Проблемы психологического мышления // Вопр. психол. – 1982. – №7. – С. 8-15.
2. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. – М., 1975. – 304 с.
3. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М.: Педагогика, 1991. – 296 с.
4. Моляко В.О. Психология творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 1-4.
5. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. – М.: Машиностроение, 1983. – 136 с.
6. Третяк Т.М. Конструктивне мислення учнів // Обдарована дитина. – 2005. – № 1. – С. 64-67.
7. Третяк Т.М. Конструктивне мислення в структурі творчого потенціалу особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 1. – С. 18-20.
8. Третяк Т.М. Розв'язування учнями задач в ускладнених умовах // Творчий потенціал особистості: проблеми розвитку та реалізації: Мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 15 лютого 2005 р.) / Ред.: О.Б. Терешина, П.Ю. Липський. – Київ, 2005. – С. 264-267.
9. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. – Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

НАШІ АВТОРИ:

Алексеева Тетяна Семенівна –
завідуюча неврологічним відділенням лікарні № 1 м.Києва, кандидат медичних наук.

Антонова Ірина Павлівна –
Сергієво-Посадський педагогічний інститут, доцент кафедри педагогіки та психології; науковий кореспондент лабораторії психології навчання Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, кандидат психологічних наук.

Біла Ірина Миколаївна –
Кам'янець-Подільській державний університет, старший викладач кафедри педагогіки та методики початкового навчання і виховання, кандидат психологічних наук.

Ваганова Наталія Аркадіївна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості, кандидат психологічних наук.

Данилевич Лариса Арсенівна –
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, викладач кафедри психології.

Дікуша Олена Сергіївна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, аспірантка лабораторії психології творчості.

Діхтяренко Світлана Юріївна –
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, викладач кафедри психології.

Зазимко Оксана Володимирівна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, старший науковий співробітник лабораторії когнітивної психології.

Загребельна Ольга Олегівна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, аспірантка лабораторії психології творчості.

Замула Сергій Юрійович –
Білоцерківське училище професійної підготовки працівників кримінально-виконавчої системи України, викладач; аспірант Інституту проблем виховання АПН України.

Карпенко Наталія Андріївна –
Львівський державний університет внутрішніх справ, старший викладач;
науковий кореспондент лабораторії психології творчості Інституту психології
ім. Г.С. Костюка АПН України.

Кіричевська Елеонора Всеволодівна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, науковий співробітник
лабораторії психології творчості.

Костюченко Олена Вікторівна –
Київський національний університет культури і мистецтва, доцент кафедри
прикладної культурології кандидат психологічних наук.

Кривопишина Олена Анатоліївна –
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, доцент
кафедри теорії та методики виховання; докторант НПУ ім. М.П. Драгоманова,
кандидат психологічних наук.

Круглик Оксана Петрівна –
Інститут корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М.П. Драгоманова,
старший викладач кафедри сурдопедагогіки, кандидат педагогічних наук.

Лазарєв Микола Іванович –
Українська інженерно-педагогічна академія, проректор з наукової роботи,
професор, доктор педагогічних наук.

Мазяр Олег Васильович –
Житомирський державний університет імені Івана Франка, старший викладач
кафедри соціальної та практичної психології.

Марусенко Олена Андріївна –
Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка,
старший викладач кафедри психології, кандидат медичних наук.

Медведева Надія Віталіївна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, молодший науковий
співробітник лабораторії психології творчості.

Мелік-Пашаєв Олександр Олександрович –
головний редактор журналу «Искусство в школе» (Москва), доктор
психологічних наук.

Міщиха Лариса Петрівна –
Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, доцент кафедри
соціальної психології, кандидат психологічних наук.

Мойсеєнко Лідія Анатоліївна –

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, професор кафедри вищої математики, доктор психологічних наук.

Моляко Валентин Олексійович –

Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, завідувач лабораторією психології творчості, академік АПН України, професор, доктор психологічних наук.

Музика Олександр Леонідович –

Житомирський державний університет імені Івана Франка, декан соціально-психологічного факультету, завідувач кафедри соціальної та практичної психології, доцент, кандидат психологічних наук.

Павлик Наталія Василівна –

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, молодший науковий співробітник відділу педагогічної психології праці, кандидат психологічних наук.

Панченко Людмила Валентинівна –

Українська інженерно-педагогічна академія, аспірантка кафедри загальної та інженерної психології.

Пахомов Ілля Володимирович –

Білоцерківське училище професійної підготовки працівників кримінально-виконавчої системи України, викладач; аспірант НДІ соціальної і політичної психології АПН України.

Петриняк Марія Володимирівна –

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, асистент кафедри менеджменту та підприємництва.

Плохих Віктор Володимирович –

Українська інженерно-педагогічна академія, доцент кафедри загальної та інженерної психології, кандидат психологічних наук.

Полякова Ганна Семенівна –

Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості.

Прокопенко Вадим Леонідович –

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, аспірант кафедри соціальної психології.

Пурло Олена Юрієвна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, аспірантка лабораторії психології творчості.

Сапригіна Ніна Вадимівна –
Одеський національний університет ім. І.М. Мечнікова, доцент кафедри загальної та соціальної психології.

Сербіновська Наталія В'ячеславівна –
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, викладач кафедри психології.

Середа Олена Юріївна –
Інститут політичної та соціальної психології, аспірантка лабораторії методології психосоціальних і політико-психологічних досліджень.

Тичина Ірина Миколаївна –
Житомирський державний університет імені Івана Франка, аспірантка кафедри соціальної та практичної психології.

Третяк Тетяна Миколаївна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості, кандидат психологічних наук.

Хорошун Андрій Анатолійович –
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, аспірант кафедри соціальної психології.

Череповська Наталія Іванівна –
Інститут соціальної та політичної психології АПН України, старший науковий співробітник лабораторії психології масових комунікацій та медіаосвіти, кандидат психологічних наук.

Чернобровкін Володимир Миколайович –
Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, завідувач кафедри психології, доцент, доктор психологічних наук.

Шевченко Людмила Василівна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, аспірантка лабораторії психології творчості.

Наукове видання

АКТУ АЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ПСИХОЛОГІЇ

Том 12

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ

Випуск 4

Збірник наукових праць
За редакцією В.О. Моляко

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.
За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 12.11.07. Формат 60x90/16. Ум. друк. арк. 18.0.
Обл. вид. арк. 22.0. Друк різнографічний.
Гарнітура Times New Roman. Зам. 306. Наклад 100.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
Свідоцтво про державну реєстрацію:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua