

Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ  
ПСИХОЛОГІЇ**

**Том 12**

**ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ**

*Випуск 5*

*Частина I*

*За редакцією В.О. Моляко*

Вид-во ЖДУ імені Івана Франка  
Житомир  
2008

УДК 159.928 +159.954 + 159.955  
ББК 88.45  
А43

*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;  
**Медведева Н.В.**, відповідальний секретар.

**А43      Актуальні проблеми психології: Проблеми психології  
творчості:** Збірник наукових праць / За ред. В.О. Моляко. – Т.12. –  
Вип.5. – Ч.І. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 288 с.  
ISBN 978-966-485-001-5

Збірник містить наукові праці з проблем загальної психології, зокрема психології творчості. У цьому випуску представлені статті учасників Міжнародної науково-практичної конференції “Сучасні проблеми психології творчості”, співorganizаторами якої виступили лабораторія психології творчості Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, кафедра психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**УДК 159.928 +159.954 + 159.955  
ББК 88.45**

**ISBN**

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

## ЗМІСТ

**Моляко В.О.**

КОНЦЕПЦІЯ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ .....7

**Коваленко А.Б., Петриняк М.В.**

РОЛЬ ОСМИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ РОЗУМІННЯ  
ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ .....15

**Мойсеєнко Л.А., Лучицький Р.М.**

ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТ  
ТВОРЧОГО МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ .....23

**Симоненко С.М.**

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ОСНОВНА ФУНКЦІЯ  
ВІЗУАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ .....35

**Чернобровкін В.М.**

КРЕАТИВНІСТЬ І АЛЬТЕРНАТИВНІСТЬ МИСЛЕННЯ  
ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ПРИЙНЯТТЯ  
ПЕДАГОГІЧНОГО РІШЕННЯ .....40

**Музика О.Л.**

ЗДІБНОСТІ У СИСТЕМІ ЦІННІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ  
РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ .....49

**Третьяк Т.М.**

АДЕКВАТНІСТЬ СПРИЙМАННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ  
УМОВИ ТВОРЧОЇ ЗАДАЧІ ЯК ФАКТОР  
УСПІШНОСТІ ЇЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ .....55

**Гулько Ю.А.**

СТРАТЕГІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ .....60

**Медведева Н.В.**

ПРОБЛЕМА ТВОРЧОГО ХУДОЖНЬОГО СПРИЙМАННЯ .....68

**Бажутіна С.Б., Білецька Г.А.**

ОСОБИСТІСНІ ВЛАСТИВОСТІ ТВОРЧО ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ .....78

**Барвінський А.О.**

ТВОРЧИЙ ПРОЦЕС У НАУЦІ ТА ЙОГО ОСОБЛИВОСТІ .....83

**Березова Л.В.**

ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕТЕРМІНАНТ  
ТРАНСФОРМАЦІЇ СТРАТЕГІЇ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ  
КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАДАЧ .....88

**Бернацька Л.В.**

ДОСЛІДЖЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ПСИХОКОРЕКЦІЇ  
АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ  
ТА РОЗВИТКУ ЇХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ  
МЕТОДОМ БІБЛІОТЕРАПІЇ .....95

**Біла І.М.**

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ  
ТВОРЧО-КОНСТРУКТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....105

**Бобир О.В.**

ДИНАМІКА СМИСЛОВИХ ПРОЦЕСІВ  
У ПРОЦЕСІ ПЕРЕКЛАДУ ЯК ОСОБЛИВОГО  
ВИДУ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ .....113

**Богач О.В.**

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ  
МОРАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ .....120

**Брагіна Н.В.**

СУБ'ЄКТНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ  
ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ ОСОБИСТОСТІ .....128

**Ваганова Н.А.**

РОЗВИТОК СПРИЙМАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІСІ .....136

**Вереїна Л.В.**

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ  
ДИСЦИПЛІН З ПСИХОКОРЕКЦІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ  
ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ .....143

**Вороніна Г.Г., Баришева О.І.**

РОЗВИТОК СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ  
ЧЕРЕЗ МИСТЕЦТВО .....151

**Гліченко О.О.**

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ  
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ  
РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ .....162

<b>Губенко О.В.</b> ДО ПИТАННЯ ПРО СОЦІАЛЬНО-КАТАЛІТИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТА ПРОСУВАННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ .....	170
<b>Довгань М.В.</b> ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ЯК ДОСЛІДЖЕННЯ .....	179
<b>Докучаєва В.В., Задорожна О.М.</b> ІННОВАЦІЙНО-ТВОРЧІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ ЗАКЛАДАМИ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	187
<b>Дуткевич Т.В., Гудима О.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО ПІДХОДУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО АНАЛІЗУ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ .....	197
<b>Євдокімова О.О.</b> ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК СКЛАДОВА ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В ІНЖЕНЕРНИХ ВНЗ .....	203
<b>Ілемкова Г.А., Вальдамірова О.П.</b> ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ЖІНОК З ПОРУШЕННЯМ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ .....	211
<b>Ісаєва Є.С.</b> ХВОРОБА ЯК ЧИННИК, ЩО ПЕРЕШКОДЖАЄ ТВОРЧОМУ САМОВИЗНАЧЕННЮ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ .....	215
<b>Карпенко Н.А.</b> ДО ПРОБЛЕМИ ПРОЯВІВ ДИТЯЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ .....	224
<b>Кіричевська Е.В.</b> СОЦІАЛЬНА ПЕРЦЕПЦІЯ ЯК ПОКАЗНИК ЗДАТНОСТІ ДО ТВОРЧОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	234
<b>Ковальова А.В., Нікішина М.В.</b> ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ (СИНЕРГЕТИЧНИЙ ТА ІНДИВІДУАЛЬНО-ТВОРЧИЙ ПІДХІД) .....	242

<b>Корнєєва А.І.</b> ІНДИВІДУАЛЬНІ МЕХАНІЗМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ЯК СКЛАДОВА ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ .....	250
<b>Коробка Л.М.</b> ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ.....	260
<b>Кривопишина О.А.</b> ЗДІБНОСТІ ДО ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ ТА ЗДІБНОСТІ ДО ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ПОШУК УНІВЕРСАЛІЙ .....	266
<b>Найдьорова Л.А.</b> ПСИХОЛОГІЯ ТВОРЧОСТІ ВІРТУАЛЬНИХ СПІЛЬНОТ .....	273
<b>НАШІ АВТОРИ</b> .....	284

## КОНЦЕПЦІЯ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ

*В статье представлен краткий анализ современных теорий восприятия и основные положения авторской концепции творческой перцепции.*

**Ключевые слова:** *определение восприятия, теории восприятия, творческое восприятие.*

*In the paper the short analysis of modern theories of perception and main points of the author's concept of the creative perception is presented.*

**Key words:** *definition of perception, perception theory, creative perception.*

Подальша розробка проблеми творчої діяльності цілком логічно залучає до кола досліджуваних питань не тільки вже, так би мовити, класичні підпроблеми свідомості та несвідомого, мислення, обдарованої особистості, але й такі, які з різних причин ще не потрапили у теоретичний та експериментальний фокус. Це стосується, зокрема, такого масштабного масиву проявів психіки як сприймання. Звичайно, йдеться зовсім не про те, що ця автономна проблема мало досліджувалась, навпаки у цій сфері мова може йти про величезну кількість спеціальних праць вітчизняних та зарубіжних вчених. Тут мається на увазі ракурс, який, з нашої точки зору, ще й до сьогоднішнього дня залишається поза адекватною увагою, а саме – про творчі функції сприймання, творчу перцепцію, що, враховуючи її, так би мовити, процесуальну первинність, авангардність фактично обумовлює ледь не всі наступні психічні процеси, саму психічну діяльність та поведінку суб'єкта у різних масштабах і вимірах. І це тим більш парадоксально, що на такі функції перцепції в тій чи іншій мірі вказувалось багатьма дослідниками, про що конкретно йтиметься в цій та подальших наших статтях.

Але перш ніж представляти відповідну конкретику нашої гіпотези, ми повинні згідно з ритуальними науковими алгоритмами звернутись до деяких загальних положень, пов'язаних з дослідженнями проблеми сприймання, орієнтуючись при цьому в дуже стислих формах лише на найбільш відомі та принагідні для здійснення нашого аналізу.

Перш за все нагадаємо визначення сприймання, яке подається різними авторами, в тому числі у відповідних словниках та енциклопедіях. Ось кілька визначень, що ми їх подаємо в умовно хронологічному порядку, починаючи з словника Е.Л. Радлова:

„Сприймання – впізнавання того, що дається у відчуттях. Сприймання – складний процес, який ґрунтується головним чином на діяльності спогаду, складності якого ми не усвідомлюємо; по-перше, при будь-якому даному відчутті ми згадуємо попередні такі ж самі відчуття й поєднуючи зміст відчуттів із схожими згаданими, впізнаємо нове відчуття (просте С.); по-друге, ми поєднуємо кілька простих сприймань, актуалізованих конкретним явищем: саме так ми впізнаємо це нове явище (складне С.); по-третє, це складне С. ми

включаємо в загальний склад нашого досвіду (заключне С.); через цей останній акт нове відчуттєве явище приймається нами як істинне. С. можна назвати об'єктивованим відчуттям: процес С. полягає в тому, що відоме відчуття ми відносимо до предмета, розміщуючи відчуття у просторі і мислячи предмет, як щось незалежне від свідомості" [11, с.93].

А це цілком „сучасне” визначення: „сприймання – психічний пізнавальний процес, результатом якого є суб'єктивні образи, що безпосередньо діють на органи відчуттів, предметів та явищ у сукупності їх якостей та ознак” [5, с.50], й ще одне, більш коротке й дещо абстрактніше: „сприйманням (перцептивним процесом, перцепцією) звичайно називають процес формування перцептивного образу” [8, с.8]. Додамо сюди визначення, що його подає сучасний французький філософ Дід'є Жюліа: „сприймання (перцепція): уявлення про реальний об'єкт. Воно протистоїть образу як уявленню про ірреальний об'єкт [4, с.70].

Як бачимо, вже в цих, в певній мірі досить довільно вибраних, визначеннях міститься не тільки багато в чому співпадаючий сенс, але й водночас досить виразна дискусійність (так, наприклад, якщо В.В. Любимов говорить про формування образу, щоправда, він обумовлює – „перцептивного образу”, то Д.Жюліа має на увазі, навпаки, не образ, а „уявлення”). Проте ми поки що не будемо акцентуватись на такій дискусійності, оскільки це становить самостійний інтерес, а звернемося до короткого загального аналізу сприймання, звернувшись, зокрема, до розробок таких українських психологів як Г.С.Костюк та Д.Г. Елькін [6, 7]. Автори подають таке визначення сприймання, визначаючи, що це „процес відображення предметів і явищ об'єктивної дійсності, що діють в даний момент на аналізатори людини...” [7, с. 147]. У порівнянні з вже наведеними визначеннями, як нам здається, це можна вважати одним з найбільш вдалих, оскільки тут чітко робиться наголос на конкретному часовому факторові, на предметах та явищах, а саме поняття відображення в будь-якому випадку свідчить про певний рівень активної „співпраці” суб'єкта з цим реальним світом у його конкретних вимірах (структурах та функціях, якщо вже говорити про найбільш вживану нами термінологію).

Надалі автори звертають увагу на розкриття сутності сприймання та основні його психологічні параметри. Не вдаючись до розгорнутого представлення позицій Г.С. Костюка та Д.Г. Елькіна, зупинимось лише на деяких положеннях, що мають найбільш безпосереднє відношення до розробки нашого підходу. І перш за все йдеться про те, що сприймання (звичайно у поєднанні з іншими психічними процесами, про що автори говорять надалі) відіграє визначаючу роль у процесах орієнтації в дійсності, у процесах пристосування до неї та активної її зміни; для нас тут, звичайно, особливо важливим є саме це підкреслювання активної зміни в оточуючому середовищі без обумовлення масштабів і характеру цих змін. А відносно інших особливостей сприймання, то варто нагадати про єдність аналізу та синтезу, про виділення об'єкта в сприйманні, роль попереднього досвіду, роль мови; для нас також важливим є активний характер сприймання, яке виникає й



розвивається в діяльності, а також положення, які стосуються видів сприймання та індивідуальних особливостей сприймання [6, 7].

На сьогодні існує багато класифікаційних схем щодо теорій та концепцій сприймання. Так, В.В. Любімов вважає однією з найбільш вдалих, на його думку, спробу систематизації, що її здійснила Е. Гібсон, яка за основу своєї класифікації обрала певні уявлення щодо механізмів перцептивного процесу і таким чином виділила три групи:

- теорії, орієнтовані на „відповіді” (моторні, асоціативні, а також ті, що розглядають образ як сукупність ознак);
- стимульно-орієнтовані теорії (гештальт-теорія, психофізична теорія Дж.Гібсона);
- когнітивно-орієнтовані теорії (Гельмгольца, Брунера).

Така систематизація має ту перевагу, що подає теорії досить компактно (див. 8, С. 81-112), але на цьому етапі аналізу проблеми ми віддаємо перевагу більш розгалуженій схемі, що її запропонували Е.Бехтель та А.Бехтель [2]. Ці автори визначають сприймання як психічний процес, який сприяє виникненню чуттєвого образу, структурованого за певними принципами; цей процес, роблять автори наголос, включає в якості обов'язкового елементу самого спостерігача. Надалі вказані автори подають свій розгорнутий огляд сучасних концепцій сприймання, який, враховуючи діапазон та компактність представлених теорій, ми вважаємо за доцільне тут подати, додавши й оригінальну авторську розробку.

Звернувши увагу на те, що поки що в психології не існує єдиної та загальної теорії сприймання, Е.Бехтель та А.Бехтель подають реєстр наступних теорій.

1. Теорія електричних полів базується на припущенні про наявність психічних гештальтів (образів), яким відповідають певні нейроелектричні поля, мозкова локалізація котрих не має вирішального значення (спроби Е.Келера отримати експериментальні дані, які б підтвердили цю концепцію, не надали можливості повторити його результати).

2. Теорія клітинних ансамблів та фазових послідовностей (Д.О. Хебб, 1949). Згідно з нею фізіологічною одиницею процесу сприймання послуговує клітинний ансамбль, що об'єднує сенсорні та сенсомоторні зв'язки коркових нейронів; більш складні сприймання формуються з простих ансамблів на тих самих принципах взаємного полегшення нервового проведення й тимчасової консолідації, але вони не зводяться до їх суми (цей процес формування ансамблів більш високого рівня отримав назву фазової послідовності). Враховуючи важливість конфігураційних зв'язків, вважається, що суттєві якості сприймання не слід відносити до вроджених, вони розвиваються у навчанні. Процес спеціального зосередження уваги до окремих частин фігури, їх активного й послідовного сканування передусь ідентифікації фігури як цілісної. Д.О. Хебб вважав, що вивчаються й актуалізуються послідовні акти, які включають сенсорні та моторні компоненти.

3. Теорія детекції та обробки ознак: наявність рецепторних систем у корі не вичерпується проєкційним принципом, а доповнюється масштабними

коллатеральними переключеннями, що створює умови для перцептивного розрізнення та навчання – спочатку за допомогою окремих нейронів або їх невеликих груп виділяються ознаки діючих стимулів, які потім інтегруються ієрархічною системою таких детекторів (визначається, що цей підхід отримав експериментальне підтвердження в працях, які показали наявність коркових нейронів, чуттєвих не тільки до контрасту, але й до тривалості, орієнтації та спрямованості руху стимулу; було сформульоване поняття каналу – послідовного поєднання клітин, рецептивні поля котрих відображають етапи виділення складних та надскладних ознак).

4. Сенсорно-тонічна теорія поля (Уорнер та Вернер, 1952) була розроблена для інтерпретації великої кількості феноменів просторового сприймання, які розглядаються як результат інтеграції усієї сукупності сенсорної інформації, що пов'язана з об'єктом і з суб'єктом. Будь-яке сприймання є відношенням між психофізичним стимулом та станом організму й має сенсорно-тонічну природу. Ця система, як правило, знаходиться у стані рівноваги, а при її порушенні намагається поновити її шляхом зміни одного з параметрів. При постійності стимулів подібне має місце за рахунок зміни стану організму, що реалізується у формах соматонічної та перцептивної активності.

5. Теорія фіксованої установки Д.М. Узнадзе (1961) з'ясовує організуючу роль попереднього досвіду у формах мотиваційних (потреби) або предметних очікувань, неусвідомлюваних попередніх настроїв. Основу теорії складають експерименти з установкою, фіксованою відносно параметрів ваги, об'єму, інтенсивності та ін. Було з'ясовано, що ідентичні стимули, які подавались піддослідному, після багаторазових пред'явлень пари, розрізняються згідно з одним із вказаних предметів й сприймаються як нерівні.

6. Теорія перцептивної готовності (Дж.Брунер, 1957): сприймання розглядається як процес категоризації: сигнал, який поступає, порівнюється з попередньою підготовленою категорією. Якість такої підготовки визначає умови для підтвердження або відхилення певної перцептивної гіпотези. Стратегія процесу розв'язання включає первинну стадію, стадію грубої категоризації, пошуків додаткових ознак, проміжної та заключної перевірки. Пропонуються чотири механізми – як прототипи нейрофізіологічних процесів, що забезпечують нейрофізіологічну готовність: групування та інтеграція (подібних клітинним ансамблям Хебба), впорядкування альтернатив, встановлення відповідності та блокування вхідних напрямків.

7. Моторна теорія сприймання ґрунтується на визначенні специфічної ролі моторики в формуванні чуттєвого образу. В межах її простого аферентного варіанту Д.Нотон та Л.Старк (1974) встановили наявність постійних маршрутів впізнавання: при розгляданні сюжетного малюнка для запам'ятовування суб'єкт знову й знову переміщує погляд одним і тим самим стабільним маршрутом, який неоднаковий у різних людей. Різні малюнки також викликали несхожі шляхи огляду у одного й того ж самого спостерігача. Як вважають автори, ці дані свідчать, що у внутрішньому відображенні об'єкту його окремі елементи пов'язані між собою в певну послідовність („кільце ознак”) слідами тих рухів очей, котрі необхідні для переходу від одного елементу до іншого.

8. Праксеологічний підхід визначається в працях, що пов'язують особливості сприймання з його розвитком у онтогенезі. Ж.Піаже (1961) розглядав сприймання як діяльність, організуючу й збагачуючу зв'язки в сенсорному полі. Дослідження цієї проблеми дозволили навіть виділити стадії розвитку сприймання, тенденції цього процесу і відповідні йому форми діяльності, що формують сенсомоторні схеми переміщення у середовищі й маніпулювання об'єктами. Первинна недиференційованість перцептивного поля приводиться у відповідність із зовнішньою руховою активністю дитини, яка, стикаючись із незмінними якостями речей, породжує сенсомоторні схеми переміщення у середовищі й маніпулювання з об'єктами. Дослідження сприймання як дії отримало своє продовження в подальших розробках, де сприймання розглядається в якості задачі, розв'язання якої стимулюється певною потребою й метою (Рок, 1980; Логвиненко, 1981); це розв'язання постає як поведінкове або як пізнавальна дія.

9. Теорія сприймання як дії отримала досить розгорнуті дослідження в радянській психології, в яких вважалось, що фундаментальна роль у формуванні адекватного образу, який не подано від початку, належить практичній діяльності суб'єкта з цим об'єктом. При цьому активність сприймаючого суб'єкта трактується головним чином як зовнішня рухова (Запорожець та ін., 1967; Венгер, 1969; Подольський, 1978; Логвиненко, 1981). О.М. Леонтьєв (1982) звертав увагу на необхідність відмовитись від традиційної точки зору на проблему сприймання як сприймання лише об'єкта, підкреслюючи необхідність зрозуміти її в якості психології образу світу.

10. Інформаційно-когнітивна концепція сприймання базується на припущенні про докатегоріальний, первинний опис стимулу в сенсорній пам'яті, де він зберігається в незмінному вигляді протягом кількох мілісекунд після закінчення стимуляції. Гіпотеза про існування інерційної сенсорної дії (стимулу) одержала підтвердження при виявленні феноменів іконічної та ехонічної короткочасної пам'яті. Фіксація й обробка цієї інформації протікає за такими фазами: фаза передувальної та уважної обробки (У.Найссер, 1981). Перцептивні операції кодування – декодування, селекції, пошуку, інтеграції, категоризації подаються у вигляді окремих функціональних блоків, пов'язаних між собою послідовно в цілісну структуру. Проте в цій концепції найбільш слабким місцем є деяка штучність новостворюваної ситуації, що передбачає чітко визначений початок і кінець процесу.

11. Екологічна концепція сприймання (Дж.Гібсон, 1988) вбачає принципову особливість в тому, що сприймання суттєвим чином визначається умовами знаходження й способами життєдіяльності людини. Об'єктом сприймання послуговує не порожній геометричний простір, що є абстракцією, а оточуючий світ, який найкращим чином можна описати у термінології середовища, поверхні (ландшафту) та речовин. Відповідно світло розповсюджується у середовищі за законами не геометричної, а екологічної оптики, існуючи у формі оптичної розбудови, охоплюючої спостерігача. Це перш за все „земля під ногами”, відкритий простір або укриття, ізольований або прикріплений об'єкт, вигнутість, виступи, щілини та ін. Виходячи з

взаємодоповнюваності оточуючого світу й суб'єкта, можна вважати, що не стимул, а інформація, яка знаходиться в екологічному світі, саме й є потенційним джерелом для сприймання. Сам Дж.Гібсон називає цю концепцію безпосереднього сприймання, оскільки в оточуючій оптичній структурі існують інваріанти усіх можливих деталей або об'єктів оточуючого світу й для їх сприймання не потрібен якийсь опосередковуючий процес у вигляді „доустановки” (передуючої установки), гіпотези, асоціацій чи ще чогось іншого. Згідно з Гібсоном, сприймання – це активний процес, який втілюється у свободі спостерігання як у часі, так і за ракурсом. [2, с.18-21].

Сюди ми додаємо також і концепцію вищевказаних авторів.

12. Бінарна концепція сприймання базується на тому, що образ не є результатом простого відображення сприйнятого об'єкта, а є синтетичною конструкцією, яка складається з двох частин: прообразу (периферійний інформаційний потік) й ко-образу (він формується при активації контексту); контекст розглядається як комплекс спеціальних систем, призначених для здійснення функцій сприймання й впізнавання. Основна функція контекстуальних систем пов'язана з забезпеченням антиципації-передбачення виникнення об'єкта, що дозволяє підготувати організм до взаємодії з ним. Антиципація – базова функція, визначаюча адаптацію біологічного організму до умов оточуючого середовища [2; с.14].

Немає особливої потреби говорити про те, що наведеними „орієнтирами” щодо психологічної сутності сприймання та дуже стислим, обмеженим розглядом деяких класифікаційних підходів ми лише загострили деякі актуальні питання, які безпосередньо стосуються саме визначаючих моментів. А з цими визначаючими моментами, якщо можна їх так називати, виникає чимало принципів питань, про що може красномовно засвідчити дуже адекватна цитата із щойно розглянутої праці, а саме: „... ще й досі не уточнені основні категорії – *ЩО* сприймається, *ЯКИМ ЧИНОМ* і *НАВІЩО*. В пошуках відповіді на ці питання необхідно змінити сам понятійний апарат, визначивши сутність оточуючого середовища, об'єкт і його деталі, те, які психічні конструкції вони формують, а також уточнити зміст таких звичних психічних конструкцій, як уявлення, поняття, контекст, ввести низку додаткових психічних утворень”, – зазначають Е.Бехтель, А.Бехтель і вважають, що слід більш чітко сформулювати понятійний апарат, який повинен стати основою формування зовсім інших принципів сприймання – бінарності, кумуляції, символізації, апперцепції й антиципації [2, с.14].

Формуючи нашу гіпотезу відносно особливостей функціонування творчого сприймання, ми орієнтувались в першу чергу на названі вище підходи Г.С. Костюка та Г.Д. Елькіна, Д.М. Узнадзе, Дж.Брунера, У.Найссера, Е.Бехтеля та А.Бехтеля, а також на окремі положення деяких інших концепцій, про що мова йтиме у подальших розробках цієї проблеми. Тут ми викладемо деякі основні положення нашої концепції, орієнтуючись при цьому на визначення творчого сприймання, яке вже подавали раніше [10]:

1) під сприйманням ми розуміємо цілісний когнітивний процес, в якому фіксується, оцінюється й інтерпретується об'єктивна реальність в різних

її модифікаціях, результатом чого є побудова (конструювання) конкретного перцептивного образу, тобто мова не йде про „чисте” сприймання, а про сприймання як домінуючу функцію, яка невідривно пов’язана з іншими психічними функціями (пам’ять, мислення – в першу чергу, не кажучи вже про сенсорні, увагу, що певною мірою передують сприйманню);

2) під творчим сприйманням ми розуміємо саме процес (та його результат), конструювання суб’єктивно нового образу, який в більш чи менш значній мірі видозмінює, своєрідно модифікує предмети та явища об’єктивної реальності [10, с.7].

Таким чином, говорячи про творче сприймання, ми орієнтуємось на такі два основних варіанти його прояву: це сприймання нового предмета, коли творчість, так би мовити, повинна проявитись обов’язково, або ж віднайдення при сприйманні чогось відомого нових елементів, ознак та т. ін. Важливо підкреслити, що в нашій гіпотезі ми йдемо навіть далі й стверджуємо, що сприймання будь-якого предмета (об’єкта, явища, іншої людини та т.ін.) – буде творчим, оскільки базуємо свою теорію творчості на плинності як об’єктивної інформації, яку ми сприймаємо, так само й на плинності наших психічних процесів (див. відповідні положення у філософії буддизму, у теорії „потoku свідомості” У.Джемса, нашу інтерпретацію процесу розв’язання творчої задачі – [9]). Це може видатись дещо радикальним ствердженням, але слід зазначити, що в цьому відношенні у нас немає фактично аж ніякого пріоритету. Для ствердження такого трактування можна було б навести чимало однозначних аргументів інших авторів, але за браком місця наведемо тут лише висновок одного з сучасних філософів: „поскілки й виникнення сприймань, й переробка їх мисленням у поняття виявляє собою творчість, тому є підстави стверджувати, що пізнання – творчий процес, пов’язаний із формуванням понять, нових знань” [3, с.6].

До цього слід додати, що такий підхід можна переконливо базувати на фундаментальних особливостях адаптаційних можливостей психіки, адже навіть елементарний аналіз свідчить, що не тільки стратегічні та тактичні, а навіть ситуативні завдання поточної орієнтації вимагають адекватного оцінювання, інтерпретації будь-якої оточуючої інформації, тобто необхідності розв’язання задачі більш чи менш свідомого розуміння того, що нас оточує в кожен конкретний момент.

За формою продуктами творчого сприймання будуть не тільки образи різної модальності, але й поняття, як більш чи менш виражені та закріплені у вербальності, фіксації, які супроводжують впізнавання, оцінювання, інтерпретацію, зрештою розуміння й певне його виокремлення у загальному процесі первинних етапів функціонування системи „суб’єкт – об’єкт”.

Ми схильні до гіпотез, що базуються на розгляді процесів сприймання як таких, які починаються з активізації оперативних і глибинних структур і в нашому розумінні таке сприймання може бути описане як функціонування ланцюгу „праобраз – прообраз – образ-орієнтир” (див. також [9]).

В свою чергу в залежності від складності, масштабності, новизни сприйнятих об’єктів та ієрархічно сформованих диспозицій конкретного

суб'єкта вибір, принаймні попередній, відповідних прообразів, а надалі – прообразів, базується на стратегічних тенденціях аналогізування, комбінування та реконструкції, які можуть трансформуватись у конкретні стратегії не тільки розв'язання перцептивної задачі, але й усієї проблеми, до складу якої ця задача може входити.

В будь-якому випадку розв'язання нової задачі формування творчого перцептивного образу-конструкції відіграватиме роль організуючого й регулюючого процес проекту, або ж, навпаки, коли йдеться про створення неадекватного, хибного образу виступатиме в ролі блокіратора.

### *ЛІТЕРАТУРА*

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. Бехтель Э.Е., Бехтель А.Э. Контекстуальное опознание. – СПб.: Питер, 2005. – 336с.
3. Вахтомин Н.К. Практика – мышление – знание / К проблеме творческого мышления. – М.: Наука, 1978. – 560 с.
4. Дидье Жюлиа. Философский словарь: пер. с франц. – М.: Междунар. отношения, 2000. – 544 с.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь. – Мн.: Хэлтон, 1998. – 399 с.
6. Елькін Д.Г. Відчуття і сприймання: Наукові записки науково-дослідного інститут психології. – Т.VIII / За ред. Г.С. Костюка. – К.: Радянська школа, 1958. – С. 7-62.
7. Костюк Г.С. (ред.). Психологія / Підручник для педвузів. – К.: Радянська школа, 1961. – С. 147-177.
8. Любимов В.В. Психология восприятия. Учебник / В.В. Любимов. – М.: Эксмо, 2007. – 472 с.
9. Моляко В.А. Творческая конструкторология. Прологомены. – К.: Освита України, 2007. – 388 с.
10. Моляко В.А. Психологические аспекты поэтического восприятия. – Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В.О.Моляко. – Т.12. – Вип.4. – Житомир, 2008. – С.7-17.
11. Радлов Э.Л. Философский словарь. – М.: Издание Г.А.Лемана, 1913. – 698 с.

## **РОЛЬ ОСМИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ РОЗУМІННЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ**

*Розглядаються головні підходи до аналізу проблеми сприймання та розуміння художніх текстів. Процес розуміння аналізується через смислорозуміння та смислопородження.*

**Ключові слова:** *сприймання, розуміння, смислорозуміння, смислопородження.*

*The main approaches to the analysis of a perception problem and understanding of art texts are considered. Understanding process is analyzed through senseunderstanding and sensecreation.*

**Key words:** *perception, understanding, senseunderstanding, sensecreation.*

Проблема розуміння є надзвичайно актуальною, адже саме від успішності розуміння залежить ефективність не тільки навчально-виховної роботи в освітніх установах, але й спілкування між людьми. Проблема розуміння художніх текстів є не менш актуальним аспектом, оскільки останнім часом зі збільшенням інформаційного потоку значно знизився інтерес до художньої літератури, особливо серед молоді.

Проблема розуміння розробляється останнім часом стосовно наукових текстів (Я.Ф.Андрєєва, 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 недостатньо розробленою.

Метою дослідження є теоретичний аналіз проблеми ролі осмислення в процесі розуміння художніх текстів.

Насамперед, на нашу думку, слід розглянути смислові теорії читання. Методологічним підґрунтям є теорія діяльності, згідно з якою всі психологічні властивості та механізми формуються у процесі діяльності (Л.С.Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія, М.С. Каган, О.В. Запорожець, П.Я.Гальперін, Н.Ф. Тализіна, І.І. Ільєсов, Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін, В.В.Давидов та ін.).

Проблема смислового сприймання художньої літератури пов'язана з сутністю тієї предметної діяльності, до якої включене сприймання. Оскільки осягнення художньої літератури є складною діяльністю, яка приспільнює суб'єкта до процесів духовного виробництва, виникає необхідність вписати смислове читання до ширшого діяльнісного контексту. Це дає змогу, з одного боку, диференціювати пласт розумових дій і операцій в структурі читання, а з іншого – інтегрувати предметний зміст потрібної і ціле-мотиваційної сфер діяльності. Читання є процесом актуалізації і побудови особистісних смислів [6], тому діяльнісний підхід визнається безумовно адекватним, оскільки взаємодія закладена в самій природі смислового читання на відміну від поверхового чи споживацького читання.

У 70-х роках наука виходить на новий теоретичний рівень осмислення впливу діяльності на розвиток особистості. Це пов'язано з розробкою в працях психологів проблеми смислової сфери особистості, впливу смислів на перебіг діяльності і психічних процесів. Термін „сміслові утворення” було уведено для позначення специфічної базової одиниці особистості, її „ядра” (О.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, В.К.Вілюнас, Б.В.Зейгарник, В.А.Петровський, Є.В.Субботський, А.У.Хараш, Л.С.Цветкова та ін.). Головною характеристикою смислових утворень є те, що вони відображають не об'єктивні властивості речей, відношення їх до задоволення потреб суб'єкта. Автори виокремили дві істотні ознаки терміну „сміслові утворення”: 1) похідна від реального буття суб'єкта, його об'єктивної позиції в суспільстві; 2) незалежність від усвідомлення (на відміну від сфери знань та вмінь сміслові утворення не піддається контролю). Головними особливостями смислових утворень особистості є включеність до діяльності, яка їх породила, і непідвладність безпосередньому довільному контролю. Властивостями смислового утворення називалися предметність – орієнтованість на предмет діяльності (смісл є завжди смислом чогось) і не кодифікованість – неможливість прямого втілення в системі значень. Для дослідження і трансформації смислових утворень слід вийти за рамки цих утворень і змінити систему діяльностей, яка породжує смислові утворення [2, с. 37].

На думку дослідників, смислові утворення є глибинними структурами особистості, тому пов'язані з вихованням. Вони суттєво відрізняються від поверхових утворень свідомості, зокрема, відношень, значущих переживань, які змінюються безпосередньо під впливом вербальних впливів. Головна відмінність полягає в тому, що зміна смислових утворень завжди опосередкована зміною діяльності суб'єкта. Тому перевиховання особистості завжди здійснюється через реорганізацію діяльності і не може здійснюватися через вербальний вплив. Вербальний вплив – це вплив за допомогою тексту, через який передається система значень, сума знань про дійсність, а не впливи, які висловлюються за допомогою особистісних смислів та смислотвірних мотивів. До числа впливів за допомогою особистісних смислів відноситься така специфічна форма спілкування, як мистецтво, головна особливість якого полягає в тому, щоб зуміти побороти байдужість значень і передати особистісні смисли [2, с. 42-44].

Поняття особистісного смислу було введено О.М. Леонтьєвим і означає відображення в свідомості особистості відношення мотиву діяльності до мети дії. Особистісний смисл визначається як складова індивідуальної свідомості, яка виражає пристрастність цієї свідомості, зумовлену зв'язком останньої з потребово-мотиваційною сферою суб'єкта, з реальністю його життя в світі. Будучи породженням життєдіяльності суб'єкта, система особистісних смислів є конститууючою характеристикою особистості. В них для самого суб'єкта дійсність відкривається з боку життєвого значення знань, предметних і соціальних норм для самого суб'єкта заради досягнення тих чи інших цілей людини, а не тільки з боку об'єктивного значення цих знань. За О.М.Леонтьєвим, важливою умовою, яка організовує буття особистісних



смыслів, є наявність зафіксованих в соціальному досвіді людства смыслів та цінностей, взаємодія з якими породжує індивідуальний смислотвірний процес. Одним з таких джерел є мистецтво, здатне впливати на свідомість і процес формування смислових утворень особистості [8, с. 237].

Існування особистісного смислу передбачає відмінності між смыслом та значенням, хоча в багатьох філософських та лінгвістичних словниках смысл і значення наводяться як синоніми. Разом з тим, з виникненням герменевтики поняття смислу не співпадає зі значенням. В 40-х роках ХХ ст. остаточну крапку в розведенні цих понять ставить О.М. Леонтьєв. Він зазначає, що смысл не є атрибутом значення. Смысл і значення мають насамперед різні джерела: значення засвоюються суб'єктом в ході розпредметнення людської культури, вони є дериватом (похідним) сукупної суспільної практики, водночас смысли похідні від реальних життєвих відносин конкретного суб'єкта, від його індивідуальної практики. Вслід за О.М. Леонтьєвим ця проблема розглядалася в працях П.Я. Гальперина, О.В. Запорожця та ін.

Сучасна наука протиставляє значення та смысл за двома параметрами: 1) значення як загальне, соціальне – смысл як індивідуальне, унікальне; 2) значення як відображення об'єктивних, істотних властивостей – смысл як відображення лише індивідуально значущих властивостей. Інакше кажучи, значення об'єктивне, смысл суб'єктивний. В значенні відображаються об'єктивні властивості і зв'язки об'єктів та явищ, в особистісному смыслі – відношення суб'єкта до цих об'єктів та явищ. У системі психіки суб'єкта ми завжди маємо справу з особистісно-смысловими утвореннями, а значення виступає в ній як соціальний інваріант смыслу.

На думку М.М. Бахтіна, на відміну від значення смысл діалогічний. „Смыслами я називаю відповіді на запитання. Те, що ні на яке питання не відповідає, позбавлено для нас смыслу [4, с. 368].

Таким чином, значення художнього тексту можна визначити як його сутність, співвіднесену зі знаками-словами і зафіксовану в образно-мовній формі. Смысл – це інтерпретація значення читачем на основі даних особистого досвіду. Виокремлення смыслу художнього твору відбувається шляхом включення його до індивідуального контексту, який є відображенням реального світу, спільного для всіх, тому індивідуальні контексти різних людей подібні. Разом з тим, очевидні і відмінності, пов'язані з відмінностями в життєвому досвіді. Тому для адекватного розуміння необхідний „смысловий контакт”, умовою якого, на думку Д.О. Леонтьєва, є співпадання „смыслових фокусів” автора і читача. При їх неспівпаданні спостерігаються різні „ефекти смыслових ножиць”, що зумовлюють неадекватне розуміння тексту [7, с. 383].

У своїх працях Д.О. Леонтьєв в контексті всебічного теоретичного аналізу смыслової реальності розробляє уявлення про смыслову сферу особистості. Аналізуючи проблему відмінностей між значенням та смыслом тексту і мовних висловлювань в науках про мову, автор виокремлює в конкретних трактовках смыслу і його співвідношеннях зі значенням спільні риси. Це спільне полягає в тому, що на відміну від значення, смысл завжди вказує, по-перше, на задум, задачу, інтенцію автора висловлювання; по-друге,

на немовний контекст, ситуацію вживання знака. На підставі різних тлумачень смислу Д.О. Леонтьєв зробив узагальнення про те, що смисл характеризується не тільки як багатовимірний і багатоаспектний реальність, що припускає найрізноманітніші дефініції, але і як пов'язана система інваріантних атрибутів. Смисл визначається двома моментами. По-перше, через ширший контекст, по-друге, через інтенцію або ентелехію (цільову спрямованість, призначення чи напрямок руху). Д.О. Леонтьєв пропонує розглядати ці дві характеристики (контекстуальність та інтенціональність) як два основоположних атрибути смислу [7, с. 26].

Існують й інші визначення смислу. Дослідники психології особистості виокремлюють такі характеристики смислу, як його зв'язок зі значущістю для суб'єкта певних об'єктів, явищ, дій та подій та його індивідуальна неповторність. Джерелом смислу вважаються потреби, мотиви та інтенції суб'єкта. Особливо відзначається роль активності самого суб'єкта, роль навчання та учіння в породженні смислів. Зі смислом у психології пов'язують здатність людини до самодетермінації.

Д.О. Леонтьєв, аналізуючи різні аспекти смислової реальності, розводить поняття смислоутворення та смислопородження. Смислоутворення являє собою процес розширення смислових зв'язків. Останній є таким об'єктивним співвідношенням між двома об'єктами чи явищами, в силу якого якщо один з них має відношення до реалізації певної потреби суб'єкта, то й інший об'єкт чи явище також стає небайдужим до реалізації цієї потреби, включається до ланцюга його реалізації. Ланцюг смислових зв'язків прямо співвідноситься з діяльнісним шляхом реалізації потреби: кожна ланка шляху спрямовується одним із смислових зв'язків.

Процес смислоутворення передбачає заданість смислотвірних чинників. На мові психологічних механізмів смислоутворення визначається як процес поширення смислу від провідних, смислотвірних смислових структур до окремих, периферійних, похідних в конкретній ситуації діяльності, що розгортається [7, с. 255]. Однак психологічним підґрунтям формування та зміни смислових орієнтацій особистості є не процеси смислоутворення – породження смислу від якогось загальнішого смислу, а процеси смислопородження – побудова смислу в безпосередній взаємодії зі світом. Згідно з Д.О. Леонтьєвим, смислопородження – процес відкриття суб'єктом місця і ролі (призначення) яких-небудь об'єктів і явищ в його життєдіяльності. Існує щонайменше шість психологічних механізмів породження смислу: замикання життєвих відносин, індукція смислу, ідентифікація, інсайт, зіткнення смислів, покладання смислів [7, с.133-138].

Цікавим психологічним механізмом, який виокремлений у процесі читання, є зіткнення смислів. Він виявляється при зустрічі суб'єкта – носія внутрішнього смислового світу – з іншими смисловими світами. Це приводить до усвідомлення відносності власного смислового світу. Результатом взаємодії двох смислових світів може стати або збагачення смислового світу суб'єкта, або більш чи менш радикальні перебудови, пов'язані не тільки з набуттям нових смислів, але й з руйнуванням старих [7, с. 137].

Д.О. Леонт'єв визначив читання художньої літератури як активність, спрямовану не тільки і не стільки на засвоєння інформації, скільки на ознайомлення з альтернативними смисловими перспективами, смисловими світами. Тому механізмом породження смислу у процесі читання виступає зіткнення смислів, що дозволяє співвіднести, співставити позицію автора і позицію читача.

Смисл слід не розшифровувати, його слід шукати, виявляти, розкривати. Д.О. Леонт'єв зазначає, що акти смислоутворення та смислопородження носять суб'єктивний, індивідуально неповторний характер. Смислоутворення та смислопородження він порівнює відповідно з запаленням вогню від іншого вогню і з висіченням іскри з кременя. У першому випадку вже існуючий вогонь просто переноситься на новий носій, в другому – він виникає за природними закономірностями з джерела, який сам не має вогневої природи.

Читання художньої літератури являє собою процес і смислоутворення, і смислопородження. Як смислотвірний процес читання характеризується розширенням смислових зв'язків читача, оскільки мистецтво є носієм зафіксованих в образній формі загальнолюдських смислів та цінностей. У цьому випадку смисл породжується від якогось загального смислу. Але передбачається, що цей носій повинен мати смислову природу – суб'єкт повинен мати розвинену ціннісно-смислову сферу. Разом з тим, сучасна соціальна ситуація характеризується загальним зниженням культури, збідненням духовних потреб та цінностей. Тому важливими є процеси смислопородження, коли смисл не просто переноситься на новий носій, а виникає природним шляхом на підставі потреб, мотивів, інтенцій суб'єкта.

Смислорозуміння смислопородження як функції читання художньої літератури виокремлював М.М. Бахтін [4]. Згідно М.М. Бахтіна, перед читачем стоять два завдання: 1) зрозуміти твір так, як розумів його сам автор, намагатися побачити картину світу очима автора; 2) включити твір до свого життєвого і культурного контексту.

Зрозуміти художній текст – означає зрозуміти задум автора, сприйняти його цінності, мотиви та інтенції, тобто здійснити акт смислорозуміння. Включити твір до індивідуального контексту – відкрити його «значення для мене», відкрити місце і роль (призначення) твору в життєдіяльності суб'єкта, наділити його особистісним смислом, тобто здійснити акт смислопородження. Таким чином, читання художніх текстів є процесом смислорозуміння і смислопородження, що протікають за механізмом зіткнення смислів; смислове читання є процесом реалізації двох функцій: смислорозуміння і смислопородження.

Відкриття людини у сфері смислів завжди суб'єктивно пристрасні, продиктовані його особистісними смислами і змушують виявляти свій власний смисловий світ (М.М. Бахтін). «Смисл, який формулює реципієнт з творів мистецтва – це завжди його власний смисл, зумовлений контекстом його власного життя і його особистості, а не смисл, «закладений» художником в структурі твору» [7, с. 430].

Таким чином, читання художнього тексту є симультанним актом смислорозуміння і смислопородження. У цьому процесі за допомогою відтворення і тлумачення задуму художника виникає, з одного боку, розуміння нашої людської спільноти, а з іншого – усвідомлення унікальності та обмеженості індивідуального досвіду.

Трактуючи читання як певний досвід досягнення думок та почуттів автора, становлення смислопороджуючої діяльності можливе лише у контексті різних форм взаємодії читача з художнім твором. Саме відсутність у викладанні літератури ідеї взаємодії, зокрема, взаємодії читача з художнім текстом, приводить до проблем о. Традиційні методи вивчення літератури передбачають використання коментованого читання, переказ, відповіді на запитання тощо і спрямовані на формування репродуктивних форм читання, в рамках яких не створюються умови для смислопородження. Це є причиною того, що більшість дорослих людей втратили інтерес до художньої літератури.

Ідея взаємодії читача з текстом як умови його успішного розуміння зустрічається в працях В.Я. Ляудіс. Їй вдалося показати, що в умовах спеціально організованої взаємодії вчителя з учнями останні одержують можливість, спираючись на допомогу вчителя, породжувати вже в молодшому шкільному віці повноцінний власний художній текст, який виражає їхні особистісні смисли.

Відкриття смислу людиною в сфері мистецтва завжди суб'єктивно пристрасні, продиктовані її особистісними смислами і змушує виявляти свій власний смисловий світ [4]. Розвиток адекватного сприймання мистецтва підпорядковується загальній закономірності, яка конститує, за О.М.Леонтьєвим, естетичну діяльність: її завданням є відкриття, вираження і передача іншим не значення, а особистісного смислу реальності, що справедливо як щодо автора, так і читача.

Розглядаючи смислове читання художнього тексту як єдиний процес розуміння і породження смислів, в цьому процесі можна виокремити дві сторони: 1) відкриття читачем індивідуальної неповторності моделі життя, створеної автором і 2) відкриття значущості для себе цієї моделі – образ іншого смислового світу. Трактуючи читання як певний досвід досягнення думок та почуттів автора, в площині якого аналізується процес читацького смислопородження, зазначимо, що становлення такої діяльності можливе лише в контексті різних форм взаємодії читача з художнім твором. Відсутність ідеї взаємодії у викладанні літератури, зокрема, взаємодії читача з художнім текстом, призводить до проблем розуміння. Традиційні методики передбачають коментоване читання, переказ, близький до тексту виклад, відповіді на запитання тощо і формують репродуктивні форми читання, в рамках яких не створюються умови для породження смислів. Це і є причиною несформованості вміння читати художню літературу, втрати інтересу до читання тощо. Тому вихідним пунктом аналізу і читання як процесу розуміння та породження смислу є поняття взаємодії з художнім текстом.

Р.Р. Каракозов помітив подібність у формах взаємодії вчителя та учнів в умовах продуктивної спільної діяльності, і читача з художнім текстом. Читач не

виступає готовим споживачем художнього тексту; умовою розуміння є саме взаємодія читача з текстом. Адже завдання автора полягає в тому, щоб відкрити своє розуміння життя, висловити і передати особистісний смисл дійсності. Завдання читача – зрозуміти цей смисл і співставити його з власним розумінням реальності [6, с. 122].

О.О. Леонтьєв розуміє художню діяльність як форму спілкування автора з читачем, опосередковану художнім твором. Породження особистісних смислів відбувається тільки в безпосередній взаємодії з текстом, в активному спілкуванні з ним. Спілкування виступає як умова доступу до смислів. Така взаємодія зближує ситуацію художнього сприймання з психологічною ситуацією діалогу. У спілкуванні з автором можна зайняти позицію пасивного спостерігача, споживача художньої продукції, очікування захоплення, зацікавлення без будь-яких зусиль. Читання художньої літератури може мати зовнішні, операціональні, поведінкові аспекти, характеризуватися стійкістю мотивів, визначеністю цілей та фіксованістю загальної послідовності операцій. У цьому випадку спілкування з мистецтвом не набуває характеру діалогу, а залишається монологічним. Смисл виникає лише в ситуації продуктивного і глибинного діалогу з автором, коли спілкування за допомогою художнього тексту сприймається як самостійна значуща цінність, що затримує особистісно-смислові утворення. У цьому випадку читач виступає повноправним суб'єктом художньої діяльності. Таке спілкування породжує нові мотиви, цілі, операції та їхню послідовність. Рівність психологічних позицій автора і читача полягає в тому, що читач не тільки відчуває вплив, але й сам проникає у світ почуттів і переживань автора.

Ефективна взаємодія читача з художнім текстом веде до перебудови системи особистісних смислів, до збагачення форм осмислення людиною дійсності. Внесення до свідомості читача нового смислового змісту дозволяє відповісти на запитання про реальне сприйняття художнього твору (тобто очима автора). Тому процес взаємодії також включає співвідношення особистого смислового досвіду читача зі смисловим досвідом автора, втіленим у твір. Читач повинен наділити його смислом, або, за словами М.Бахтіна, включити твір до власного життєвого і культурного контексту. Взаємодія з об'єктивованим у творі світом автора є художнім переживанням [7, с.267]. Саме процес художнього переживання є суттю спілкування з художнім твором і психологічною функцією останнього.

Наступною функцією читання, в результаті якої особистісні смисли стійко фіксуються в свідомості, є функція смислової організації або смислового структурування. Психологічне значення художнього твору виявляється в його здатності певним чином структурувати внутрішній світ суб'єкта читання [4, 5]. Художнє переживання полягає у внутрішніх трансформаціях, „переплавці почуттів” [5]. Його повноцінність залежить від складної внутрішньої роботи свідомості, яка характеризується як співтворчість читача з автором. Тим самим функція структурування проявляє себе у феномені читання як „співтворчості тих, хто розуміє” (М.М. Бахтін). У такому читанні реалізується продуктивна взаємодія трьох сторін: автора, тексту і читача. В умовах навчання взаємодія з

художнім текстом опосередкована взаємодією викладача з учнями, студентами. Однак викладачів, які вміють стати тонкими посередниками між автором, текстом і читачем, компетентних в психологічній культурі читання художньої літератури, ніхто спеціально не готує. Виникає задача створення справжнього діалогу читача з літературним твором, створення умов для художніх переживань у процесі вивчення літератури.

Теоретичний аналіз свідчить про те, що читання у численних дослідженнях розглядається як багатоопераційний акт реконструювання різних елементів тексту (сюжет, герой, характер, подія тощо), певного переструктурування вихідного матеріалу, що супроводжується висуненням гіпотез, концептуальних схем, планів – деяких засобів розумових засобів, що дозволяють читачеві концептувати смисл художнього тексту.

В літературних джерелах зустрічається ідея творчого акту, який багато в чому здійснюється за законами, подібними творчому процесу художника. Відтворення сутності художнього твору, виявлення неповторного змісту художньої картини світу в кожному конкретному випадку виявляє себе в феномені читацького образу – варіанти художнього тексту. Такий варіант читач або одержує в готовому вигляді із зовні – від викладача, літературознавця, критика, або, за В.Асмусом, будує його сам за орієнтирами, даними в самому творі [3, с. 62] як свій знак, свій символ, свій образ тексту. У другому випадку він повинен, втілюючи образ в життя, розгортати внутрішні акти: взаємопов'язану духовно-моральну, художньо-естетичну та інтелектуально-логічну діяльність.

Таким чином, теоретичний аналіз дає змогу визначити смислове сприймання як процес тлумачення художнього твору на основі чуттєвих даних, які безпосередньо відображають естетичний об'єкт в сукупності всіх його властивостей, його об'єктивної цілісності і пов'язаних з ментальними репрезентаціями, попереднім досвідом, пам'яттю, мисленням суб'єкта. Повноцінне розуміння неможливе без проникнення в авторське бачення світу і пов'язане з відкриттям у творі особистісних смислів. Смислове читання художньої літератури можна визначити як процес смислорозуміння і смислопородження.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним вивченням процесу розуміння художніх текстів підлітками, оскільки саме цей вік є переломним для утримання інтересу до художньої літератури.

### ***ЛІТЕРАТУРА***

1. Андреева Я.Ф. Формування в учнів старших класів прийомів діалогічного читання художнього тексту: Автореф. дис... канд. психол. наук 19.00.07. – К., 2002. – 20 с.
2. Асмолов А.Г. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 35-45.
3. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики. Сб. статей. – М., 1968. – С. 55-68.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979. – 424 с.
5. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1968. – 576 с.

6. Каракозов Р.Р. Процесс смыслообразования при чтении художественной литературы // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 122-128.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М., 2003. – 487 с.
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – Т. 2. – М., 1983. – 320 с.

*Мойсеєнко Л.А., Лучицький Р.М. (м. Івано-Франківськ)*

## ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТ ТВОРЧОГО МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

*В статье анализируются индивидуально-личностные аспекты творческого мышления, в частности с помощью изучения индивидуальных стилей математического мышления. Определены критерии деления творческого математического мышления студентов по стилям, содержание которых в характере осознанных логических шагов и значении неосознанных актов в поисковом процессе.*

**Ключевые слова:** творческое математическое мышление, виды мышления, типы мышления, стратегии мышления, стили мышления.

*In the paper the individually-personal aspects of the creative thinking, in particular by means of studying of individual styles of mathematical thinking are analyzed. Criteria of division of the creative mathematical thinking of students on the styles, which contents are in a character of the realised logic steps and meaning of unconscious acts in a search process are defined.*

**Key words:** creative mathematical thinking, виды thinking, types of thinking, thinking strategy, styles of thinking.

Мисленнєва діяльність завжди особистісно й індивідуально своєрідна. Коли в процесі мислення в людини виникає певний бар'єр, який перешкоджає думці і заважає бачити те, що знаходиться далі, виникнувши автоматично, він так не зникає. Подолання цього бар'єра здійснюється завдяки тому, що з процесом пошуку розв'язку проблеми, перетинаються деякі інші, зовсім із цим не пов'язані процеси, які допомагають суб'єктові віднайти шляхи розв'язання проблеми. Самі по собі ці другі процеси здійснюються нескінченну кількість разів у свідомості багатьох людей, що шукають відповідь на те саме питання і не наводять їх на яке-небудь її розв'язання. Більш того, свідомість одних людей здатна вибірково фіксувати певного типу процеси і продукувати дії, які мають також вибірковий, властивий цій особі, характер. **Проблема** з'ясування сутності психологічних аспектів індивідуально-особистісних відмінностей процесу мислення залишається актуальною на сьогодні.

Особистісна зумовленість мислення часто досліджується за допомогою поняття інтелектуальної активності особистості – не стимульованого ззовні

проходження мислення, що є особистісною властивістю, яка не зводиться ні до загальних розумових здібностей, ні до мотиваційних факторів [2, 21]. О.К.Тихомиров вважав механізмами інтелектуальної активності такі особистісні фактори: *операційний смисл, емоції, мотиви, цілеутворення*. Було встановлено, що в результаті пошукових дій людини, один і той же елемент проблемної ситуації виступає для неї по-різному на різних етапах процесу розв'язання. Така специфічна індивідуальна форма відображення суб'єктом різних аспектів проблемної ситуації була названа "операційним смислом" об'єкта [21]. Автором було також доведено, що при розв'язанні складних інтелектуальних задач, стан емоційної активності, як правило, передуює моменту прийняття критичного рішення про подальший мисленнєвий крок, випереджуючи його смислове формулювання. Тобто виявлено емоційне випередження мисленнєвого з'ясування зони пошуку, зміни характеру пошуку, вирішення проблеми – що свідчить про безпосередню участь емоцій у регулюванні інтелектуальною діяльністю.

Особистісні ознаки проявляються і в цілеутворенні, що має місце в пошуковій діяльності. Мова йде про особливості перетворення мотивів діяльності в мотив-мету, перетворення побічних результатів діяльності в мету, виділення проміжної мети при наявності перешкод у діяльності, співвідношення загальної й конкретної мети [21].

Визнаючи наявність у мисленнєвому процесі певних індивідуально-особистісних ознак, дослідники констатують їх неоднозначну психологічну значущість для різних суб'єктів. А різне поєднання різних за якістю ознак забезпечує ту індивідуальну своєрідність інтелектуальної діяльності, що притаманна кожній особистості зокрема. Опираючись на різні індивідуально-особистісні ознаки, науковці здійснюють поділ мисленнєвого процесу людини на види, типи і т.п., що сприяє більш глибокому його вивченню. Досить розповсюдженим є виділення практичного і теоретичного мислення [7, 16, 20]. При цьому основною ознакою теоретичного мислення вважається здатність до знаходження загальних закономірностей, а практичного – розв'язання конкретних задач в умовах обмеженого часу. При цьому, у фундаментальних роботах С.Л. Рубінштейна [16] і Б.М. Теплова [20] показано, що мислення теоретичне й практичне одного порядку складності й гетерогенності. Б.М.Теплов вважав поділ розуму на теоретичний і практичний науковою абстракцією: "Інтелект у людини один, і єдині основні механізми мислення, але різні форми мисленнєвої діяльності, бо різні завдання, що стоять у тому чи іншому випадку перед розумом людини.... Саме в такому розумінні і треба говорити у психології про практичний і теоретичний розум" [20, с. 29].

В.В. Давидов виділяє інші два види мислення: емпіричний і теоретичний, при цьому критерієм є вміння чи невміння суб'єкта здійснювати змістовний аналіз чи рефлексію [5]. С.Ю. Степанов, І.Н. Семенов, В.К. Зарецький розглядають продуктивний і репродуктивний типи мислення [17]. Цей поділ ґрунтується на ступені новизни, що отримується як продукт мисленнєвої діяльності, по відношенню до знань суб'єкта. Продуктивний тип мислення характеризується високим залученням смислової сфери й домінуванням її над



змістом, високою інтенсивністю рефлексії, високим ступенем усвідомленості засобів розв'язання, яскраво вираженим домінуванням рефлексивного компонента в організації пізнавальної діяльності. У репродуктивному типі мислення зміст домінує над смислом, переважає екстенсивна рефлексія, низький ступінь усвідомленості засобів розв'язання.

У психології творчості також проводяться дослідження індивідуальних особливостей мисленнєвої діяльності людини. Аналіз творчої особистості тут розпочався з вивчення мисленнєвої діяльності геніїв, потім перейшов до вивчення обдарованості і тепер проводиться вивчення сукупності здібностей творця. Слід відмітити, що ще Б.М. Теплов у свій час стверджував, що успішне здійснення будь-якої діяльності може виконуватися принципово різними шляхами, в залежності від вираження й специфіки різних здібностей людини. В цьому суть його принципу компенсації одних властивостей іншими: "... відносна слабкість будь-якої однієї здібності зовсім не виключає можливість успішного виконання навіть такої діяльності, яка найбільш тісно пов'язана з цією здібністю. Недостаюча здібність може бути в дуже широких межах компенсована іншими, високорозвиненими у даної людини" [20, с. 21]. Саме тому, аналіз здібностей людини не може дати вичерпної характеристики індивідуально-особистісних факторів її мисленнєвого процесу.

В.О. Моляко запропонував стратегіально-системний підхід до поділу інтелектуальної діяльності на типи. Він полягає у вичлененні в інтелектуальній діяльності цілісної системи, що організовує й керує нею впродовж усього творчого процесу, а її характер визначає тип мисленнєвої діяльності. Стратегія пошукової діяльності містить у собі загальний напрям і може бути спільною для суб'єктів, що розв'язують задачі різними способами. Поняття "стратегія" охоплює всю структуру процесу розв'язання: підготовчі дії, плануючі дії, реалізуючі дії. "Суб'єкт приймає важливі для себе рішення про настання розуміння умови задачі, про формування задуму, про правильність своїх дій, про їх відповідність задуму. ... Уся ця система прийняття рішень, що входить у структуру стратегії, є регулятором процесу розумової діяльності" [13, с. 57].

Запропонована дослідником класифікація інтелектуальних стратегій є узагальнюючою. Це спроба системного розгляду творчого інтелекту як у діяльнісному, так і у генетичному аспекті. Це підтверджується наявністю більш складних стратегій у суб'єктів, що стоять вище за інтелектуальним розвитком.

Що ж до математичного мислення, то в літературі також зустрічається виділення в ньому різних індивідуально-особистісних ознак та поділ його на види, типи, за такими ознаками. До таких належить, наприклад, поділ на "алгебраїстів" і "геометрів." Мова йде про те, що ряд суб'єктів, розв'язуючи математичну задачу, віддають перевагу аналітичному чи наочному методів інтерпретації умови й пошуку розв'язку. Більш того, у дослідженнях В.А.Крутецького яскраво показано, що, коли в учня є вибір задачі (геометрична чи алгебраїчна), він також вибирає ту, що відповідає його типу математичного мислення [8]. Слід відмітити, що в літературі зустрічаються спроби пояснити такий суб'єктивний вибір виключно сформованістю минулим досвідом певного стереотипу мислення, що, на нашу думку, не зовсім відповідає дійсності.

Математики й дослідники математичної творчості А.Пуанкаре, Ф.Клейн, Г.Вейль, Ж.Адамар, дотримувались поділу математиків на логіків та інтуїтивістів. На думку Г.Вейля: "... можна сказати, що математику штовхають вперед в основному ті, хто відмічений даром інтуїції, а не строгого доведення" [3, с. 24]. При такому поділі до логіків відносили математиків із вузько спрямованим потоком думок, що продукують ідеї, які можна прослідкувати від зародження до позитивного результату (думки лежать на поверхні). Інтуїтивних математиків характеризує широке розсіювання думок, що продукуються значною мірою неусвідомлено. Дослідження математичного мислення, що проводив Д.Пойа, підтверджують справедливність такого поділу. На його думку, для того, щоб бути хорошим математиком, необхідно вміти добре здогадуватись й уміти досліджувати догадки (порівнювати з відомими фактами, в разі потреби змінювати їх) [15 ].

Крім того, Ж.Адамар убачає корисність у поділі математиків на тих, хто здійснює відкриття і тих, хто використовує математику для прикладних цілей. Тобто мова йде про суб'єктивну постановку одного із двох завдань; ціль відома - потрібно знайти засоби; виявити існування певного факту і уявити для чого він. Це справді суттєво для математики, бо математичні відкриття значно багатші наслідками, значення й зміст яких потребує встановлення після основного відкриття [1].

Усі впровадженні науковцями спроби вичленити в мисленнєвій діяльності людини (у тому числі і в математичній) певні типи, види за індивідуально-особистісними ознаками, не є досконалими, тому ці спроби щоразу повторюються, а в їх основу закладаються інші ознаки поділу. Одним із **завдань** нашого дослідження творчого математичного мислення було з'ясування змісту наявних у ньому індивідуально-особистісних відмінностей. Для цього ми організували експериментальне розв'язання студентами Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу творчих задач з різних розділів елементарної та вищої математики [12]. В експерименті прийняло участь 426 студентів.

Останнім часом науковці звернули свою увагу на з'ясування індивідуального стилю діяльності, як інтегрального поняття, що дає інформацію про індивідуально-особистісну своєрідність діяльності. Адже загально визнаним серед дослідників є положення про обумовленість стилевих закономірностей властивостями людської індивідуальності. Як удадо зауважує М.О. Холодная: "... різні піддослідні по-різному ментально "бачать" одну і ту ж ситуацію і, відповідно, по-різному на неї реагують (оцінюють, приймають рішення, виказують судження і т.п.). Саме ці фактори і стали фундаментом ідеології стильового підходу" [22, с. 53]. З іншого боку О.В. Лібін наголошує: "... стиль – це феномен, що має подвійну природу і виникає на перетині індивідуальності із середовищем. Це означає, що внутрішні джерела детермінації не пояснюють повністю стилеву своєрідності, але і зовнішні умови, що виступають у вигляді стимулів, семантично різноманітних фрагментів, що володіють різною валентністю ситуацій, не можуть диктувати форму взаємодії" [18, с. 281].

Отже, стиль займає рубіжне положення між індивідуальністю й середовищем, бо він є одночасно і винаходом людини, і засобом будь-якої діяльності чи активності, що спрямована на перетворення середовища (стиль малювання, стиль письма, стиль пізнання тощо). Це створює підґрунтя для дослідження стилю людини або через вивчення її індивідуальності, або через вивчення особливостей тієї діяльності, у процесі якої даний стиль виник. Зокрема, В.С.Мерлін, досліджуючи природу стилю як особистісного утворення, вивів важливі закономірності, що власне сприяють формуванню індивідуального стилю в будь-якій діяльності [11]. Це, по-перше, існування зони невизначеності як умови формування стилю: людина, усвідомлюючи багатоваріантність методів виконання діяльності, обмежується одним, конкретним, який відповідає її стилю. При цьому зона невизначеності суб'єктивно обумовлена: різні люди бачать різну кількість варіантів. Тобто, внутрішня й зовнішня свобода діяльності є умовою породження стилів. Але ці ж умови забезпечують виникнення різного *операційного змісту об'єктів*, що включені у мисленнєву діяльність, тому стиль мисленнєвої діяльності може служити індикатором операційного змісту, а отже і індикатором особистісної характеристики інтелектуальної активності.

По-друге, стиль формується лише при наявності позитивного відношення до діяльності, особистої участі в ній. При цьому, варто наголосити, що індивідуальний стиль не завжди є “найкращим” (оптимальнішим, раціональнішим, результативнішим тощо). Тобто стиль забезпечує *емоційний фон* пошукового процесу. Більш того, пристосування діяльності до людини через індивідуальний стиль може вступати в протиріччя з його предметним результатом. Використання індивідуального стилю приводить у більшій мірі до емоційного задоволення від діяльності, ніж від очікуваних результатів, а вибір раціонального, але “не свого” стилю приводить до різкого падіння емоційного задоволення. Водночас, стиль може сприяти як адаптації людини до діяльності, так і адаптації діяльності до людини, а також і до того і до другого одночасно [18], а, тому може виражати сутність *мотиваційного аспекту* діяльності та його процесу *цілеутворення* (див. рис. 1).

Отже, через аналіз стилю мисленнєвої діяльності можна знайти інформацію про ті досить різносторонні аспекти особистісної та індивідуальної сторони інтелектуальної активності, які ввів свого часу О.К. Тихомиров (операційний смисл, емоції, мотиви, цілеутворення) [21], але не лише про них.

Під поняттям стилю математичного мислення ми будемо розуміти цілісну систему взаємопов'язаних дій, за допомагаю яких досягається результат. Ця система знаходиться у залежності від об'єктивних вимог математичної діяльності і від властивостей особистості та включає в себе індивідуально-своєрідне застосування операцій, методів дій, проміжних цілей тощо. При цьому А.Ф. Кудряшов вважає, що стиль математичного мислення пов'язаний з перевагами математика в системі модальних антологій [9]. В.Я. Пермінов звертає увагу науковців на існуючі в структурі знань математика дві принципово відмінні одна від одної системи уявлень – емпіричної й категоріальної. Згідно його точки зору, саме зміст поєднання емпіричної й

категоріальної систем у мисленні математиків і є тією основою, що дає право диференціювати їх мислення щодо стилів [14]. Вважаючи стиль математичного мислення поєднанням змісту й форми творчої математичної діяльності, В.Є.Войцехович виділяє три фактори, що на його думку лежать в основі класифікації математичного мислення вчених на стилі: 1) особа вченого; 2) специфічні властивості математичного знання; 3) соціокультурний контекст даного часу[4]. Л.Б. Султанова стверджує, що неявні знання та інтуїція визначають стиль математичного мислення. [19].



Рис. 1. Схема утворення індивідуальних мисленнєвих стилів

Отже, математичний стиль – це така сукупність індивідуально-особистісних ознак, що відрізняє діяльність в галузі математики однієї людини від такої ж діяльності іншої, не стосуючись технологічних особливостей цієї діяльності, тобто – це проявлення багатоплановості конкретного виду діяльності і її результатів. Стиль – це мисленнєвий почерк, індивідуальна особливість людини.

Аналізуючи пошуковий процес при розв’язуванні творчих математичних задач студентів технічного ВНЗ, ми зробили спробу виділити стилі в їх математичному мисленні. За критерій поділу ми брали місце й роль неусвідомлених мисленнєвих актів та характер перебігу усвідомлених логічних кроків у пошуковому процесі. Для проведення класифікації мисленнєвих дій студентів, спрямованих на розв’язання творчих математичних завдань, ми аналізували їх пошуковий процес при розв’язанні ними таких задач:

1. Розв’язати рівняння:  $x + \frac{1}{x} = 3\frac{1}{3}$

2. Побудувати трикутник, що проходить через 4 точки, які не лежать на одній прямій, з'єднавши їх трьома відрізками так, щоб при цьому не відривати олівця від паперу.

3. З точки С на колі опущено два перпендикуляри СА і СВ на два взаємоперпендикулярні діаметри (див. рис. 2.). Обчислити величину відрізка АВ, якщо радіус кола рівний 5см.

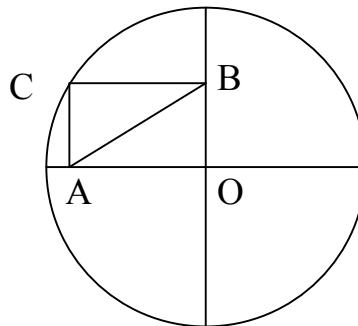


Рис. 2

Це багатосмислові задачі, що містять приховану проблемність. Перша й третя задачі передбачають кілька варіантів розв'язків. Кожен із таких варіантів ґрунтується на різних узагальнених схемах, що відображають певний смисл задачі. Процес розв'язання цих задач передбачає виникнення догадок, тому аналіз мисленнєвих дій при розв'язанні цих задач, ми поклали в основу диференціації математичного мислення за стилями.

Першу задачу можна швидко розв'язати, коли здогадатись переструктурувати рівняння таким чином:  $x + \frac{1}{x} = 3 + \frac{1}{3}$ , звідки слідує, що  $x = 3$ , або  $x = \frac{1}{3}$ .

Зміст догадки в третій задачі полягає в побудові ще одного радіуса з точки С (див. рис. 3). Так як діагоналі прямокутника рівні, то шукана діагональ АВ рівна радіусу СО, отже АВ=5см.

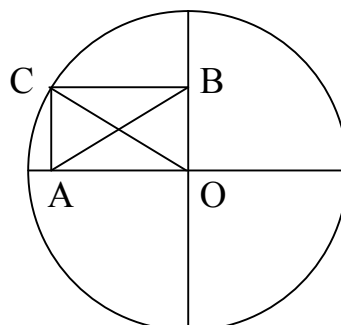


Рис. 3

Але ці задачі можна розв'язати, не опираючись на вказані догадки. Догадки сприяють швидшому розв'язанню задач і є свідченням виникнення

неусвідомлених мисленнєвих знахідок та їх функціонування при розв'язанні творчих математичних задач.

Друга задача підсвідомо спонукає розв'язуючих до певної трафаретної дії. Сприймаючи чотири точки як вершини уявного чотирикутника, студенти мисленнєво залишалися в його межах. В той час, як розв'язок потребує виходу за межі уявного чотирикутника й відмови від використання деяких точок як вершин майбутнього трикутника. Тому, аналіз пошукового процесу в цьому випадку також дає інформацію про взаємодію усвідомлених і неусвідомлених мисленнєвих актів.

Проаналізувавши пошуковий процес студентів, ми виділили 3, на нашу думку, різних за характером перебігу, шляхи подолання кожної математичної проблеми. Таким чином, ми отримали по три варіанти пошукового процесу кожної з відібраних задач. Так як усі учасники експериментального дослідження розв'язували ці задачі, то за характером пошукових дій ми мали можливість розділити їх на групи за результатами розв'язання кожної задачі. У таблиці 1 подано кількісний результат такого поділу.

Таблиця 1

**Кількісне співвідношення (у %) поділу творчого математичного мислення студентів за стилями**

Номер задачі	Мисленнєвий стиль		
	Диференціальний	Інтегральний	Диференціально-інтегральний
1	43,9	36,0	20,1
2	51,6	19,1	29,3
3	58,1	14,3	27,6

Підкреслимо, що майже 78% учасників експериментального розв'язання за змістом пошукового процесу трьох задач було віднесено до першої, другої чи третьої групи. Ще у майже 16% студентів характер пошукових дій співпадав у двох випадках. У решти студентів при розв'язанні трьох задач зміст пошукового процесу змінювався від задачі до задачі. Тому, у перших двох випадках ми виділили три групи студентів, вважаючи I, II й III метод розв'язання творчих математичних задач властивим трьом різним стилям математичного мислення. Ми дали їм відповідно назви: диференціальний, інтегральний і диференціально-інтегральний. За критерієм Ст'юдента встановлено статистичну достовірність відмінності між показниками першої, другої та третьої груп, на основі яких математичне мислення студентів поділили на три стилі. Таким чином математичне мислення майже всіх студентів було віднесено до певного стилю (див. рис. 4).

При *диференціальному стилі* математичного мислення задача спочатку сприймалась студентами як набір розрізнених математичних об'єктів, які потрібно ретельно дослідити для з'ясування існуючих зв'язків і побудови моделі проблемної ситуації. Основна ціль мисленнєвого процесу

диференціального стилю при розв'язанні задачі – глибокий аналіз змісту для зведення нової задачі в цілому або її частини до відомої задачі, але поки що не виявленої суб'єктом. З цією метою і під цим кутом зору детально вивчається умова задачі, продукуються й перевіряються численні гіпотези. В результаті цього структурні елементи набувають різних операційних смислів, що схиляє суб'єкта до різноманітних математичних дій. Часто вони розпочинаються навмання і сприяють більшою мірою вивченню задачної ситуації, ніж пошуку розв'язку. Ідея розв'язання як така, спочатку не окреслюється і являє собою аморфне утворення з усеможливими варіантами. Первинне уявлення про розв'язок при диференціальному стилі математичного мислення виникає як усвідомлений результат інтелектуальної діяльності дещо пізніше.

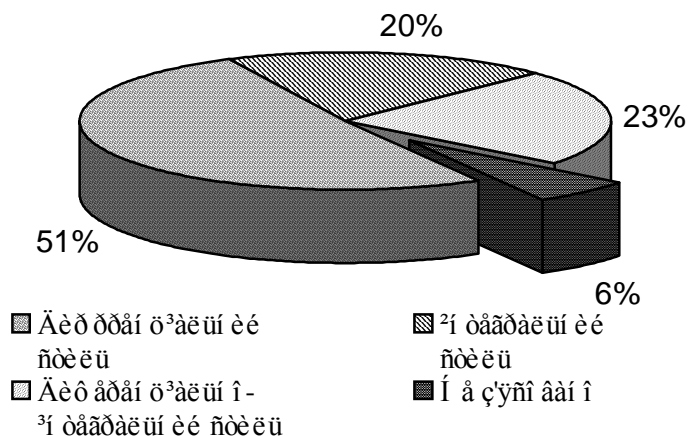


Рис. 4. Узагальнюючі результати поділу студентів за стилями математичного мислення

В подальшому численні маніпулювання структурними об'єктами, вивчення їх різноманітних зв'язків приводять до виникнення задачі-еталону. Логічні кроки інкрустуються догадками, що, у свою чергу, прискорює пошук, але уявлення про розв'язок формується з первинного поняття усвідомлено й планомірно.

Принципово інше сприйняття задачі у студентів із *інтегральним* мисленням. Для них задача – це цілісна система математичних об'єктів із функціонуючими певними своїми властивостями. Із набору всеможливих властивостей складових, математичні елементи, входять в задачу лише з деякими, тобто структурні елементи відразу породжують конкретний операційний смисл, що визначає напрям пошуку і забезпечує виникнення догадки. Подальша пошукова діяльність інтегрального стилю математичного мислення скеровується догадкою, яка виникає на початкових етапах, без видимих, планомірно проведених мисленнєвих дій. Вона об'єднує частину структурних елементів задачі і математичних знань, пов'язаних з цими елементами, створюючи модель проблемної ситуації. Зміст такої догадки часто полягає у реконструюванні складових компонентів, у відмові від традиційного бачення задачі. В подальшому ставиться ціль дослідити (підтвердити або спростувати) виниклу догадку, що досягається за допомогою використання

відомих логічних прийомів в межах діючої моделі. Тому гіпотези, що виникають у подальшому пошуковому процесі, спрямовані на досягнення сформованої цілі і стосуються методів логічного обґрунтування догадки. Тобто, при інтегральному математичному стилі мислення первинне поняття про розв'язок виникає неусвідомлено, але формується в розв'язок за допомогою планомірних усвідомлених мисленнєвих кроків.

Сприйняття задачі студентами з *диференціально-інтегральним* стилем неоднозначне. Може статися, що спершу для них задача – це набір різноманітних математичних об'єктів як для студентів із диференціальним стилем математичного мислення, або цілісна система, як для студентів із інтегральним мисленням, але через певний проміжок часу, вони змінюють це первинне бачення задачі на інше. Така зміна часто відбувається неодноразово. Математичне мислення, яке ми віднесли до диференціально-інтегрального стилю, одночасно опирається і на стандартні логічні кроки і на новаторські прийоми. Відповідно до цього пошуковий процес може розпочинатися і з догадки, і з традиційних логічних кроків, що має свою передісторію. Вивчаючи складові математичної задачі, такі студенти активують різні структурні елементи по-різному: одні пов'язуються з конкретним операційним смислом, інші - з кількома. При цьому в процесі розробки одного напрямку розв'язання може раптово виникати інший, що деколи є навіть досить віддаленим від першого. Зміна проводиться легко, без відчутної прив'язаності до розпочатих алгоритмічних дій чи до дій на основі виниклої догадки. Таким чином, при диференціально-інтегральному стилі математичного мислення первинне поняття про розв'язок може виникати як неусвідомлений мисленнєвий продукт, так і як результат усвідомлених мисленнєвих дій. Але воно не є ознакою функціонування чіткої моделі проблемної ситуації, описаної задачею. Такої моделі, як правило, в даний момент розв'язання не існує, натомість діє кілька варіантів, що потенційно можуть стати основою для її створення.

Стиль математичного мислення студентів проявлявся в саморегуляції пошукового математичного процесу. Цей аспект стильових відмінностей творчого математичного мислення значною мірою виражається через операційний компонент, зміст якого підпорядкований мисленнєвим стратегіям пошукового процесу.

Зауважимо, що поділ творчого математичного мислення студентів на такі три стилі не суперечить стратегіально-системному підходові до творчої діяльності людини. Не дивлячись на подібність цих категорій (через інструментальний характер обох), за кожною з них закріпився свій самостійний психологічний зміст. Стиль математичного мислення – це індивідуально-психологічні особливості, схильність до використання властивих конкретному стилеві методів взаємодії з інформацією, актуалізація індивідуально-специфічної пізнавальної структури особистості, що опосередковує процеси оперування математичною інформацією. При цьому стиль переважно індивідуально стійкий (а його мобільність відносна), порівняно неспецифічний відносно задачі, що розв'язує суб'єкт. В той час, як стратегія математичного пошукового процесу – індивідуалізована система методів оперування



інформацією й формування відповідних дій, така система методів, що задає магістральний напрямок пошуку розв'язку. Стратегія двояко детермінована: факторами задачі й властивостями індивідуальності [13]. Тобто, стратегія при розв'язанні математичних задач – це конкретний прояв стилю математичного мислення у специфіці задачі.

Стиль творчого математичного мислення може проявлятися в різних за складністю пошукових актах (від простих операцій до комплексних дій), що входять до складу стратегії, але стратегії детермінуються не лише стилевими характеристиками. Крім того, стиль може бути нейтральним відносно кінцевої ефективності діяльності, але може впливати на результати окремих етапів, складових, що не властиво мисленнєвим стратегіям [13]. Тому, коли суб'єкти з різними стилями досягають однакової продуктивності у діяльності – вона забезпечується різними психічними затратами.

Будь-яка мисленнєва стратегія, як індивідуальна ознака особистості, переломлюючись через уведені три індивідуальні стилі математичного мислення, набуває певного відтінку для конкретного суб'єкта, перетворюючись у три видозміни: диференціальну, інтегральну і диференціально-інтегральну. Поняття стиль математичного мислення ширше ніж стратегія розв'язання математичної проблеми і вказує на необхідність вивчення проявів стилів в пошукових стратегіях для з'ясування індивідуально-особистісного аспекту творчого математичного мислення. Це впливає з того, що математичний стиль виражається в індивідуально-своєрідному операційному забезпеченню прийому і переробки інформації.

Варто особливо підкреслити, що жоден із виділених стилів математичного мислення не є більш результативним із точки зору успіхів у пошуковій діяльності. Результативність виділених груп студентів, що характеризуються різними стилями математичного мислення виявилась статистично однаковою. Зауважимо, що при диференціальному й інтегральному стилі студенти застосовували меншу кількість кроків для розв'язання задач, ніж при диференціально-інтегральному, однак, час, затрачений на пошук розв'язку у всіх трьох випадках майже однаковий. При диференціальному і інтегральному стилях студенти, рухаючись по своїй "траєкторії" пошуку розв'язку, затратували більшу кількість часу на обмірковування й реалізацію деяких мисленнєвих кроків. Намітивши шлях пошуку, вони не поспішали його змінювати, а намагались віднайти засоби для його реалізації. Третя група студентів, що фактично реалізовувала два шляхи пошуку, швидше просуvalася в напрямку реалізації кожного з них, із легкістю відмовлялася від наміченого плану дій у тому випадку, коли його не вдавалось реалізувати.

Отже, стиль детермінує індивідуальні форми репрезентації творчої математичної задачі в пізнавальній сфері й стратегії пошукової діяльності. Форми ж репрезентації й стратегії більш безпосередньо впливають на варіативність пошукового процесу, забезпечують диференціально-психологічні компоненти його результатів. Тому стиль творчого математичного мислення – це інструментальна характеристика творчого пошукового процесу людини в

галузі математики, він стійкий у часі й у різних задачних ситуаціях; стиль відображає якісну своєрідність психологічної діяльності людини. В пошуковому мисленнєвому процесі в галузі математики можна виділити три стилі, що відрізняються один від одного характером перебігу мисленнєвих дій, місцем і роллю неусвідомлених актів.

### *ЛИТЕРАТУРА*

1. Адамар Ж. Исследования психологии процесса изобретения в области математики. – М.: Соврадио, 1970. – 152 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психолого-философский анализ творчества // Междисциплинарный подход к исследованию творчества. – М.: Наука, 1990. – С.71-82.
3. Вейль Г. Математическое мышление. – М.: Наука, 1989. – 400 с.
4. Войцехович В.Э. Господствующие стили математического мышления / Стили в математике: социокультурная философия математики. – СПб.: РХГИ, 1999. – С. 495-505.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающегося обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
6. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. – М.: Издательский центр "Академия", 1996. – 224 с.
7. Завалишина Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления. – М.: Наука, 1985. – 221 с.
8. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.
9. Кудряшов А.Ф. Модальные онтологии в математике // Стили в математике: социокультурная философия математики. – СПб.: РХГИ, 1999. – С. 130-135.
10. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопр. психологии. – 1989. – №6. – С. 29-33.
11. Мерлин В.С. Деятельность как опосредующее звено в связи разноуровневых свойств индивидуальности // Проблемы интегрального исследования индивидуальности. – Пермь, 1978. – Вып. 2. – С. 15-40.
12. Мойсеєнко Л.А. Психологія творчого математичного мислення. – Івано-Франківськ: Факел, 2003. – 481 с.
13. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. шк., 1983. – 101 с.
14. Перминов В.Я. Априорность и реальная значимость исходных представлений математики. // Стили в математике: социокультурная философия математики. – СПб.: РХГИ, 1999. – С. 80-100.
15. Пойа Д. Как решать задачу. – М.: Учпедгиз, 1961. – 207 с.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Гос. учебно-пед. изд-во РСФСР, 1940. – 289 с.
17. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Методологический анализ психологических подходов к проблеме формирования творческого мышления // Философско-методологические аспекты гуманитарных наук. – М.: Политиздат, 1981. – С. 69-72.
18. Стили в математике: социокультурная философия математики. – СПб.: РХГИ, 1999. – 675 с.
19. Султанова Л.Б. Роль интуиции и неявного знания в формировании стиля математического мышления // Стили в математике: социокультурная философия математики. – СПб.: РХГИ, 1999. – С. 66-76.
20. Теплов Б.М. Ум полководца // Проблемы индивидуальных различий. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
21. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 270 с.
22. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

## КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ОСНОВНА ФУНКЦІЯ ВІЗУАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ

*В статье представлена авторская стратегияльно-семантическая модель визуально-мыслительной деятельности, а именно рассматривается креативная функция визуального мышления в изобразительном искусстве.*

**Ключевые слова:** *визуальный образ, визуальное мышление, визуально-мыслительные стратегии, стратегияльно-семантический подход.*

*In the paper the author's strategy-semantic model of visually-thinking activity is presented, namely the creative functions of visual thinking in the visual arts are considered.*

**Key words:** *visual image, visual thinking, visually-thinking strategy, strategy-semantic approach.*

Вивчення проблеми творчої обдарованості, творчих здібностей вимагає розгляду креативної функції візуального мислення як продуктивного виду мисленнєвої діяльності.

Однією з основних функцій візуального мислення, на наш погляд, є креативна функція. Оскільки візуально-мисленнєвий образ (образ-концепт) не відображенням, а створеним образом [4], це припускає наявність елементів творчості в його творенні. Наочність означеного образу належить не до сфери репродукції об'єкта в його чистому вигляді, а до сфери реконструкції і конструювання (моделювання, перетворення, трансформацій) об'єкта.

У працях як зарубіжних авторів (Арнхейм Р., Вертгеймер М.), так і вітчизняних дослідників (Зинченко В.П., Мунипов В.М., Гордон В.М., Вергілес Н.Ю.) відзначається зв'язок візуального мислення з процесами творчості в різних галузях людської діяльності. Так, зокрема, Р.Арнхейм, розглядаючи становлення різних художніх напрямків у візуальному живописі, стверджує, що "...образотворче мистецтво – це квінтесенція візуального мислення" [1]. Якщо розглядати приклади створення наукових концепцій, то зміст їх стає видимим як для широкої аудиторії, так і для самого творця через створення концептів чи моделей, що найповніше розкривають сутність саме завдяки здатності образів-концептів "значення робити видимим".

Завдяки креативності візуально-мисленнєвих образів стає можливим одержання інформації про структурно-просторові і часові характеристики можливих світів шляхом наочно-образного перетворення схематичних зображень предметів і способів дії з ними, шляхом створення за допомогою візуалізації таких продуктів візуального мислення, як конструкцій, схем, макетів, картин, скульптур, що не існують у природі і соціумі, але завдяки візуалізації можуть бути матеріалізовані тобто опредмечені в реальному просторі і часі у "новий штучний об'єкт іншої природи", або ж є ідеальним планом, проміжним етапом в одному з проектів реалізації задуму.

Необхідно відзначити, що саме поняття візуалізації (у нашому розумінні) припускає певну креативність суб'єкта діяльності. Ця індивідуальна інтерпретація тих чи інших явищ, їхньої внутрішньої суті в наочних образах є творчим процесом, процесом створення індивідуальної картини світу в наочних образах, у проектуванні, ідеї задумів, реалізації.

У працях З. Фрейда, К.Г. Юнга креативний потенціал наочного образу співвідноситься з несвідомою психічною активністю. Так, З. Фрейд убачає певні аналогії між ознаками несвідомого як первинного процесу і поруч установлених феноменів образної сфери. Він вважає, що одним з механізмів креативності є різні семантичні трансформації, потенційно закладені в самій побудові образу. К.Г. Юнг під “первинним процесом” як основою генезису образу та його продуктивності розуміє архетипи як продукт “колективного несвідомого”. А.Ф. Лосєв, Р.А. Зобов, А.М. Мостапенко, В.С. Ротенберг основою креативності образу вважають “чутливість до логічних суперечностей”. Важливим, на наш погляд, є розуміння ролі мови візуальних образів.

Виходячи з фундаментального принципу активності психічного відображення (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Д. Смирнов, О.Г. Асмолов та ін.), будь-який психічний образ є продуктом активності суб'єкта, що творить, тобто, навіть у відношенні перцептивного образу акцент із проблеми стимулу переноситься “всередину” суб'єкта. О.М. Леонтьєв визначив активність суб'єкта як внутрішню передумову саморуку діяльності та її самовираження. У структурі психічного образу, згідно з О.М. Леонтьєвим, поряд із предметним значенням наявний особистісний смисл, який є свого роду трансформатором перекладу предметного значення. Завдяки особистісному смислу відбувається розпредмечення зовнішнього світу, що В.П. Зінченко образно називає “світ-текст”. Людина витягує зміст із світу-тексту, перекладає його на свою мову предметних, вербальних, операціональних чи візуальних значень. Цю процедуру він називає означуванням смислу. “Означування смислу, побудова знаку і “розміщення” його між собою і світом – це і є Культура – вважає автор. – Підвищуючи нашу загальну культуру, ми підвищуємо нашу здатність “бачення сутності речей”, здатність до “єдності (бачення) поглядів” як “взаєморозуміння” [4].

Креативна функція візуально-мисленнєвого образу визначається вже тим, що образ світу суб'єкта “при всій його неповноті і можливій неадекватності оригіналу надлишковий у тому розумінні, що містить у собі те, що не трапилось і містить навіть те, чого не може бути ніколи” (за В.П.Зінченко). Виходячи з цього, можна припустити, що образ-концепт як творіння також має надлишкове число ступенів свободи стосовно образів чуттєвого відображення. Образ світу, створюваний людиною, є не тільки повнішим, глибшим, ширшим, аніж це потрібно для вирішення повсякденних життєвих задач, він є принципово іншим, аніж відображений у ньому світ. Завдяки відображеній в образі дії, образ стає знаком, чи, за В.П.Зінченко, “практичним концептом”, “ручним поняттям”, що породжує “невербальне внутрішнє слово” [4, с.136].

У зв'язку з цим, виникає питання про присвоєння думки, змісту через

образ. М.М. Бахтін розглядає наступну послідовність у присвоєнні слова, знань, символів, образів тощо: чуже, чуже-своє, своє-чуже, своє. Через цей механізм відбувається присвоєння культури загалом, “яка стає своєю культурою”. При цьому, однією з характеристик індивідуальності є “своє слово в культурі” [там же, с.141]. На наш погляд, цю думку М.М. Бахтіна можна трактувати досить широко, зважаючи на різні види діяльності людини, це відноситься не тільки до слова, але і до інших продуктів діяльності людини, і зокрема, до “образів створених”, тобто візуальних образів.

Візуальний образ може бути афективно забарвленим, суб'єкт діяльності наповнює його суб'єктивним смислом (індивідуальним баченням), що знаходить своє вираження як у суб'єктивній семантиці образу (смислу), так і в особливостях його створення (операціональний компонент). Таким чином, афективне ставлення до створюваного візуального образу тісно пов'язане з особистісним смислом останнього й обумовлює його.

Смисл, на відміну від значення, схоплюється нами комплексно, симультанно. Тому нерідко сприймання і розуміння проблемності якоїсь ситуації виникає миттєво, навіть без попередньої побудови її образно-концептуальної моделі. Отже, виходячи з цього, ми можемо розглядати симультанність як важливу властивість візуального образу. Означена властивість візуального образу дає нам перспективу одержання більшої кількості інформації, аніж при дискретному її отриманні. Інформація може передаватися через візуальні образи, візуальні знаки, візуальні символи, просторово-часові моделі і схеми. У процесі візуальної комунікації ми можемо пізнавати мову глибинних структур (пластів) образу світу, починаючи від структур свідомості до структур несвідомого.

Креативність візуально-мисленнєвого образу забезпечується у певній мірі його амодальністю. Шеріг дослідників (О.Ю. Артем'єва, В.П. Петренко, О.Г.Шмельов і ін.) основу амодальності візуального образу вбачають у глибинних мовних семантичних структурах. Таким чином, постає питання про структурну подібність моторної, візуальної і вербальної мов опису світу, але на сьогодні немає прямих доказів такої структурної подібності. В.П. Зінченко [5] вважає, що в основі амодальності візуального образу лежить мова моторних програм, що виконує також функцію транслятора при перекладі інформації з вербальної мови на мову візуальних образів чи інші мови, які існують у просторі мов, повний набір яких, на думку вченого, ще невідомий. Більше того, під час цього перекладу знання не тільки не губляться, але й відбувається їх приріст, вони набувають нових форм. Можна припустити, вважає вчений, що порівнюються між собою не різномодальні образи, а моторні програми. Зорова система дає імпульс до формування образу-плану потрібної дії, а кінестетична система формує моторну програму, яка визначається ситуацією дії. Їх зіставлення виявляється можливим, оскільки вони виражені однією мовою.

Отже, ми бачимо, що подібність візуальних і вербальних мов констатується на рівні моторних програм, що цілком узгоджується з діяльнісним підходом до розуміння процесів психічного відображення.

Дослідження Б.І. Беспалова також підтверджують тісний зв'язок

моторики з зоровим образом [2]. На думку вченого, візуальний образ не статичний. Він “дихає”, змінюється, збіднюється, збагачується, перебудовується у власних інтересах і в інтересах регульованого ним руху, дії. Стосовно його динаміки введені терміни “оперування”, “маніпулювання образом”. Встановлено подібність структур мануальної і візуальної моторики (рухів ока) у розв’язанні задач наочно-дієвого і візуального мислення.

Виходячи з цього, можна зробити висновок про те, що властивість амодальності дає підставу вважати візуальний образ, порівняно з перцептивним образом, більш складною формою психічного відображення.

Креативність візуального мислення ґрунтується на тому, що той самий об’єкт, та сама предметна ситуація, реальність, актуальна чи шукана цілісність, може бути прототипом величезної кількості різних моделей чи моделювальних уявлень. Таким чином, творча (креативна) функція візуального мислення реалізується в створенні моделей (наприклад, складних проблемних ситуацій завдяки яким (моделям) їх розв’язання стає видимим, образів-концептів, візуальних знаків, символів, а також різних артономічних форм.

Важливу роль візуальне моделювання виконує у теоретичному мисленні. Моделі чи моделювальні уявлення, як головні засоби теоретичного мислення, можуть бути виражені найрізноманітнішими мовами. Виділяють наочно-образні, вербально-описові, знакові, символічні, концептуальні, а також можуть мати і фізичну подобу оригіналу і відображати різні види предметної діяльності. Їх умовно називають первинними моделями

До вторинних моделей відносяться так звані “моделі моделей.” Зокрема, мова може розглядатися як модель дійсності, але разом з тим існують і моделі мови, тобто вторинні моделюючі уявлення (образ-концепт). Таким чином, під моделлю розуміють функціональне гомоморфне перенесення (відображення) частини зовнішнього світу на систему понять (зображень, візуалізованих картин, символів, знаків). Це відображення не є ізоморфним, тобто взаємно однозначним, однак воно зберігає істотні зв’язки між елементами зовнішнього світу чи первинної моделі. Остання властивість дозволяє моделі бути не тільки описовою, але й виконувати функцію передбачення.

На наш погляд, необхідність вивчення візуальних мовних систем є очевидною, оскільки дає можливість більш глибокого розкриття людської індивідуальності, багатогранності її творчого потенціалу.

Ознайомлення з проблемною ситуацією починається з пошуку мови, на якій проблема може бути розв’язана. Найважчі ситуації вимагають опису на різних мовах. Найпростішим прикладом такої ситуації предметної дії є ситуація, яка описується не мовою наочних образів і слів, а станом рухового апарату, що свідчить про можливість (неможливості) його здійснення мовою м’язових відчуттів. Незважаючи на розбіжність форм репрезентації ситуації і можливості дії, ці форми успішно порівнюються одна з одною і дають підстави для ухвалення рішення про доцільність дії.

Нерозривно пов’язаною з креативністю візуального мислення є прогностична функція – передбачення нових способів дії, нових моделей поведінки та діяльності, а також результатів узгодження логічних і практичних

операцій на засадах наочності. На думку М.К.Мамардашвілі [3], головною властивістю візуальних образів є їх евристичність, “інтелегібільна матерія”. Вони виконують функцію “передзнання” завдяки особистій участі інтуїції в їх побудові. Завдяки наочності візуальне мислення відіграє велику роль у виробничих процесах, науці, сфері навчання.

Візуально-мисленнєвому образу властива антиципація в наочній формі, що є підґрунтям випереджального відображення дійсності, продукування раніше невідомих сутностей. Ця здатність наочності візуально-мисленнєвого образу є сполучною ланкою між відомим і невідомим. Завдяки візуальним образам ми можемо намалювати картину кінцевого результату своїх досліджень, тобто здійснити прогнозування. Оскільки специфікою візуального образу є домінування раціонального над чуттєвим, то у візуальному образі простежується логічний зв'язок між минулим (несе в собі момент суб'єктивності) і майбутнім (від міри суб'єктивності залежить міра його реальності).

Наявність оперативних компонентів у наочних образах дозволяє образам трансформуватися в перцептивно-моторні схеми і виконувати функцію регуляції поведінки з урахуванням зовнішніх обставин, відповідних їм мотиваційних і цільових аспектів діяльності (наочного образу-мети).

Специфіка візуального мислення полягає в тому, що візуальний образ у своїй наочності здатний ефективно відображати практично будь-які категоріальні відносини реальності: це просторово-часові, атрибутивні, каузальні, телеологічні, екзистенціальні й інші (за Б.І. Ітельсоном). Він робить їх “видимими”, втілюючи у просторово-часовій структурі, трансформуючи у динамічні моделі, які відповідають певному рівню візуальної креативності.

Наочні образи мають величезну інформаційну ємність. У них знаходить місце інформація про просторово-часові, динамічні, колірні і фігуративні характеристики предметів. Вони є багатовимірними, багатокатегоріальними, а також амодальними. В образах відбиваються не тільки фундаментальні перцептивні категорії, але і відношення між ними, як у рамках однієї категорії, так і інтермодальні відношення. Порівняно зі слуховими і руховими образами вони характеризуються суб'єктивною симультанністю, що дозволяє миттєво “схоплювати” відношення між елементами реальної або уявної ситуації. До таких образів можна віднести образи планетарної моделі атома, подвійної спіралі генетичного коду, генома культурного і духовного розвитку – семіосфери тощо.

Виходячи з основних положень стратегічно-семантичного підходу до вивчення візуального мислення [7], ми розглядаємо візуальні образи як культурно опосередковані, що мають знакову природу і водночас вони завжди індивідуально опосередковані особистісними смислами. Провідними чинниками розвитку візуального мислення є загальна “картина світу” як інтегруюча частина ментальності, властива певному суспільству, та індивідуальний “образ світу” суб'єкта, який формується в процесі розпредмечування ним цієї “картини світу” та опредмечування навколишнього світу. Ці чинники визначають візуально-мисленнєві стратегії,

які є індивідуальними механізмами створення образу-концепту, візуальної креативності.

Візуально-мисленнєва стратегія розглядається нами як система індивідуально та особистісно усталених тенденцій до використання способів і прийомів трансформації та суб'єктивно-семантичної інтерпретації образу-концепту, що може реалізовуватися як на усвідомлюваному, так і на неусвідомлюваному рівні, яка є індивідуально-особистісно та діяльнісно обумовленою, функціонально усталеною і реалізується в процесі творення візуально-мисленнєвого образу при розв'язанні тих чи інших творчих задач.

Все це робить візуально-мисленнєві образи неповторними та креативними за своєю природою.

Дослідження візуально-мисленнєвих стратегій дає нам можливість поглибити наше уявлення про візуальне мислення як продуктивну діяльність та її механізми, що є підґрунтям індивідуальної неповторності та креативності при розв'язанні творчих задач.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства: Пер. с нем. – М.: Прометей, 1994. – 352 с.
2. Беспалов Б.И. Действие: психологические механизмы визуального мышления. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 320 с.
3. Жуковский В.И., Пивоваров Д.В. Зримая сущность: визуальное мышление в изобразительном искусстве. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. – 284 с.
4. Зинченко В.П. От генеза ощущений к образу мира // А.Н. Леонтьев и современная психология. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – С. 140-149.
5. Зинченко В.П. Живое знание. – Самара: Изд-во Самар. пед. ун-та, 1998. – Ч. 1. – 248 с.
6. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающегося обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
7. Симоненко С. М. Стратегіально-семантичний підхід до дослідження візуального мислення. (спецвипуск) // Наука і освіта. – 2004. – № 6-7. – С.267-270.

**Чернобровкін В.М. (м. Луганськ)**

### **КРЕАТИВНІСТЬ І АЛЬТЕРНАТИВНІСТЬ МИСЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ПРИЙНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОГО РІШЕННЯ**

*Стаття посвящена аналізу особенностей мышления педагогов на этапе продуцирования альтернативных вариантов решения проблемных педагогических ситуаций.*

**Ключевые слова:** *принятие решения, альтернативы решения проблемных педагогических ситуаций, креативность.*



*The article focuses on analysis of peculiarities of thinking of the teachers at the stage of producing alternative variants of solving the problematic pedagogical situations.*

**Kew words:** *taking the decision, the alternatives of solving the problematic pedagogical situations, creativity.*

Педагогічна діяльність належить до видів праці, процес виконання яких має не репродуктивний і алгоритмізований, а творчий, пошуковий характер. Кожна ситуація спілкування, взаємодії з учнями, батьками та колегами ставить учителя в умови осмислення й оцінки власної активності, відповідального вибору певної позиції, дії, вчинку.

Наше дослідження спрямоване на вивчення процесу прийняття вчителями рішень у проблемних педагогічних ситуаціях. У реальному процесі діяльності прийняття рішення здійснюється у згорнутому вигляді, свідомість вчителя може фіксувати лише його результати, тому вивчення всіх процесуально-структурних компонентів цього процесу стало предметом нашого дослідження.

У загальному вигляді процес прийняття рішення складається з наступних етапів: розуміння умов ситуації, постановка проблеми та визначення вимог щодо бажаного стану ситуації (постановка мети); висування гіпотез щодо можливих варіантів рішення (способів дій у напрямку до обраної мети); вибір однієї із сформульованих альтернативних гіпотез; реалізація рішення та перевірка його в дії. Вивчення детальної структури процесу прийняття рішення вчителями проблемних педагогічних ситуацій здійснювалось за допомогою спеціально розробленої методики («Проблемні ситуації педагогічної діяльності» [2]), спрямованої на його операційне розгортання. Таким чином, за допомогою покрокових завдань та інструкцій до них мислення досліджуваних концентрувалось на всіх функціональних ланках процесу прийняття рішення.

Найбільш творчим етапом процесу прийняття рішення є етап вироблення альтернатив рішення (гіпотез), оскільки в його основі лежать механізми евристичного мислення.

Формування альтернатив на цьому етапі рішення відбувається під змістовно-смісловим впливом означеної проблеми, яка формулюється на першому етапі. Тому продукування ідей щодо можливих варіантів власної дії педагога в заданих умовах ситуації обмежено попередньою смисловою репрезентацією змісту ситуації.

Процес вироблення гіпотез ми розглядаємо як креативний, оскільки в його основі лежить створення сукупності альтернативних шляхів рішення. Кількість альтернативних варіантів рішення, усвідомлюваних вчителем, може виступати показником креативності його педагогічного мислення. Цей процес підпорядковується дії такого фактору діяльності, як мисленнева стратегія [1].

Вироблення варіантів можливих способів дії в процесі прийняття рішень у педагогічних ситуаціях може здійснюватись у досить широкому альтернативному полі можливостей навіть при одній і тій самій меті, обраній на першому етапі рішення. Зв'язок мети й способу її досягнення в діяльності педагога не є однозначним, і це пов'язано не тільки з тим, що свідомість

педагога не завжди фіксує неспівпадання бажаного й реального. Досягнення мети, тобто очікуваного, бажаного стану ситуації навіть при реалістичній оцінці власних можливостей може здійснюватись педагогом на основі комплексів дій, які складають різні інтеракційно-комунікативні “сюжети”, “режисерські” задуми різного рівня креативності (від стереотипів і штамів у вирішенні педагогічних ситуацій до творчих знахідок).

Процес вироблення гіпотез полягає в створенні сукупності альтернативних шляхів рішення. Ми виходимо з того, що формування варіантів дій у процесі прийняття рішень у педагогічних ситуаціях може здійснюватись в альтернативному полі при одній і тій самій меті, обраній на першому етапі рішення, оскільки зв'язок мети й способу її досягнення в діяльності педагога не є однозначним. Педагогічні альтернативи можуть також містити в собі схеми подальшої активності вчителя відповідно до різних цілей. У першому випадку альтернативи задають поле вибору засобів досягнення певного бажаного результату, в другому – поле вибору мети, визначення того, що саме хоче отримати вчитель, вирішуючи проблемну ситуацію.

З метою виявлення особливостей процесу продукування гіпотез у ході дослідження ми запропонували вчителям сформувати якомога більшу кількість прийнятних (доцільних, правильних, бажаних) варіантів дій учителя в п'яти педагогічних ситуаціях.

Аналіз кількості пропонованих досліджуваними варіантів рішення проблемних педагогічних ситуацій свідчить, що педагоги здатні продуціювати до 4-х гіпотез (у середньому – приблизно дві) на 1 стимульну ситуацію. Більш варіативними виявилися гіпотези щодо рішення проблемних ситуацій, які виникають у спілкуванні з учнями та їх батьками. Але розгляд таких варіантів на предмет наявності в них *альтернатив* показав наступне.

Альтернативними можуть бути різні “складові” рішення. По-перше, це можуть бути цілі, й така альтернативність є справжньою, оскільки педагог усвідомлює можливість отримання різних результатів діючи в різних напрямках. По-друге, альтернативними можуть бути варіанти дій учителя при одній і тій самій меті. Тут педагоги виявляють розуміння того, що в напрямку до одного й того ж результату діяти можна по-різному. Вони здатні конструювати різні схеми здійснення педагогічного впливу. Це досягається за рахунок формування певних педагогічних “сценаріїв” і включення в них різних дійових осіб і виконавців, планування послідовності дій учителя, проведення різних заходів, врахування можливих реакцій учасників та ін.

І, нарешті, пропоновані рішення можуть не мати в собі альтернатив. Це відбувається, коли вчителі пропонують лише один варіант дії, а також у випадках, коли пропонуються ніби декілька варіантів рішення, які виявляються не альтернативними, а взаємодоповнюючими складовими одного “сценарію”.

Отже, варіанти рішень, які є альтернативними за метою були сформульовані педагогами в 52% випадків, причому найбільше це стосується ситуацій, що виникають у взаємодії вчителя з учнями та їх батьками. Варіанти педагогічних рішень, альтернативні за засобами досягнення однієї й тієї ж мети, пропонувались у 37% випадків. Найбільш варіативними тут виявились засоби

вирішення ситуацій, що виникають у процесі взаємодії з колегами. Безальтернативні рішення склали 11% всіх запропонованих варіантів.

Це свідчить, що *здатність учителів до виконання варіативних, різних способів дій частіше виявляється в проблемних ситуаціях, пов'язаних із взаємодією з учнями*, а рішення ситуацій, до яких залучені *інші вчителі й керівництво школи, базується на більш фіксованих, частіше – не альтернативних, моделях дій*. Отже, здатність до прояву більшої креативності, творчості педагога виявляють у ситуаціях, пов'язаних з виконанням своїх безпосередніх професійних обов'язків, і до прояву більшої стереотипності мислення – в ситуаціях, які лише «супроводжують» педагогічний процес, але не складають його безпосередній зміст. Але як показали результати інших етапів нашого дослідження, саме ці ситуації є для значної частини педагогів найбільш фрустраційними [3].

Крім цього, досить високий відсоток гіпотез, що не мають альтернатив або варіативних лише за засобом досягнення однієї й тієї самої мети (разом їх 48%), наводить на такі міркування. Вибір, як відомо, може існувати тільки за умови наявності альтернатив, а отже, чим меншою є здатність педагогів до бачення або вироблення альтернатив, тим меншою є спроможність здійснювати вибір. Там, де немає альтернатив, не можна говорити й про вибір. Отже, здатність вибирати в учителів виявляється разом із здатністю усвідомлювати різні можливості, які містить педагогічна діяльність.

З іншого боку, ці результати свідчать про те, що в спеціально створених умовах, при спонуканні до аналізу й формулювання не одного, а декількох можливих і доцільних варіантів рішення проблемної педагогічної ситуації, вчителі здатні до вироблення альтернатив, усвідомлюючи можливість отримання різних результатів. Проте надання досліджуваними навіть у спеціальних експериментальних умовах значної кількості безальтернативних відповідей говорить про фіксованість у свідомості певної частини вчителів інваріантних підходів до побудови своїх дій у проблемних педагогічних ситуаціях. Відтак, можна припустити, що в реальному процесі діяльності, коли спеціальні зовнішні умови, які спонукали б педагога шукати й формулювати різні альтернативи рішення, відсутні, а на рівні внутрішньої мотивації – не сформовані, фіксованість та стереотипність підходів та способів вирішення проблемних ситуацій є значно вищою. Аналіз альтернатив, які розглядаються педагогами в кожному конкретному випадку (тобто при розв'язуванні окремих ситуацій) дає нам можливість виділити змістові аспекти *вибору*, що здійснюється на їх основі. Поле альтернатив, як відомо, окреслює й поле вибору, оскільки альтернативи є протиставленням або зіставленням рівних за відповідністю певним критеріям (доцільності, ефективності, реалістичності та ін.) варіантів рішення однієї й тієї ж ситуації. Тому основний зміст альтернатив, у яких співвідносяться різні варіанти рішення проблемної ситуації, складає й сутність вибору. Інакше кажучи, альтернативи показують, між чим і чим вибирає педагог, або яке питання він вирішує, коли здійснює вибір серед конкретних альтернатив.

Ми здійснили спробу визначити змістові аспекти всіх варіантів вибору, що задані альтернативами, запропонованими вчителями в цій серії дослідження. Кожний такий вибір був сформульований у вигляді питання, для чого була здійснена процедура “прояснення сенсу” стосовно альтернатив, наданих кожним учителем на кожну окрему ситуацію. Контент-аналіз сформульованих у такий спосіб питань дозволив виділити нам декілька змістових варіантів вибору, що здійснюються педагогами в проблемних педагогічних ситуаціях.

Насамперед, ті гіпотези щодо вирішення проблемних ситуацій, які класифікувались нами як *альтернативні за засобом досягнення однієї мети*, дозволили виділити два варіанти педагогічного вибору. Перший з них полягає в тому, що педагог вирішує, хто із суб'єктів навчально-виховного процесу (вчитель, учень, клас, батьки, психолог та ін.) буде реалізовувати дії, спрямовані на досягнення визначеного результату. Цей результат найчастіше має вигляд тактичної мети. Питання, яке приховане за альтернативами зазначеної категорії, може бути сформульоване у такий спосіб: “Хто візьме на себе відповідальність за досягнення потрібного результату? Вчителю залишити відповідальність за собою чи делегувати її? Кому делегувати відповідальність?”. Отже, тут вирішується питання про відповідальних суб'єктів, залучених до процесу вирішення ситуації. Такий варіант вибору виявлено в 20,4% випадків від загальної кількості альтернатив рішень.

Крім цього, альтернативи рішення, що являють собою засоби досягнення однієї мети (знову ж тактичної), містять вибір, який стосується визначення дій, що найбільше сприятимуть досягненню бажаного результату (встановлено у 20,4% випадків). Питання, що складає сутність такого вибору, ми формулюємо так: “Які заходи (бесіди, збори, конкурси, турпоходи) можуть бути найбільш ефективними для досягнення мети? З ким і за чиєю участю їх краще провести?”. Таким чином, вибір тут більше стосується операційної сторони втілення педагогічного задуму.

Як ми говорили вище, справжня альтернативність (і креативність) виявляється в наданні вчителями варіантів вирішення ситуацій, що спрямовані *на досягнення різних цілей*. Тут ми також виділили декілька варіантів змістового окреслення вибору.

Найбільшими кількісними показниками представлений тут вибір, що стосується однієї з найважливіших дилем: “Що важливіше – доводити свою правоту й компетентність або будувати педагогічний вплив на дитину?” (виявлено в 12,7% випадків). Наявність такого протиріччя в альтернативах рішення ситуацій свідчить про те, що “на порозі” свідомості педагогів знаходиться розуміння можливості діяти або в напрямку до захисту власного Я, або шукати адекватне педагогічне рішення ситуації.

Ще один змістовий варіант вибору виявляється в питанні: “На кого з учасників ситуації спрямувати переконуючий вплив? Зміни в свідомості якого учасника можуть сприяти найбільш продуктивному рішенню ситуації (директора, батьків, колег або дитини)?” (частота – 10,9%). Тут учителі намагаються визначитися з тим, хто із суб'єктів проблемної ситуації є найбільш

вагомою фігурою, від дій якої залежить трансформація ситуації. Справа в тому, що зміст проблемної педагогічної ситуації виявляється в суперечливій комбінації подій, умов і вчинків різних осіб, завжди пов'язаних з особистісним і інтелектуальним розвитком учня. Тобто, в центрі будь-якої педагогічної ситуації перебуває учень, інакше така ситуація не може розглядатись як педагогічна. Ми намагались з'ясувати, чи бачить це вчитель, формулюючи альтернативи й окреслюючи поле вибору. Наші дані свідчать про те, що вчителі виявляють готовність до розуміння цього факту, оскільки в пропонованих альтернативах особистість учня, на якого чиниться педагогічний вплив, знаходиться поряд з іншими учасниками ситуації.

Нами виділений також варіант педагогічного вибору, що полягає в питанні: “Які педагогічні прийоми – демократичні або авторитарні – найбільш доцільні в цій ситуації? Що важливіше – досягнення взаєморозуміння через особистий контакт або отримання швидких і формально-корисних результатів через примус і покарання?” (його частота – 9,2%). Як бачимо, такий вибір базується на одній із найсуттєвіших дилем педагогічної діяльності. З одного боку, примусові й каральні прийоми в педагогічній діяльності пов'язуються із традиціями авторитарної педагогіки часів тоталітарного суспільства, з іншого, – як показує практика, вони використовуються в сучасній школі і, більш того, на думку багатьох учителів, повинні використовуватись, оскільки є ситуації, де інші прийоми не спрацьовують. Учителі зазнають значних труднощів, коли намагаються будувати свою діяльність виключно на засадах демократичної педагогіки, на яку орієнтується сучасна парадигма освіти, і яка ще не увійшла в практику життя сучасної школи.

Ще один змістовий варіант вибору пов'язаний з визначенням педагогами стратегії своїх дій у ситуаціях, де від них вимагається порушити певні професійно-педагогічні нормативи. Певна частина альтернатив рішення, наданих на такі ситуації, відображує вибір, що вирішує наступне питання: “Поступитись чи протистояти тискові? Відійти від своїх професійних, особистісних і ціннісних позицій чи відстоювати їх?” (9,2%). Таке формулювання свідчить про сприймання певною частиною педагогів цих ситуацій не стільки як педагогічних, скільки як ситуацій морального вибору.

І нарешті, остання категорія альтернатив, що розглядаються нами як спрямовані на досягнення різних результатів, містить вибір певної “лінії поведінки” вчителя. Мета в таких альтернативах учителями практично не визначається, але за наслідками дій педагога вони дійсно є різними. Питання, що лежить в основі такого вибору, виглядає так: “Як краще вчителю поводити себе? Які дії або вчинки є найбільш доречними в цій ситуації?”. Перелік пропонованих дій в альтернативах приблизно такий: “не звертати увагу”, “перетворити ситуацію на жарт”, “похвалити”, “подякувати” та ін. Така постановка питання, як бачимо, надто спрощена. Вона є класично поведінковою (тобто не-діяльнісною). Можна сказати, що вибір насправді тут відсутній, оскільки не з'ясовано, який результат хоче отримати вчитель, для чого йому треба “вести себе певним чином”, а отже, немає й критеріїв, на

основі яких можна здійснити вибір. Однак ця категорія альтернатив є досить численною – 17,2%.

Таким чином, аналіз результатів дослідження, пов'язаних зі змістовими особливостями альтернативного поля варіантів педагогічних рішень, або поля вибору, що окреслюється педагогами в процесі вирішення проблемних ситуацій, показав, що вибір пов'язаний як з постановкою мети подальших дій, так і з визначенням засобів її досягнення. Формулювання основного питання, яке скеровує вибір, стосується важливих сутнісних моментів педагогічної діяльності – цільових, операційних, змістових, а також ціннісних і моральних.

Розподіл варіантів пропонованих педагогами рішень проблемних ситуацій *за рівнем постановки мети*, на досягнення якої вони спрямовуються, показав, що у 86,9% випадків педагоги переслідують тактичні цілі. Такі варіанти рішення містять більш-менш детальний опис дій учителя, їх послідовності, залучення інших дійових осіб до виконання складеного “сценарію”, але не вказується остаточний результат, досягнення якого педагог вважає необхідним і доцільним. У 13,1% випадків, навпаки, вчителі описують як власні дії, так і той результат, на досягнення якого ці дії спрямовані, а отже формулює варіант рішення на основі утримання в свідомості стратегічної мети. Цей факт свідчить про слабку репрезентацію мети педагогічної діяльності в свідомості педагогів при побудові власної активності в проблемних ситуаціях. Навпаки, актуалізується домінанта ситуаційного, тактичного характеру, виходячи з чого педагог концентрується на необхідності діяти, вдаватися до певних заходів, але навіть ці заходи й що вони дадуть, що саме хоче отримати в результаті вчитель, його свідомість найчастіше не фіксує.

Крім цього, ми проаналізували запропоновані педагогами варіанти рішення проблемних педагогічних ситуацій на основі тих *способів дій*, які складають схеми або “сценарії” здійснення педагогічного впливу (таблиця 1).

Контент-аналіз отриманих категорій дозволяє класифікувати їх на групи, кожна з яких описує певний спосіб побудови вчителем своєї діяльності при розв'язанні проблемних ситуацій. Насамперед, це здійснення вчителем *особистого впливу* на учасників ситуації засобами встановлення конструктивного комунікативного контакту, в якому педагог намагається на основі відкритого спілкування змінити позицію дійових осіб (частіше – учнів), переконати їх у необхідності виправити ситуацію, виявляє прагнення “достукатися до розуму й серця” учнів, викликати в них почуття провини та ін., внаслідок чого вони можуть здійснити очікувані позитивні дії. Педагоги виявляють тут готовність до відкритого протистояння тискові й чесного, віч-на-віч, обговорення прихованих нюансів проблеми, показуючи учням та іншим учасникам ситуації, що це найбільш прийнятний спосіб подолання негараздів. Ця група варіантів рішення проблемних педагогічних ситуацій має найвищі частотні показники, що свідчить про домінування в сучасних учителів спрямованості на здійснення конструктивного впливу на особистісний розвиток учнів і вихованців.

Другу за частотою позицію займає група варіантів рішення, основу яких складає здійснення *дієвого впливу*, заснованого не стільки на встановленні

особистого комунікативного контакту, скільки на включенні учнів у певну активність, що відрізняє її від попередньої групи варіантів. Така активність організовується або на основі стимулювання адекватної мотивації, спонукання до самостійності та ініціативності, або базується на примусі, використанні авторитарних засобів, які, по суті, виступають як покарання, компенсація за провину. До цієї групи альтернатив ми віднесли й ті, що полягають у пошуку винних, оскільки вони частіше передують авторитарним діям. Крім цього, сама “процедура” пошуку винних є особливим заходом, в якому беруть участь інші учні, клас, педагоги, батьки; такі заходи базуються на актуалізації негативних емоцій учнів (найчастіше страху), що само по собі виглядає як певна компенсація або покарання.

Таблиця 1

### Способи педагогічних дій

№	Способи	Частота, %	Група	Рангове місце
1	Обговорити, розібратися	18,1	Особистий вплив педагога через комунікативний контакт	1
2	Переконати, пояснити	15,4		
3	Виявити позитивне ставлення	6,1		
4	Відстоювати свою позицію, протистояти впливу	4,9		
5	Залучити до конструктивної, корисної діяльності	11,5	Організація педагогом дієвого впливу	2
6	Застосувати примус, силові засоби впливу	6,6		
7	Шукати винних	5,5		
8	Звернутися до авторитетних осіб (інстанцій)	11,0	Організація впливу через (за допомогою) інших осіб	3
9	Впливати через колектив класу	3,3		
10	Застосувати публічні засоби впливу (педрада, педколектив)	1,2		
11	Не звертати уваги, не виявляти емоції	7,1	Відмова від вирішення	4
12	Поступитися	2,7		
13	Переадресувати проблему (батькам, психологу, лікарю)	3,3		
14	Аналіз своїх помилок, зміна стилю діяльності	3,3	Отримання вчителем “власних уроків”	5

Наступну групу складають такі варіанти рішення, які ми віднесли до групи впливів, що здійснюються *через інших учасників* педагогічного процесу – учнівський клас, педагогічний колектив або вищі інстанції (педраду, комісію, адміністрацію). Частіше це стосується складних ситуацій, за які вчитель не наважується узяти всю відповідальність лише на себе.

Меншими кількісними показниками представлена група варіантів рішень, які, по суті, містять визнання педагогами неготовності або *відмову* вирішувати проблему. Причини цього можуть бути пов'язані з тим, що проблема сприймається як досить складна або перебуває поза “компетенцією” педагога, тому він і не береться вирішувати її власноруч. Можливо також, що він намагається не фіксуватись на ній, “проскочити” момент ускладнення, не звертаючи увагу на дії ініціаторів проблемної ситуації й не виявляючи будь-якої реакції. Відмову ми вбачаємо також у тому, що в певних ситуаціях педагоги поступаються власними позиціями, але при цьому жертвують і своїми професійними інтересами, відмовляючись від досягнення корисних результатів, тобто від мети педагогічної діяльності.

І, нарешті, ще одну групу альтернатив складають варіанти рішень, які полягають, говорячи термінологію С. Розенцвейга, в “інтропунітивній” спрямованості свідомості педагога й виявляються у вигляді певних *отриманих учителем “уроків”*: аналізі власних помилок, формулюванні важливих висновків “на майбутнє”, спрямованості на зміни в стилі спілкування з дітьми та ін.

Таким чином, етап формування напрямку вирішення проблемної ситуації полягає у висуненні гіпотез, варіантів дій педагога, здатних подолати її вихідне протиріччя. Тут формується рішення, смислове визначення якого відбулось на етапі сприймання вчителем умов ситуації, яке відповідає на запит сформульованої проблеми й здатне реалізувати поставлену мету. Самі варіанти рішень являють собою певні “сценарії” здійснення педагогічного впливу, які базуються на створенні плану дій педагога чи осіб, залучених ним до вирішення ситуації, в напрямку до подолання протиріччя, що складає основу проблемної ситуації. Крім цього, альтернативи складають змістове поле варіантів вирішення ситуації, в межах якого здійснюватиметься вибір.

В цілому, можна говорити про те, що рівень володіння вчителями здатності до творчого пошуку оптимального варіанту рішення проблемних педагогічних ситуацій є невисоким. Значна частота формулювання безальтернативних варіантів рішень або умовно альтернативних свідчить про негнучкість та стереотипність мислення вчителів. Також можна говорити про зворотний зв'язок між альтернативністю, креативністю педагогічного мислення та фактором емоційної напруженості діяльності вчителя.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
2. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 416 с.
3. Чернобровкін В.М. Прийняття педагогічних рішень в контексті поведінкової активності вчителя // Психологія: Зб. наук. пр. НПУ імені М.П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2001. – Вип. 12. – С. 348-354.



## ЗДІБНОСТІ У СИСТЕМІ ЦІННІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

*У статті описується система ціннісної регуляції розвитку особистості. Здібності розглядаються як внутрішній регуляційний ресурс, ціннісне ставлення до якого детермінує розвиток творчо обдарованої особистості.*

**Ключові слова:** *здібності, ціннісна регуляція, розвиток особистості, творча обдарованість.*

*The article deals with the system of personality development value regulation. Abilities are considered as inner regulative resource, value treatment to which is determined by a gifted personality development.*

**Key words:** *abilities, value regulation, personality development, creative giftedness.*

**Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями.** Складність проблеми розвитку особистості зумовлюється багатьма причинами. Це і розбіжності в тлумаченні категорії «особистість» у різних психологічних школах, і надзвичайно широкий її обсяг, що робить проблематичним об'єднання в єдиній теорії всіх понять і чинників, які в тій чи іншій мірі моделюють розвиток особистості, і пошук таких інтегральних показників розвитку, які були б достатньо простими для моделювання, а з іншого боку, на рівні допустимої редукції відображали б усю складність процесів особистісного розвитку. Беручи за основу чи не найзагальніше розуміння особистості як людини, що є носієм свідомості (С.Л. Рубінштейн, Г.С. Костюк та ін.), ми виходимо з того, що розвиток особистості є результатом свідомої регуляції, роль якої дедалі зростає по мірі цього розвитку. Таким чином, особистість вже з початку свого існування – це насамперед суб'єкт свідомої саморегуляції, який, звичайно ж, при цьому не перестає бути ані суб'єктом діяльності, ані суб'єктом соціальних стосунків.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.** У наукових джерелах виділяється ряд механізмів, рушійних сил, інваріантних характеристик і показників розвитку особистості, які в тій чи іншій мірі відображені у всіх теоріях особистості. Це культурно-історична соціальна детермінація розвитку особистості (Л.С. Виготський), діяльнісна детермінація (О.М. Леонтьєв), наростання суб'єктності та особистісної автономності в ході розвитку (С.Л. Рубінштейн, Г.С. Костюк), регуляція і саморегуляція психічних процесів як механізми розвитку (О.О. Конопкін, Ю.А. Миславський, О.К. Осницький, В.І. Моросанова), творчість як регуляційний механізм на вищих етапах розвитку особистості (В.В. Давидов), взаємодія мислительних стратегій зі стратегіями творчості та життєтворення в процесі особистісного розвитку (К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлінський, В.О. Моляко). В тій чи іншій мірі наведені підходи

пов'язані із загальними механізмами психічної регуляції.

Часткові механізми психічної регуляції у психології представлені дослідженнями окремих сфер психічного: емоційної (Б.Г. Додонов, О.Я. Чебикін, Е.Л. Носенко, О.І. Кульчицька), інтелектуальної (О.П. Саннікова, Н.І. Пов'якель, М.О. Холодна) мотиваційної (Дж.Аткінсон, Д. Мак-Клелланд, С.Г. Москвичов, Ю.М. Орлов), вольової регуляції (В.А. Іванніков, В.К. Калін, В.І. Селіванов). В окремий напрямок, в якому розроблялися певні часткові механізми психічної регуляції, можна об'єднати дослідження певних сфер діяльності: професійної (Є.О. Климов, Б.О. Федоришин), творчої (Д.Б. Богоявленська, В.О. Моляко), спортивної (Г.В. Ложкін, Н.Ю. Воляннюк), навчальної (С.Д. Максименко, Г.О. Балл, Ю.І. Машбиць, В.М. Чернобровкін).

Варто виділити ряд фундаментальних досліджень О.О. Конопкіна і його співробітників, які в результаті вивчення різних рівнів психічної регуляції – від окремих дій до регуляції суб'єктної активності – виробили процесуальний підхід до її розуміння, з яким погоджується більшість дослідників [2]. Аналіз показує, що перед всіма дослідниками – і тими, що вивчали загальні регуляційні механізми, і тими, які концентрували зусилля на вивченні часткових в окремих сферах психічного чи в окремих діяльностях, поставало питання про пошук такої одиниці дослідження, яка об'єднувала б усі регуляційні схеми навколо єдиного центра – особистості.

Найзагальніше означення регуляції належить К.К. Платонову: «Регулювання в широкому розумінні – це приведення чогось у відповідність із чимось зовні по відношенню до нього заданим» [6, с.236]. Власне на цих позиціях стоїть і Д.О. Леонтьєв, визначаючи поняття «ціннісна регуляція» як процес узгодження сфери суспільних цінностей і цінностей особистості [3]. Але примат суспільних цінностей над особистісними, який імпліцитно міститься у цьому твердженні, не виглядає непорушним, коли йдеться про ціннісну регуляцію розвитку особистості взагалі, і зрілої, творчо обдарованої особистості, зокрема. У цих випадках роль основної регулюючої інстанції виконують особистісні цінності.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на те, що поняття особистісних цінностей останнім часом широко використовується у психологічних дослідженнях, його евристичний потенціал ще недостатньо використано при моделюванні процесів, пов'язаних із особистісним розвитком. У зв'язку з цим, **завданнями цієї статті** є моделювання системи ціннісної регуляції, в якій здібності розглядаються як основний ресурс особистісного розвитку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Теза С.Л. Рубінштейна про те, що зовнішнє діє на особистість через внутрішнє, через сукупність «внутрішніх умов», стала відправною точкою для пошуку найоптимальнішої пізнавальної матриці, яка могла б операціоналізувати і ці внутрішні умови і ті механізми, які ведуть до їх індивідуальної особистісної неповторності. Не випадково такою одиницею дослідження регуляційних процесів поступово стали цінності.

Ціннісна регуляція розвитку особистості включає два основних процеси:

ціннісну регуляцію, в якій переважає зовнішня детермінація розвитку у вигляді суспільних цінностей (ранні етапи онтогенезу), особистісно-ціннісну саморегуляцію, в якій переважає внутрішня детермінація розвитку, що спирається на особистісні цінності (зріла особистість) [5]. Оскільки йдеться про загальні механізми регуляції, тобто ті, які базуються на особистісних цінностях, то, очевидно, існує необхідність виокремлення певних підструктур свідомості, які безпосередньо беруть участь у регуляції діяльності і розвитку особистості як відносно стабільні, інтегральні, індивідуально своєрідні утворення. Таким вимогам відповідають особистісні цінності, сукупність яких складає ядро ціннісної свідомості особистості. Як психологічний центр регуляції діяльності і розвитку особистості, **ціннісна свідомість** концентрує в собі вибіркові, особистісно значимі результати життєвого досвіду як у сфері діяльності і соціальних стосунків, так і в сфері особистісного саморозвитку. Окрім особистісних цінностей, до складу ціннісної свідомості входять також відрефлексовані суб'єктивні уявлення людини про співвідношення соціальних цінностей та експектацій і власних потреб, про життєві плани і перспективи, які відображають унікальний ціннісний досвід кожної окремо взятої особистості. Поняття «ціннісна свідомість» у нашому розумінні є суб'єктивною (у плані локалізації) і суб'єктною (у плані джерел і спрямованості активності) характеристикою індивідуальної свідомості.

Саморозвиток завжди здійснюється людиною у певному контексті, який складають досить багато чинників: це і внутрішній стан людини, і її готовність до його аналізу, і здійснення тих варіантів діяльності, які можливі за даних умов; це і соціальне оточення, яке включене у процес оцінки її результатів, це й уявлення людини про значимість даної діяльності для її подальшого розвитку. Ці та інші параметри складають **життєву ситуацію**. Для людини життєва ситуація завжди представлена її суб'єктивною моделлю, рівень складності й достовірності якої залежить від структурних і змістових компонентів організації її ціннісної свідомості і рівня розвитку рефлексії.

У найширшому розумінні система **ціннісної регуляції особистості** – це сукупність процесів регулювання діяльності, соціальних стосунків і саморозвитку, в основі яких лежить наростання внутрішніх особистісних ціннісних регуляційних чинників на протигагу соціально-детермінованим і ситуаційно-діяльнісним зовнішнім. **Ціннісна регуляція розвитку особистості** – це оснований на ціннісному самовизначенні та суб'єктній активності свідомий процес саморозвитку особистісних властивостей, пов'язаний з життєвими планами та цілями і спрямований на забезпечення цілісності, стійкості, ціннісної самоідентичності. **Особистісні цінності** – це властивості особистості, які в контексті рефлексії людиною власного індивідуального досвіду усвідомлюються нею як внутрішні ресурси адаптації у мінливих життєвих ситуаціях, що сприяють задоволенню її потреб і досягненню цілей. На відміну від **саморегуляції**, яка може здійснюватися й на основі зовнішніх критеріїв чи оцінок, в основі ціннісної регуляції розвитку особистості завжди лежать внутрішні особистісно-ціннісні утворення.

Особистісні цінності як основа самоідентичності особистості, завдяки

особливостям їх взаємодії з життєвою ситуацією, утворюють відкриту систему, яка забезпечує відносну стабільність особистості і водночас її сприйнятливість до розвитку. При взаємодії людини з життєвою ситуацією виокремлюється певна частина ізоморфних ситуації особистісних цінностей, які, власне, і складають основу регуляційних процесів, визначаючи напрямки активності особистості. Цю ситуаційно актуалізовану частину ціннісної свідомості ми називаємо **суб'єктними цінностями**. Для того, щоб внутрішньо регулювати не тільки поведінку, а й розвиток особистості, суб'єктні цінності утворюються із поєднання **моральнісних цінностей**, які забезпечують смисл, визначають правила і межі активності в системі міжособистісних стосунків, і **діяльнісних цінностей** – вмінь і здібностей, які є внутрішнім ресурсом активності. Відсутність однієї з двох сторін суб'єктних цінностей відразу ж переводить їх у розряд особистісних цінностей, знижуючи рівень суб'єктності регуляційних процесів. Як частина особистісних цінностей, діяльнісні чи моральнісні цінності, взяті окремо, без взаємодії та взаємопідкріплення, нерідко ведуть до поведінки і діяльності, мотивованої зовнішніми соціальними вимогами або ж вимогами, що задаються параметрами діяльності. Коли в особистісних цінностях наявні лише діяльнісні компоненти, людина змушена шукати смисл їх застосування у суспільних цінностях, коли ж навпаки, переважає орієнтація на стосунки, людина відчуває брак власних діяльнісних ресурсів. Суб'єктна активність людини при цьому або блокується, або спрямовує особистість до саморозвитку.

Отже, суб'єктні цінності – це сукупність моральнісних і діяльнісних компонентів особистісних цінностей, які актуалізуються для регуляції розвитку особистості в окремій життєвій ситуації. З розвитком особистості суб'єктні цінності поступово набувають ознак транситуаційності, забезпечуючи стійкість особистості, передбачуваність її дій і вчинків. У таких випадках можна говорити про певні типи особистості і про **суб'єктно-ціннісну регуляцію** їх розвитку.

На відміну від пересічної особистості, напрямки розвитку якої в більшій мірі задаються параметрами соціальної ситуації розвитку, хоча й з певними допусками на суб'єктну активність, обдарована особистість розвивається саме завдяки суб'єктній активності і часто, особливо на початкових стадіях, всупереч нормам контактної соціальної групи. **Суб'єктно-ціннісна регуляція розвитку творчо обдарованої особистості** – це динамічна система зв'язків між ціннісною свідомістю і запрограмованими нею тенденціями саморозвитку та життєвими ситуаціями, регулюючий вплив якої полягає у спеціалізації розвитку власних здібностей та внутрішніх етичних засад вибудовування стосунків з соціальним оточенням.

На рис.1. представлено структурну модель ціннісної регуляції розвитку особистості в окремій життєвій ситуації.

Виходячи з положення С.Л. Рубінштейна про те, що розвиток здібностей – це і є розвиток особистості, спробуємо проаналізувати відмінності між ціннісною регуляцією розвитку пересічної та творчо обдарованої особистості. Відразу зазначимо, що в основі нашого підходу лежать уявлення про здібності

як особистісні властивості [1], які включають всі підструктури особистості від

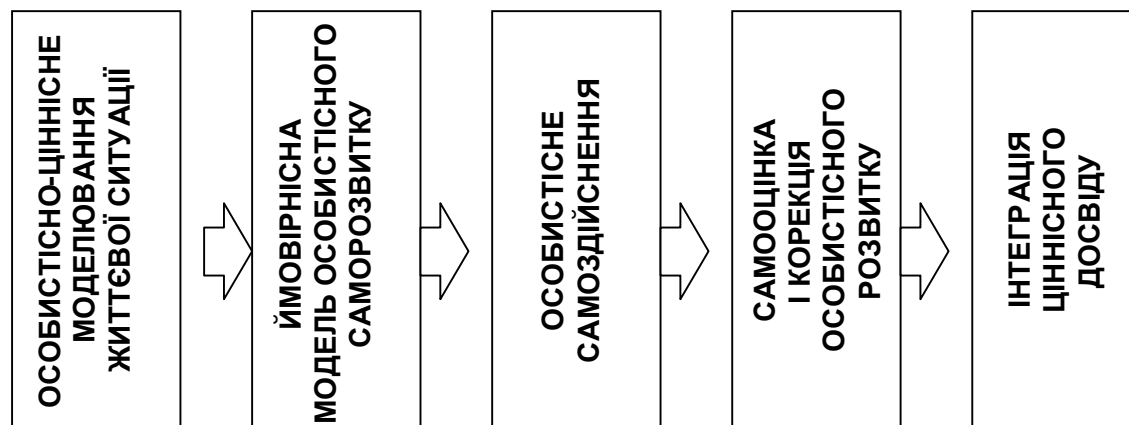


Рис.1. Структура ціннісної регуляції розвитку особистості

нижчих (біопсихічні властивості, особливості психічних процесів) до вищих (підструктури досвіду і спрямованості) [6]. На актуальному рівні здібності проявляються в уміннях, на потенційному – в можливостях оволодіння новими діяльностями, які залежать від актуальних здібностей, їх рефлексії і самооцінки, а також ціннісної підтримки з боку референтних осіб; на особистісно-розвивальному рівні – індивідуальне поєднання здібностей і усвідомлення можливостей їх розвитку є основою самоідентичності і саморозвитку особистості.

Людина, усвідомлюючи ту життєву ситуацію, в якій вона перебуває, усвідомлює і перспективи власного розвитку в ній, створюючи суб'єктивну модель ситуації. Здібності у ній представлені реєстром актуальних умінь. Обсяг цих умінь і здатність до перенесення визначає відмінність між пересічною і обдарованою особистістю, яка полягає у переважанні адаптаційних стратегій – відповідно акомодатії і асиміляції.

На етапі побудови імовірнісної моделі особистісного саморозвитку, пересічна людина і обдарована особистість намагаються використати в першу чергу актуальні здібності. Відмінність полягає у тому, що пересічна людина керується в основному ситуаційними (і соціальними, і діяльними) параметрами, до яких намагається пристосувати власні вміння і можливості, можливо, трохи вдосконаливши їх, а обдарована людина намагається в першу чергу зберегти свої внутрішні, ціннісні особливості, зокрема й здібності, не зупиняючись навіть перед необхідністю внесення кардинальних змін у життєву ситуацію, якщо вона стає на заваді. Суперечність між життєвою ситуацією, перспективами розвитку і наявними здібностями вирішується за допомогою особливої надбудови над загальними здібностями – творчих здібностей. Останні роблять здібності обдарованої особистості транситуаційними у плані регуляції діяльності і стійкими у плані самоідентичності особистості.

На етапі самоздійснення особистісний розвиток пересічної людини визначається розвитком тих здібностей, які диктує життєва ситуація. При цьому людина незацікавлена у розвитку здібностей до високого рівня, оскільки передбачає можливу зміну ситуаційних вимог. Відтак, вона більшою мірою

готова змінювати напрямок розвитку власних здібностей, беручи за основу особистісної самоідентичності соціальні норми, експектації і орієнтуючись на підтримання соціальних стосунків. Творчо обдарована особистість, навпаки, змінює соціальну ситуацію, творить її завдяки вираженій орієнтації на власні творчі здібності, які стали суб'єктними цінностями і якими вона не може поступитися, оскільки саме вони й складають основу її особистісної ідентичності.

Самооцінка і корекція особистісного розвитку для пересічної особистості пов'язана більшою мірою із самооцінкою результатів діяльності, яка здійснюється на основі соціально заданих стандартів. Для обдарованої особистості – це, в першу чергу, самооцінка здібностей і самооцінка ходу власного розвитку.

Інтеграція особистісного досвіду – етап, що завершує окремий цикл ціннісної регуляції розвитку особистості в окремій життєвій ситуації. Якщо особистісні регуляційні схеми виявилися вдалими – йдеться про особистісне зростання. У протилежних випадках маємо справу з такими процесами як особистісні кризи, переоцінка цінностей тощо. Для пересічної людини особистісне зростання – це насамперед соціальне самоствердження у певному статусі і соціальній ролі. Здібності при цьому відіграють допоміжну роль як особистісні властивості, що дають змогу досягти загальних соціальних стандартів результативності діяльності. Для обдарованої людини в основі особистісного зростання – такий рівень розвитку здібностей, що допомагає їй зберегти самоідентичність з допомогою визнання референтних осіб. На цьому етапі відбувається автономізація ціннісної свідомості і становлення самобутності – здатності творчо обдарованої особистості регулювати власний розвиток на основі власних суб'єктних цінностей.

### ***Висновки.***

1. Розвиток особистості визначається кількома регуляційними схемами. На ранніх етапах онтогенезу ціннісна регуляція здійснюється за допомогою інтеріоризаційних схем освоєння суспільних цінностей, в тому числі й суспільних діяльностей і відповідних їм здібностей. У процесі розвитку особистості зовнішні регуляційні механізми поступаються внутрішнім, регуляція – саморегуляції, суспільні цінності, як джерела регуляції – особистісним цінностям.

2. Регуляційний потенціал здібностей визначається загальними адаптаційними схемами особистості, які можуть бути орієнтованими як на ситуаційну адаптацію, так і на збереження і підтримання самоідентичності особистості. У першому випадку ресурсний потенціал здібностей спрямовується в основному на економну адаптацію людини у певній життєвій ситуації. За цієї схеми людина не намагається розвивати здібності понад той рівень, який вимагається ситуацією, оскільки зі зміною ситуації доведеться розвивати інші здібності.

3. У тих випадках, коли особистість належить до певного природно-еволюційного типу (окремим випадком якого є творчо обдарована особистість), її регуляційні схеми спрямовані в першу чергу на підтримання власних

типоутворюючих характеристик у тій чи іншій життєвій ситуації. Внутрішнім ресурсом для цього є здібності, розвиток і транситуаційність яких (перенесення із однієї ж ситуації в іншу) є основою для самоідентичності і самобутності творчо обдарованої особистості (визнання її права бути такою соціальним оточенням).

4. Включення здібностей у регуляційні процеси саморозвитку особистості здійснюється завдяки механізму суб'єктно-ціннісної регуляції. Здібності і творчі здібності, усвідомлені як компоненти самоідентичності, входять разом з іншими діяльнісними цінностями до складу суб'єктних цінностей, які у свою чергу є внутрішніми регуляторами розвитку особистості у тих випадках, коли життєві ситуації кваліфікуються людиною як особистісно значимі і перспективні відносно її життєвих планів і планів особистісного саморозвитку.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
2. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
4. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: «Освита України», 2007. – 388 с.
5. Музика О.Л. Типологічний підхід у психології здібностей та обдарованості як альтернатива ситуаційно-диспозиційній антиномії // 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. – С.184-192.
6. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
7. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 416 с.

**Третяк Т.М. (м. Київ)**

### **АДЕКВАТНІСТЬ СПРИЙМАННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ УМОВИ ТВОРЧОЇ ЗАДАЧІ ЯК ФАКТОР УСПІШНОСТІ ЇЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ**

*Анализируется адекватность восприятия старшеклассниками условия творческой задачи как фактор успешности ее решения.*

**Ключевые слова:** *восприятие, начальные и искомые условия задачи, творческая задача.*

*The adequacy of perception of senior pupils of the condition of a creative task as a factor of successfulness of its decision is analyzed.*

**Key words:** *perception, initial and required conditions of task, creative task.*

При розгляді результатів розв'язування досліджуваними експериментального завдання (задача про крокодила, розроблена О.І.Кульчицькою), аналізуємо прояви двох основних типів конструктивної активності учнів, що є характерними для мислительної діяльності учнів при виконанні цього завдання. Ці основні типи конструктивної активності відрізняються між собою особливостями сприймання умови експериментальної задачі, так би мовити, «системою координат», з позиції якої досліджуваний розглядає запропоновану йому задачну ситуацію.

Перший тип конструктивної активності характеризується тенденцією до аналізу досліджуваною умови задачі з позицій технічного конструювання (1КА). При цьому перший тип конструктивної активності проявляється на трьох рівнях.

Першим рівнем прояву конструктивної активності першого типу (1КА1) є розуміння учнем того, що собака може служити приманкою для крокодила. Для ряду учнів цей рівень лишається остаточним, оскільки вони вважають трубу гарматою, з якої чоловік стрілятиме по приманеному собакою крокодилу, щоб захистити собаку від крокодила чи щоб вполювати крокодила.

Другий рівень прояву конструктивної активності першого типу (1КА2) має місце, коли розв'язуючий задачу вважає трубу пасткою для крокодила.

Третій рівень конструктивної активності першого типу (1КА3) характеризується подальшим поглибленням розуміння задачі: йде подальше вивчення структурно-функціональних властивостей об'єктів, зображених на малюнку. При цьому маленький отвір на трубі інтерпретується як такий, через який може вистрибнути собака після того, як заманить крокодила до пастки.

Другий тип конструктивної активності (2КА) характеризується тим, що в процесі його реалізації задуми розв'язування задачі базуюся, виходячи не з умов, закладених у зображеній задачній ситуації, а із досвіду, знань, умінь, навичок, мотиваційної сфери розв'язуючого задачу, які знаходять проекцію в певних елементах зображеної задачної ситуації. В такий спосіб вихідні умови задачі трансформуються в шукані умови під дією інформаційних впливів на учня із зовнішнього світу чи його внутрішнього світу. Так, зокрема, дане експериментальне завдання може розв'язуватись учнями на основі моральної системи координат, а, отже, системоутворюючими при цьому є моральні орієнтири, і в результаті роботи школярів спрямовується на створення:

- агресивно орієнтованого задуму, трагічний характер якого обумовлений переднаміреними діями дійових осіб (перший рівень конструктивної активності другого типу – 2КА1);

- задуму, трагічне забарвлення якого обумовлене спонтанним розвитком ситуації (другий рівень конструктивної активності другого типу – 2КА2);

- нейтрально орієнтованого задуму (спонтанно виникла драматична ситуація з благополучним кінцем – всі дійові особи живі, жодна з них не постраждала) (третій рівень конструктивної активності другого типу – 2КА3);

- гуманістично орієнтованого задуму, спрямованого на удосконалення ситуації, характеристики її конструктивних елементів (четвертий рівень конструктивної активності другого типу – 2КА4).



За четвертого рівня конструктивної активності розв'язуючий задачу виходить за межі технічної системи координат розгляду її вихідних умов. Він намагається знайти гуманне рішення проблеми, за якого б ніхто не постраждав. В результаті конструюються задуми, в яких собака рятує крокодила, мисливець стає переконливим противником полювання, всі дійові особи ситуації залишаються живими і здоровими.

Тобто є група досліджуваних, які прагнуть за будь-яких умов гуманізувати ситуацію, відшукати гуманно орієнтований задум розв'язування запропонованої задачі. Такі учні не схильні створювати конструкції, що несуть агресію, насильство. Вони прагнуть придумати миролюбні сюжети.

Слід зауважити, що дані щодо вищезазначених рівнів прояву конструктивної активності даного учня можуть служити важливим джерелом інформації про його внутрішній світ, про ті інформаційні потоки із зовнішнього світу, що детермінують його поведінку, взагалі задуми розв'язування ним задач, а описаний методичний засіб після відповідного доопрацювання може певною мірою виконувати роль проективного методичного засобу при вивченні особистості школяра.

На таблицях № 1 і № 2 відображено співвідношення проявів різних типів конструктивної активності учнів при розв'язуванні експериментальної задачі.

*Таблиця 1*

**Співвідношення проявів конструктивної активності першого типу при розв'язуванні учнями експериментального завдання**

Кількість проявів конструктивної активності першого типу, %		
I рівень	II рівень	III рівень
23,3	54,2	-

*Таблиця 2*

**Співвідношення проявів конструктивної активності другого типу при розв'язуванні учнями експериментального завдання**

Кількість проявів конструктивної активності другого типу, %			
I рівень	II рівень	III рівень	IV рівень
-	-	17,8	4,7

Отримані дані свідчать про те, що старшокласники, на відміну від учнів молодшого шкільного віку, прагнуть розглянути запропоновану експериментальну ситуацію насамперед з позицій технічної системи координат: так, кількість розроблених ними задумів на основі конструктивної активності першого типу складає 77,5%. При цьому кількість задумів, що відображають другий, більш досконалий рівень конструктивної активності першого типу складає 54,2%, що говорить про наявність в мислитель ній діяльності даних досліджуваних деякої тенденції до конструктивного аналізу, спроби побачити у задачній ситуації в певному розумінні саме технічної проблеми. І хоча жоден з досліджуваних не представив розв'язок задачі, який би був результатом третього рівня конструктивної активності першого типу, однак викликає інтерес і потребує подальшої експериментальної перевірки гіпотези про те, що з віком конструктивне мислення особистості «стає ближчим до реальної», якщо

цю ситуацію не спотворити різного роду негативними впливами, спонукаючи до так би мовити безпідставного фантазування, продуктом якого є мислитель ні конструкції, далекі від реальності.

Отже, результати розв'язування старшокласниками даної конструкторської задачі свідчать про такі особливості сприймання: досліджувані прагнули побудувати шуканий розв'язок, насамперед, виходячи із заданих у експериментальному завданні умов, і в процесі роботи над завданням намагалися дотримуватися цих початкових умов задачі. Лише 22,5% досліджуваних вважали за можливе і потрібне відійти від цих реальних, технічних умов і зосередити свою увагу на побудові шуканої конструкції поза заданими в графічній умові задачі вимогами. Цікаво, що на відміну від учнів молодшого шкільного віку, жоден із старшокласників не створив задум на основі першого та другого рівнів конструктивної активності другого типу, що напевне свідчить про прояв такої вікової психологічної особливості старшокласників як більш високий рівень їх психологічної стійкості, психологічної врівноваженості.

Наведемо приклади проявів різних рівнів конструктивної активності старшокласників при розв'язуванні експериментальної задачі.

1КА1. «Чоловік хоче вцілити із гармати в крокодила. Але в нього одне ядро, яке він може використати. Собака виступає в ролі приманки. Коли крокодил виповз на сушу, хазяїн позвав собаку до себе, а в крокодила поцілів ядром».

1КА1. «Собака, гавкаючи, заманює крокодила до гармати, з якої потім вистрелить чоловік».

1КА2. «Собака хоче звернути на себе увагу і їй це вдається. Крокодил заповз до цієї труби-пастки, а чоловік одразу закриє кінець труби, і крокодила буде впіймано».

1КА2. «Чоловік хоче спіймати крокодила, а собака йому допомагає. Закінчиться це тим, що собака втече до хазяїна, а крокодил з цікавістю підійде до пастки, а там напевно є якась їжа. Він тільки туди заповзе, а пастка й закриється».

1КА2. «Дідусь йде із своєю собакою на полювання на крокодила. В той час, як собака гавкає, щоб заманити крокодила, дідусь читав газету. Коли вже крокодил виліз із води, то собака починав його заманювати в пастку для крокодилів. Як тільки крокодил в неї залізе, то дідусь закриває його в цій пастці. Потім вони йдуть додому».

2КА3. «Чоловік вирішив відпочити і почитати газету. Раптом почув голосний гавкіт собаки. Чоловік побачив крокодила, який підплив до берега. Собака, відважно кидаючись у бій, відігнав крокодила, і чоловік опинився поза безпекою».

«На малюнку бачимо, як чоловік з парасолькою йде по стежці й везе свою гармату. Біля нього біжить його собака. Цей чоловік йде, мабуть, до якогось озера. Далі, бачимо, що чоловік сів на березі відпочити під парасолькою, а свою гармату розташував біля самого озера. Його песик углядив крокодила і почав гарчати. Та йому стало цікаво, і собака вирішив познайомитись з крокодилом».

2КА4. «Чоловік йде з пасткою та собакою до озера. Він, сівши, взяв палітру, щоб малювати. Собака заманює крокодила на берег, щоб чоловік намалював крокодила біля пастки».

На жаль жоден з досліджуваних не представив розв'язок 1КА3, який міг би свідчити про високий рівень структурно-функціонального аналізу задачної ситуації. Разом з тим, слід зазначити, що для старшокласників, як і для учнів інших вікових груп, є характерним використання з метою побудови шуканого задуму тих об'єктів, які є для них досить актуалізованими.

I. Насамперед, це елементи інформаційного потоку із зовнішнього світу. Це та різнопланова інформація, яку отримує дитина (активно чи пасивно) через засоби масової інформації (і в першу чергу телебачення), на уроках у школі, при здобуванні позашкільної освіти (гурткова робота), в процесі реалізації інших форм самоосвіти за інтересами. Сюди слід віднести також взаємодію з іншими людьми у повсякденному житті (спілкування з дітьми, з педагогами, з членами своєї сім'ї, з іншими дорослими людьми). Ця інформація певним чином трансформована в процесі її засвоєння, функціонує при вивченні вихідних умов задачі та розробці задумів їх розв'язання.

II. Також в створюваних учнями задумах знаходять проекцію ті домінанти, що певним чином торкаються тих проблем, які хвилюють дитину (усвідомлення яких, спогади про які чи просто наявність цих проблем) здійснює деструктивний вплив на дитину.

До цього блоку інформаційних впливів слід віднести й інші прояви цього інформаційного потоку, вектор якого спрямований із внутрішнього світу дитини в сферу розв'язування актуальної задачі, духовні орієнтири, ціннісні орієнтації дитини, її світоглядна, громадянська позиція та інші моральні регулятори її діяльності при розв'язуванні задачі.

III. При частковому здійсненні аналогічних інформаційних впливів інформація неначе “вкарбовується” в пам'ять дитини, стає основою для побудови алгоритмів реагування на певні проблемні ситуації. майже автоматично актуалізується за відповідних умов (зокрема при наявності проблемної ситуації), починаючи від інформаційних елементів, що характеризують її обізнаність з тих чи інших питань, навичок, способів дій, в т.ч. алгоритмізованих, аж до рівня системних утворень, до рівня стратегій діяльності.

При цьому вектор творчості може бути спрямований:

- а) на самоствердження (перебуваючи на цьому рівні людина всім своїм життям щомиті прагне довести самій собі те, що вона є в цьому світі);
- б) на удосконалення зовнішнього світу (матеріальних об'єктів);
- в) на удосконалення свого внутрішнього світу.

## *ЛІТЕРАТУРА*

1. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: «Освіта України», 2007. – 388 с.
2. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України – 2002. – Вип. 22. – С. 221-229.

## СТРАТЕГІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

*В статье описаны тенденции умственной деятельности учащихся к стратегической структуре. Показаны отличия проявления стратегических тенденций понимания творческих задач в обычных и усложненных условиях.*

**Ключевые слова:** умственная деятельность, стратегическая тенденция понимания, усложненные условия.

*In the paper the tendencies of intellectual activity of pupils to a strategy structure are described. Differences of displaying of strategy tendencies of creative tasks understanding in the ordinary and complicated conditions are shown.*

**Key words:** intellectual activity, strategy tendency of understanding, complicated conditions.

Інтерес фахівців до проблеми розумової діяльності, вчасності до проблеми розуміння не слабшає протягом століть. Саме слово «розум» етимологічно пов'язане із словом «розуміння». У філософських і психологічних сучасних концепціях розуміння розглядається як обов'язкова умова існування в світі, адже від того наскільки людина розуміє, що відбувається з нею і з тим, що її оточує, залежить її діяльність, подальший розвиток і загалом існування в світі. Зважаючи на те, що проблема розуміння вивчалася достатньо ґрунтовно (Г.С. Костюк, А.В. Атонів, Л.П. Добраєв, В.В. Знаков, Ю.К. Корнілов, А.Б.Коваленко, О.М. Соколов, А.О. Смирнов, Н.В. Чепелєва), слід відзначити недостатню її розробленість. Хоча здійснені ґрунтовні сучасні розробки процесу розуміння саме творчих задач (В.О. Моляко, А.Б. Коваленко, Л.А.Мойсеєнко та ін.), недостатньо вивчені питання особливостей реалізації учнями середнього шкільного віку стратегій і тактик розуміння в процесі творчого пошуку, остаточно не з'ясований вплив ускладнених умов, характерних для нашого повсякдення, на процес розумової діяльності.

Сутність та психологічна структура стратегій творчої діяльності ретельно вивчалась київською школою вчених психологів [16]. В контексті стратегічної теорії творчої діяльності (В.О. Моляко) ми визначаємо розуміння як творчий процес, що здійснюється в силу активної взаємодії учня із новою задачею, в результаті чого учень збагачує свої знання і паралельно виробляє стратегії і тактичні розумові прийоми. Оскільки в учнів середнього шкільного віку розумовий і особистісний розвиток далеко не завершені, у їх діяльності стратегії проявляються на рівні тенденцій. Тому щодо цього віку доцільніше використовувати термін „стратегіальна тенденція розуміння”. Стратегіальна тенденція розуміння має таку ж структуру, як і стратегія, і визначається як система інтелектуальних творчих дій учня, що спрямовані на розуміння нової для нього задачі. Від стратегії стратегіальна тенденція відрізняється тим, що стратегії реалізують професійні працівники на значно більш високому рівні.

Методів, способів дії учні навчаються, а стратегіальна тенденція є проявом їх індивідуальної розумової діяльності, для якої характерне використання того, що учень вміє і знає. Ми виходимо із теоретичної моделі стратегіальної тенденції розуміння, яка представлена як „потік” різноманітних розумових дій, спрямованих на розуміння умови задачі, висування гіпотез щодо її розв’язання і, нарешті знаходження і реалізацію розв’язку. Процес розуміння умови задачі – лише етап цілісного процесу розуміння задачі, його можна розглядати окремо від наступного етапу – гіпотетичного розуміння, і, останнього етапу – знаходження розв’язку задачі. Лише розв’язана задача є повністю зрозумілою.

*Вид* стратегіальної тенденції визначається тим, на що спрямовані мисленнєві дії – на пошук аналогів чи на комбінування. *Рівень* реалізації стратегіальної тенденції визначається тим, якою мірою під час розгортання розуміння переважають мисленнєві процеси. З таких позицій правомірно класифікувати стратегіальні тенденції розуміння за їх видом і рівнем прояву в діапазоні від не проявленої (коли учні користуються шаблонними методами аналогізування або комбінування) до реалізованої на високому рівні.

Авторитетними вченими психологами [2, 3, 6, 10, 13] середній шкільний вік визначається як період розвитку системи взаємопов’язаних розумових операцій, таких як порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, конкретизація; вдосконалення форми суджень, міркувань і умовиводів щодо об’єктів пізнання; формування здатності усвідомлювати власний процес мислення, контролювати його. Збільшена кількість предметів, що вивчаються у школі, збагачена, порівняно із молодшим шкільним віком, система досвіду і знань обумовлює протікання інтелектуальних і творчих процесів. Отже, учні середнього шкільного віку ще не здані до складної стратегіальної діяльності, і розв’язуючи творчі задачі можуть лише певною мірою наближатися до неї.

Для досліджень стратегіальних тенденцій розуміння учнями творчих задач було застосовано констатуючий експеримент. Ми варіювали умовами його протікання і, таким чином намагалися якомога точніше дослідити особливості стратегіальних тенденцій розуміння. Було підібрано ряд задач, які дають можливість на різному матеріалі прослідкувати особливості прояву стратегіальних тенденцій розуміння у досліджуваних учнів і порівняти отримані дані. Обрані задачі вербального характеру спрямовані на розуміння і конструювання текстів (речень), конструювання описів малюнків і описів незнайомого об’єкту. Задачі графічного блоку спрямовані на конструювання зображень із заданого набору фігур і включають також винахідницьку задачу. Добір таких задач дає можливість прослідкувати особливості прояву стратегіальних тенденцій розуміння учнями різнопланового матеріалу, виявити те спільне, чим характеризується цей процес, а також виявити особливості виду і рівня прояву стратегіальної тенденції в залежності від типу задачі. Процедура дослідження по кожній експериментальній задачі складалася з трьох серій – адаптаційної, навчальної та контрольної. Ретельно методика досліджень описана у ранніх наших роботах [4]. Отже, учні контрольної групи, у яку увійшло 150 досліджуваних, розуміли задачі в звичних для них умовах.

На нашу думку, про вид стратегіальної тенденції судити потрібно по одних показниках, а про рівень прояву стратегіальної тенденції – по інших. Розуміння може досягатися шляхом пошуку об'єктів, схожих за якимись ознаками: за формою, зовнішнім виглядом (структурою) або за функцією і по аналогією з ними розуміється інший об'єкт. У такому випадку йдеться про стратегіальну тенденцію аналогізування. Розуміння може відбуватися шляхом пошуку і додавання або вилучення інших об'єктів. Їх структури або функції можуть мінятися місцями, перебудовуватися. В цьому разі йдеться про стратегіальну тенденцію комбінування. Рівень реалізації цієї тенденції оцінювався по таких показниках: по-перше, це оригінальність розуміння (оригінальність підібраних аналогів або комбінованих конструкцій, їх нестандартність, нестереотипність); гнучкість розуміння як здатність підбирати аналоги або комбінувати частини, взяті із різних сфер знань; осмисленість і критичність; завершеність розуміння (розробленість ідеї, достатня деталізація запропонованої конструкції).

Встановлено, що в процесі розуміння нових задач (вербальних: на конструювання висловлювань, опис малюнку, опис незнайомої фігури) і (графічних: на конструювання малюнків з однакових фігур, із заданого набору фігур, винахідницька задача) діяльність учнів наближається до стратегіальної. Перешкодою прояву стратегіальної діяльності виступають вікові особливості розумової діяльності учнів середнього шкільного віку. У підлітків часто проявляються методи аналогізування або комбінування, для яких характерне відтворення, копіювання відомих дій, що призводять до шаблонних варіантів розв'язку. Зокрема блокують прояв ефективних стратегіальних тенденцій розуміння засвоєні учнями стереотипні, формальні знання.

В учнів середніх класів стратегіальна тенденція аналогізування визначається спрямованістю на пошук схожого. В основі такого розуміння по аналогії лежить перенесення набутих раніше знань на задачу, що підлягає розумінню. В основі розуміння шляхом комбінування лежить перенесення варіанту комбінації на задачу, у задачну ситуацію із додаванням нових деталей конструкції і вилученням інших, а також переміщення складових у межах однієї конструкції. Аналогізування і комбінування може бути структурним, функціональним або структурно – функціональним. Виділено наступні рівні прояву стратегіальних тенденцій розуміння: не проявлена стратегіальна тенденція (відсутність розв'язку або неадекватне використання методу аналогізування або комбінування); низький, середній, високий рівні прояву стратегіальної тенденції аналогізування або комбінування.

В процесі розуміння учні орієнтуються на знання, отримані з різних наук у школі, і на суб'єктивний досвід. Вони тяжіють при цьому до використання готових кліше аналогів або варіантів комбінацій. Незалежно від виду нової задачі, механізм утворення стратегіальної тенденції розуміння один і той самий. Сутність реалізації стратегіальної тенденції розуміння полягає у зіставленні інформації, що надходить із наявними в учня знаннями, еталонами, у пошуку і знаходженні аналогу або варіанту комбінацій і перенесенні його у нову ситуацію. Встановлення аналогу або варіанту комбінації і означає

виникнення розуміння. Перенесення їх у нову ситуацію завершує прояв стратегіальної тенденції розуміння.

Як виявилось, вербальні задачі частіше розумілися учнями за аналогією, ніж шляхом комбінування. Графічні задачі також здебільшого розумілися учнями за аналогією, однак стратегіальна тенденція комбінування проявлялася частіше під час розуміння графічних задач. Статистична обробка отриманих результатів за допомогою  $\chi^2$  – критерію Пірсона, підтвердила правомірність застосованої класифікації стратегіальних тенденцій розуміння.

Адаптація аналогу або варіанту комбінації до нових умов відбувається за допомогою тактичних розумових прийомів. Аналіз експериментальних даних дозволив виділити тактичні розумові прийоми, які застосовують учні 11 – 12 років і які входять у структуру стратегіальної тенденції. Вони виконують різну за масштабністю роль, можуть мати локальний або більш загальний характер. Під час розуміння вербальних задач часто проявлялися прийоми базової деталі (частини), додаткових вставок (інтерполяції і екстраполяції), розмноження тощо. Під час розуміння графічних задач частіше проявлялися прийоми інтерполяції і екстраполяції, дублювання, редукції, розмноження й інтеграції. В окремих випадках тактична розумова дія може привести до змін загальної стратегіальної тенденції розуміння.

Учні контрольної групи, кількістю 50 чоловік, розв'язували творчі задачі в ускладнених умовах. Дослідження складалося з чотирьох етапів. На першому етапі відбувалося дослідження проявів стратегіальних тенденцій розуміння в умовах недостатньої інформації і дефіциту часу. У складнені умови діяльності у більшості випадків блокують прояв стратегіальної діяльності, і учні починають користуватися шаблонними методами аналогізування або комбінування. З'ясовано, що в умовах дефіциту часу та інформації (експериментальна група) більше випадків реалізації стратегіальних тенденцій на низькому рівні і непродуктивних методів аналогізування і комбінування. Отже, ускладнені умови деформують прояви стратегіальних тенденцій розуміння. Обчислення вірогідності розходжень між процентними долями експериментальної і контрольної груп показало, що описані ускладнені умови впливають на рівень реалізації стратегіальних тенденцій розуміння неоднозначно (було застосовано багатofункціональний статистичний критерій  $\phi^*$  – кутове перетворення Фішера). Не завжди в умовах дефіциту часу та інформації рівень реалізації стратегіальних тенденцій розуміння нижчий, ніж в сприятливих умовах. В таких випадках ускладнені умови виступають стимуляторами прояву стратегіальної діяльності учнів.

На другому етапі досліджувалися прояви стратегіальних тенденцій розуміння в умовах поповнення часу і з використанням методу нових варіантів. При поповненні часу прояв стратегіальних тенденцій розуміння у кожного окремого учня може бути різним: 1. Може змінитися рівень реалізації стратегіальної тенденції розуміння, зокрема підвищитись (позитивний вплив), знизитись до методу аналогізування чи комбінування (негативний вплив); 2. Рівень реалізації стратегіальної тенденції не зміниться (нейтральний вплив); 3. Може змінитися вид стратегіальної тенденції, наприклад, було

аналогізування, а стало комбінування, чи навпаки; 4. Не зміниться вид стратегіальної тенденції (нейтральний вплив). 5. Кількість знайдених розв'язків може збільшитися (позитивний вплив); 6. Кількість розв'язків зменшиться (негативний вплив). 7. Кількість розв'язків в обох замірах однакова (нейтральний вплив).

Найбільш чисельну групу складають учні, в яких при компенсації дефіциту часу підвищується рівень реалізації стратегіальної тенденції (45%). Існує група учнів, хоча і малочисельна (4%), які в ускладнених умовах дефіциту часу та інформації реалізують більш ефективні стратегіальні тенденції розуміння, ніж коли час додається. Для значної частини досліджуваних учнів (51 %) компенсація дефіциту часу не є достатнім стимулятором для того, щоб вони продукували нові оригінальні розв'язки і, отже, їм потрібні інші стимулятори розуміння задач в ускладнених умовах.

В процесі експериментальної роботи ми зіткнулися з випадками інтуїтивного розуміння, коли учні в умовах дефіциту часу та інформації швидко знаходили і практично втілювали розв'язки задач. Учні, які могли розуміти творчі задачі лише за умов додавання часу на розумовий пошук, діяли більш свідомо. Серед цих досліджуваних багато тих, хто свідомо і цілеспрямовано вдосконалював якість своїх розв'язків.

На третьому етапі досліджувалася роль підказки у процесі розуміння, а також ставилася вимога змінювати вид стратегіальної тенденції. Отримані результати дозволили поділити учнів на тих, в кого: а) навіть за умов підказок проявлялися стратегіальні тенденції аналогізування і комбінування на одному рівні; б) підвищувався рівень реалізації стратегіальних тенденцій і змінювався їх вид; в) підвищувався рівень реалізації стратегіальних тенденцій, а їх вид не змінювався; г) спостерігався перехід від застосування шаблонних методів і способів розв'язку до стратегіальної діяльності; д) стратегіальна діяльність не мала місця і навіть за наявності підказок проявлялися шаблонні методи аналогізування і комбінування.

На четвертому етапі досліджувалися прояви стратегіальних тенденцій розуміння при використанні методів „ситуативної драматизації” і „раптових заборон”. При таких ускладнюючих чинниках у переважної більшості досліджуваних спостерігалися деякі порушення сприймання, що призводили до нерозуміння або помилкового розуміння учнем умови експериментальної задачі. Спостерігалися значні порушення операцій порівняння, узагальнення і конкретизації, досліджувані не використовували тактичних мисленнєвих прийомів, у цілому порушувалась не лише здатність комбінувати, але й здатність до пошуку аналогів. До того ж у досліджуваних виникали емоційні реакції на ускладнення, як правило негативні, що дезорганізовувало розумову діяльність. Ті досліджувані, що виявили спроможність розуміти задачу в ускладнених умовах, одразу сприймали і розуміли її нову умову, мобілізували інтелектуальні сили і врешті досягали розуміння. Для зіставлення рівнів реалізації стратегіальних тенденцій розуміння задач на усіх 4-х етапах було застосовано статистичний критерій  $\chi^2$  Фрідмана. З'ясовано, що різниці між зрушеннями у діяльності учнів на всі етапах статистично достовірні.



Якщо на першому етапі досліджувані учні реалізували стратегіальні тенденції переважно на низькому рівні, то на другому й третьому етапах зростає кількість більш продуктивних стратегіальних тенденцій розуміння. Навіть на четвертому етапі, для якого характерні більш „екстремальні” умови, кількість прояву стратегіальних тенденцій високого і середнього рівня вища, ніж на першому етапі. За результатами проведеного дослідження можна стверджувати, що розуміння учнями нових задач в ускладнених умовах відбувається здебільшого за аналогією і майже удвічі рідше шляхом комбінування.

Щодо видів стратегіальних тенденцій розуміння: кількість проявів стратегіальної тенденції комбінування зростає лише на третьому етапі, коли перед учнями, що розуміли творчу задачу за аналогією, ставилася вимога комбінувати. Також на цьому етапі зростає кількість випадків чергування обох тенденцій, коли учні знаходили для задачі кілька розв’язків, одні шляхом аналогізування, інші – комбінування. Звертає на себе увагу значна (порівняно з першими двома етапами) кількість проявів чергування аналогізування і комбінування на останньому, четвертому етапі, що свідчить про те, що учні навіть в ускладнених умовах не обмежувалися знаходженням лише одного розв’язку, а намагалися знайти різні варіанти. Останнє ми схильні пояснювати тим ситуативним досвідом творчої діяльності, якого набули учні в процесі всієї експериментальної роботи.

Отже, ускладнені умови деформують прояви стратегіальних тенденцій розуміння: учні у переважній більшості починають користуватися алгоритмічними методами аналогізування або комбінування, не виробляючи нових гіпотез і не реалізуючі нових розв’язків.

Проведене дослідження також дало можливість дослідити індивідуальні характеристики процесу розуміння. Індивідуальні особливості прояву стратегіальних тенденцій розуміння в учнів обумовлені співвідношенням ряду об’єктивних і суб’єктивних чинників. До об’єктивних чинників відносяться умови, в яких здійснюється розумова діяльність учнів, і особливості нової задачі. До суб’єктивних чинників слід віднести знання, на які орієнтуються учні у процесі розуміння, їх суб’єктивні уподобання і рівень інтелектуального розвитку. Прояв стратегіальної тенденції у значній мірі обумовлюють знання і попередній досвід учня.

В ускладнених умовах переважно проявляється той вид стратегіальної тенденції розуміння, який обумовлюється умовою та вимогами задачі. Здебільшого умова задачі, а точніше та інформація, яку учень з неї виокремив і переклав на своє мовлення, обумовлює напрямок, яким буде рухатися думка далі. Сама нова задача і умови, за яких здійснюється розумова діяльність учня, виступають об’єктивними чинниками прояву стратегіальної тенденції розуміння. В процесі взаємодії із задачею, учні поділяються на тих, хто: 1) одразу починає взаємодіяти із об’єктом розуміння і на тих, 2) в кого взаємодія із творчою задачею більш сильно опосередковується минулим досвідом і знаннями. У другому випадку знання учня виступають блокатором прояву ефективної стратегічної тенденції розуміння.

З'ясовано, що в учнів середніх класів вже існує система орієнтирів, які і обумовлюють індивідуальні особливості розуміння. Ці орієнтири виступають своєрідними еталонами для порівняння. Такими еталонами є образи, поняття, судження, різноманітні наочні об'єкти і різні їх поєднання. Нові навчальні предмети, такі як алгебра, геометрія, фізика, природознавство, мовознавство, наповнені загальним, абстрактним змістом, ці знання змінюють увесь стрій мислення учня, і на ці знання учні намагаються орієнтуватися. Отже, пошук аналогів або комбінацій відбувається у відповідності із умовою задачі, із виділеними у ній орієнтирами і залежить від характеру знань учнів.

Експерименти показують, що такі важливі для розуміння нових задач операції, як аналіз, синтез, оцінювання відбуваються із орієнтацією на певні кліше і стереотипи. До стереотипів одного типу слід віднести формалізовані шкільні знання, на які учні орієнтуються без достатнього їх осмислення. Іншими видами стереотипів, на які орієнтуються учні при розумінні, є стереотипи, що йдуть від життєвого досвіду учнів і які обумовлені життєвими поняттями й знаннями. Саме такі знання часто виступають орієнтирами і блокують стратегіальну діяльність учнів. Стійкі стереотипи і кліше можуть відтіснити суб'єктивні уподобання учнів, пригнічуючи оригінальність, гнучкість розумової діяльності.

Наші експерименти показали, що на хід розуміння творчої задачі суттєво впливають суб'єктивні уподобання учнів. Вони обумовлюють, у широкому плані, прийняття або неприйняття задачі і реагування на форму її подання. У частковому плані суб'єктивні уподобання проявляються у виборі аналогу або певної комбінації, у виборі форм, способів розташування у просторі, розмірів, структур і функцій. Встановлено, що суб'єктивні уподобання щодо певних об'єктів обумовлені більш глибокими знаннями про них і здатністю учнів до різного роду узагальнень, що дає можливість переносити те виокремлене загальне у різні ситуації. В учнів існує ряд суб'єктивних уподобань, пов'язаних як із естетичними тенденціями, так із більш практичними тенденціями. Усі суб'єктивні уподобання досліджуваних, з одного боку, пов'язані із тим, як вони зрозуміли задачу, з їх знаннями і вміннями, а, з другого боку, вони пов'язані з їх інтелектуальними можливостями. Такий висновок обумовив необхідність додатково дослідити інтелектуальні можливості учнів і їх вплив на прояв стратегіальних тенденцій розуміння творчих задач.

Передбачалося, що рівень інтелектуального розвитку і переважаючий вид інтелектуальної діяльності чинять певний вплив на прояв стратегіальної тенденції розуміння нової задачі. Адже стратегіальна тенденція розуміння – це система саме розумових дій учня.

З'ясовано, що рівень інтелекту учнів – важливий чинник прояву рівня (високого, середнього, низького) реалізації стратегіальних тенденцій в ускладнених умовах, а переважаючий вид інтелектуальної діяльності може обумовити саме вид стратегіальної тенденції – аналогізування або комбінування. Однак наведені фактори не єдині. Існують випадки, коли при високому рівні інтелекту учні реалізували стратегічні тенденції аналогізування або комбінування на недостатньо високому рівні. У них виявилися

нерозвинутими такі важливі для розуміння нових задач складові, як оригінальність мислення і його гнучкість. Таким чином, інтелектуальний розвиток учня – не єдиний чинник прояву стратегіальної тенденції розуміння. Спостереження за учнями у процесі розуміння ними експериментальних задач, бесіди із вчителями дали змогу з'ясувати, що окрім загального інтелектуального розвитку, прояв стратегіальної тенденції розуміння нової задачі може залежати від спрямованості учня на творчу діяльність; від його загальної обізнаності, яка прямо пов'язана із академічною успішністю; від особистісних характеристик учня.

*Подальші перспективи* спрямовані на більш детальне вивчення стереотипів мислення учнів, що блокують розумову діяльність; у відшукуванні ефективних засобів розвитку і стимуляції стратегіального мислення учнів, з метою подолання стереотипності їх розумової діяльності в звичайних і ускладнених умовах.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Антонов А.В. Психология изобретательского творчества. – К.: Вища шк., 1978. – 175 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психологические исследования (Г.Н.Шелудова, ред.). – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
4. Гулько Ю.А. Стратегії розуміння учнями творчих задач в звичайних та ускладнених умовах: Дис. ... канд. психол. наук 19.00.01. – К., 2008. – 198 с.
5. Доблаєв Л.П. Проблема понимания в советской психологии. – Саратов: Изд-во СГУ, 1967. – 66 с.
6. Добрынин Н.Ф., Бардиан А.М., Лаврова Н.М. Возрастная психология. – М.: Просвещение, 1965. – 259 с.
7. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. – Самара: Сам. ГПУ, 1998. – 188 с.
8. Коваленко А.Б. Психология розуміння творчих задач: Дис. ... д-ра психол. наук 19.00.01 – К., 2000. – 369 с.
9. Корнилов Ю.К. Психологические проблемы понимания. – Ярославль: Изд-во Ярославского ун-та, 1979. – 80 с.
10. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Проколієнко. – Київ: Рад. школа, 1989. – С. 251-300.
11. Мойсеєнко Л.А. Психология творческого математического мышления. – Ивано-Франківськ: Факел, 2003. – 481 с.
12. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). – Киев: Освита Украины, 2007. – 388 с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.
14. Смирнов А.А. Избранные психологические труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1987. – Т. II. – 334 с.
15. Соколов О.М. Психологический анализ понимания иностранного текста // Известия АПН РСФСР, 1947. – Вып.7. – С. 163-191.
16. Стратегії творчої діяльності: школа В.О.Моляко / За заг. ред. В.О.Моляко. – К.: «Освита України», 2008. – 702 с.
17. Чепелева Н.В. Теоретические основы психологической герменевтики // Актуальні проблеми психології. – Т.2. Психологічна герменевтика / За ред. Н.В.Чепелєвої. – К.: Знання, 2001. – Вип. 1. – С. 12.

## ПРОБЛЕМА ТВОРЧОГО ХУДОЖНЬОГО СПРИЙМАННЯ

*В статье анализируется проблема восприятия, рассматриваются разные взгляды, определение и концепции восприятия в психологии. Основное внимание сфокусировано на проблеме художественного восприятия.*

**Ключевые слова:** *восприятие, творческое восприятие, художественное восприятие, перцепция, творчество.*

*In the paper the perception problem is analyzed, different positions, definition and perception concepts in psychology are considered. The basic attention is focused on a problem of art perception.*

**Key words:** *sensing, creative perception, art perception, perception, creativity.*

«Від глибокої стародавності дві пізнавальні здатності шанувалися шляхетнішими: слух і зір ... Еллада звеличувала переважно зір, Схід же висував як більш цінний – слух ... ніколи не виникало сумнівів про виняткове місце в пізнавальних актах саме цих двох здатностей, а тому не виникало сумнівів і в основоположній цінності мистецтва образотворчого й мистецтва словесного: це – діяльності, що спираються на самі цінні здатності сприймання».

Священник Павло Флоренский<sup>1</sup>

Як беззаперечно доводить досвід, величезна роль у процесі формування та виховання творчої людини належить мистецтву. Завдяки своїм іманентним якостям воно сприяє цілісному розвитку особистості. Немаловажним і актуальним є в даному контексті і дослідження проблеми художнього сприймання. У наукових роботах багатьох відомих педагогів, психологів, мистецтвознавців наголошується, що саме за допомогою сприймання регулюється характер та сила впливу мистецтва на особистість, формуються та розвиваються потреби спілкування з творами літератури, живопису, музики тощо; безпосереднє вивчення проблеми художнього творчого сприймання є однією із ключових ланок у дослідженнях та розумінні багатьох питань психології художньої творчості та інших пересічних питань у сучасній психології.

На сьогодні психологічній науці належить доволі велика кількість досліджень із означеної проблеми, що водночас свідчить як про важливість даного питання, так й про його неоднозначність, складність, наявність неостаточності у розумінні багатьох положень та необхідності прояснення нез'ясованих аспектів.

---

<sup>1</sup> Флоренский П.А. Итоги // Эстетические ценности в системе культуры М., 1986.

Окреслюючи коло проблем Б.С. Мейлах зазначав, що дослідження художнього сприймання достатньо довго вважалося менш складним питанням, чим вивчення процесів художньої творчості. Втім, дійсно, художнє сприймання проблема дуже складна та актуальна, і як наукову проблему її необхідно диференціювати (оскільки при всій своїй цілісності вона багатоаспектна, розпочинаючи від необхідності розробки методології предмету до вивчення сутності сприймання, його законів і т.п.). Але не зважаючи на те, що художнє сприймання є абсолютно самостійною проблемою, її не можна відривати від дослідження творчості як цільного процесу, який включає:

- 1) авторський задум і всі етапи роботи автора над своїм твором;
- 2) результат авторської роботи в якості завершеного продукту творчості;
- 3) сприймання цього твору глядачем, читачем, слухачем [13].

Отже, *метою* даної публікації є теоретичний аналіз доробок, існуючих у психологічній науці, щодо сутності та особливостей художнього творчого сприймання, його ознак, зокрема притаманних дітям молодшого шкільного віку. *Об'єктом* дослідження – є творче художнє сприймання. *Предметом* дослідження – особливості художнього сприймання у дітей молодшого шкільного віку.

В основу нашої роботи покладено провідні дослідження провідних психологів у галузі психології творчості, зокрема художньої творчості, Б.Г.Ананьєва, Л.С. Виготського, Г.С. Костюка, В.О. Моляко, С.Л. Рубінштейна, Б.П. Теплова, І.В. Страхова та ін., та дослідження проблеми сприймання та безпосередньо художнього сприймання, що висвітлено у працях Р.Арнхейма, В.О. Барабанщикова, М.М. Волкова, В.В. Любімова, Б.С. Мейлаха, П.М.Якобсона та ін.

Хоча найперші розробки про природу сприймання виникли ще за часів античності, вже друге століття питання щодо характеру та основ художнього сприймання як пізнавального процесу, викликає інтерес у науковців. Так, значний внесок у розвиток наукових уявлень про сприймання та сприйняття зробили філософи, фізіологи, художники, мистецтвознавці. Сьогодні проблема сприймання досліджується такими дисциплінами, як філософія, педагогіка, естетика, фізіологія, загальна психологія та психологія художньої творчості. Стійкий інтерес до проблеми художнього сприймання в психології виникший наприкінці ХІХ ст. залишається до наших днів. Особливої актуальності набуває зазначена проблема як у контексті створення мистецьких творів, так і у їх сприйманні; оскільки від повноцінного сприймання твору мистецтва залежить рівень його розуміння глядачем, сила та характер впливу на духовний та емоційний світ людини, отримання досвіду для подальшого власного творчого пошуку.

Отже, у другій половині ХІХ ст. знання про сприймання стали однією з вагомих складових системи психологічного знання. Існуючі ранні теорії сприймання відповідали положенням традиційної асоціативної психології. Так, В.Джеймс зазначав: “Найголовнішими фізіологічними умовами сприймання слугують утворені у мозку шляхи асоціацій, що йдуть від зовнішніх чуттєвих вражень” [5; 215]. Протилежне асоціонізму трактування сприймання з'явилося

завдяки розвитку І.М.Сеченовим (1867) рефлекторної концепції психіки, а також праць представників гештальтпсихології, які представили обумовленість найбільш важливих феноменів сприймання незмінними відношеннями між компонентами перцептивного образу. Побудова перцептивного образу пояснювалась інсайтом – особливим психічним актом осягнення, миттєвого схоплення суттєвих відношень у полі сприйняття і структури ситуації в цілому, не пов'язаним із минулим досвідом, завдяки якому досягається осмислене вирішення проблеми.

Роботи І.М. Сеченова (1866, 1867) сприяли створенню теоретичних моделей рефлекторної будови сприймання, в яких важливого значення набували еферентні процеси, що адаптують роботу перцептивної системи до характеристик об'єкта (О.В. Запорожець, О.М. Леонтьєв).

Сучасні дослідження доводять, що початкові форми сприймання визначаються особливостями постійних стимулів, або їх сполучень. Однак розвинені процеси сприймання знаходяться під контролем цілей, що стоять перед суб'єктом. Іntenціональний (спрямований) характер цих процесів дає можливість розглядати їх в якості перцептивних дій (В.П. Зінченко).

“Закон перцепції”, сформульований М.М. Ланге (1893), будується на концепції стадіальності (фазовості) процесу сприймання, яка передбачає зміну фаз сприйняття від більш загального характеру до більш конкретного, диференційованого, детального. За Ланге, будь-яке відчуття починається з “простого поштовху” в свідомості (“щось трапилося”), потім усвідомлюється рід подразника (колір, звук, поверхня), форма предмету, місце в просторі. Ланге бачив в цьому основу всіх найпростіших психічних процесів [2, 377-382]. А Л.С. Виготський представив оригінальну і досить визначну для свого часу ідею суб'єктивного перетворення дійсності як основної особливості сприймання. Так, за Л.С. Виготським, “ми сприймаємо дійсність зі смисловими предметними зв'язками та відношеннями” [3, 231]. Доречі, в свій час німецький психолог В.Штерн висунув припущення, що процес сприймання картини або ситуації у дитини має чотири стадії: дитина сприймає окремі предмети, дитина сприймає дії, дитина сприймає речі, дитина сприймає складні відношення між речами. Це твердження панувало в психології доволі довго, поки саме Л.С. Виготський не довів, що маленька дитина спочатку сприймає цілу ситуацію й лише потім може виокремити окремі елементи, а означені В.Штерном стадії за Л.С. Виготським, є не стадіями розвитку сприймання, а стадіями розвитку мови дитини.

Загалом, у класичній психології сприймання розглядається як складний психічний процес, відображення в мозку предметів та явищ об'єктивного світу, що впливає у певний момент на органи чуття і при цьому відчуття та сприймання здатні до взаємодії. Сприймання складається з окремих відчуттів, на основі яких у свідомості людини виникають уявлення та образи.

Так, П.М. Якобсон визначає: “Сприймання будь-якого предмету, будь-якої речі перш за все є чуттєвим пізнанням, яке засноване на відчуттях наших різних органів чуття” [16, 8]. Існує така кількість видів сприймання, скільки й видів відчуттів, які розрізняються за аналізаторами. Отже, сприймання буває:

зоровим, слуховим, нюховим, смаковим, тактильним, вестибулярним, руховим та їх комбіновані різновиди (зорово-слухове тощо).

А, наприклад, Д.М. Овсянніков-Куліковський (1911) вважав, що сприймання (і звісно, розуміння) художнього твору є повторення процесу творчості його творця. У школі ж О.О. Потебні, сприймання абсолютизувалося як повністю автономне, незалежне навіть від задуму самого твору, який втілював автор. Обов'язковою складовою сприймання є образи, думки та відчуття.

С.Г. Капланова наголошує, що особливість творчого процесу художника полягає у взаємозв'язку творчої уяви та сприймання [10, 196]. Крім того, сприймання постає як необхідний етап пізнання.

На думку Люблінської Г.О., “сприймання – це відображення людиною предмета або явища в цілому, коли вони безпосередньо впливають на органи чуттів. Сприймання, як і відчуття, пов'язане насамперед з тим аналізаторним апаратом, через який світ впливає на нервову систему людини. Сприймання – сукупність відчуттів. Проте сприймання більше, ніж сума відчуттів, що їх дістають від того самого предмета” [12, 131].

Таким чином, сприймання – це відображення реального світу, в результаті чого виникають перцептивні образи. Воно відрізняється від уяви (фантазії) тим, що відтворює в свідомості людини образи реальності, віддзеркалює зовнішній світ. Сприймання має психофізіологічну природу і є результатом дії саме на органи чуття, тобто це віддзеркалення предметів і явищ в цілому при їх безпосередній дії на органи чуття. Наші відчуття та сприймання здатні до взаємодії. Сприймання – це складний, рухливий, когнітивний процес, безпосередньо пов'язаний з усією пізнавальною діяльністю особистості, що свідчить про те, що воно завжди певною мірою пов'язане з іншими процесами пізнавальної діяльності – з мисленням, пам'яттю, увагою. У процесі сприймання відбувається аналіз і синтез отриманих нами різноманітних вражень, тобто їх осмислення, інтерпретація. Аналітичні й синтетичні акти сприймання виступають як єдиний процес. “Сприймання людиною будь-якого предмету є не просто отримання чуттєвих даних зорового або слухового характеру, а завжди є осмисленням, тлумаченням побаченого, – пише П.М.Якобсон, – бачити та осмислювати побачене – це єдиний процес, що здійснюється в акті тривалого або миттєвого сприймання” [16, 11].

В.В. Любимов, вважає, що сприймання є самою первісною формою пізнання як у філо-, так і в онтогенезі. Воно складає основу будь-якого пізнавального процесу більш високого рівня [11, 8]. “Відмінність перцептивних образів від інших образних явищ полягає в тому, що перцептивний образ є образом об'єкту, актуально впливаючого на суб'єкта крізь його органи відчуттів. Це завжди образ присутнього об'єкта. Процес формування саме таких образів ми і називаємо сприйманням. ...Образ – це кінцевий результат процесу сприймання” [11, 14-16]. .

Дуже важливо зазначити, що спільним між процесами мислення та сприймання є можливість трансформації образу, що в кінцевому результаті сприяє знаходженню вдалого рішення. Подібні перетворення часто

неусвідомлювані, можуть сприяти вирішенню задач, що стоять перед суб'єктом. З цього можна зробити висновок, що сприймання – не пасивне копіювання миттєвої дії, а творчий процес пізнання.

На цьому етапі доречним буде згадати і думки Р.Арнхейма, який вважав, що сприймання не є механічним реєструванням сенсорних елементів, а є дійсно творчою здібністю миттєво схоплювати дійсність, здібністю образною, проникливою, винахідливою та прекрасною. Будь яке сприймання є також і мисленням, будь яке розмірковування є в той же час інтуїцією, будь яке спостереження – також і творчість. Вчений стверджував, що на обох рівнях – перцептивному та інтелектуальному – діють одні і йти ж самі механізми. “...Відповідно, сучасна психологія дозволяє нам визнавати процес бачення творчою діяльністю людського розуму. На сенсорному рівні сприймання досягає того, що розуму відомо під назвою «розуміння»” [1, с.21, 59].

Отже, *сприймання людини визначається наступними факторами*: якостями та властивостями об'єкту сприймання; умовами, за яких відбувається рецептивна діяльність; особливостями сприймання суб'єкту. На процес сприймання впливає наша увага (довільна і мимовільна), що становить основу спостережливості. А наша спостережливість, як уміння детально побачити в речах оточуючого світу їх чуттєву сторону становить основу культури сприймання. Рівень нашого сприймання визначається також отриманими у процесі життєдіяльності знаннями, вміннями, навичками, досвідом, культурою. Всі ці фактори впливають на якість перцептивного образу, розуміння сприйнятого, на швидкість сприймання, на формування настанови сприймання.

Можна припустити, що процес сприймання витворів мистецтва (картин) базується на двох чинниках: чиннику природного сприймання (безпосереднє сприймання ідеї, побудови, системи образів, сюжету та структури твору тощо) та чиннику минулих сприйнятих (різні асоціації, викликані власним досвідом і т.п.).

Також важливим є розуміння поняття «творче сприймання». В.О.Моляко, характеризує «творче сприймання» як процес та його результат конструювання суб'єктивно нового образу, який у більшій чи меншій ступені перетворює, змінює предмети та явища об'єктивної реальності, де перцептивний творчий образ представляє собою оригінальну сукупність нових фіксацій, відбитків, що є в наявності у даного суб'єкту, раніше сформованих образів та їх фрагментів [14, 7].

Надто важливим вважаємо і наступне положення І.М. Сеченова про існування двох механізмів сприймання: один полягає в простому баченні розбіжностей та впізнавань окремих предметів, а інший зводиться до реакції детального бачення [6, 11].

Особливою формою художнього сприймання є, так зване, естетичне сприймання. П.М. Якобсон зазначає: “Процес знайомства людини зі всією сферою прекрасного в цілому – чи буде це краса людських відносин, неповторний вигляд природи, чи буде це значний витвір мистецтва – є естетичним сприйманням” [16, 5]. Сприймання різних творів мистецтв він виокремлює в особливий вид естетичного сприймання – художнє сприймання,



яке має власні характерні риси та якості. Питання про характер художнього сприймання досліджували естетики, художники, мистецтвознавці. Усі вони відзначали наявність у процесі художнього сприймання переживання естетичного задоволення.

Художнє сприймання твору мистецтва – дуже складний і одночасно цілісний процес. П.М. Якобсон у праці “Психологія художнього сприймання” висловлює думку про те, що окремі елементи художнього твору в складному контексті сприймання з’єднуються і виступають у вигляді певних цілностей, частин закінченого твору, які “укладаються в систему образів, в систему різносторонньо даного предмету мистецтва” [16; 35]. Однак ці елементи впливають на формування нашого цілісного враження від художнього твору. Цілісний процес художнього сприймання іноді здійснюється досить швидко і проходить без усвідомлення ряду істотних етапів, виступає у свідомості людини в формі цілісного результату – у вигляді оцінок, думок, переживань.

Сприймання твору мистецтва передбачає як сприймання його змісту (що зображено), так і форми (як зображено). Сприймання витворів мистецтва може досягати різного ступеня складності та повноти. Так, П.М. Якобсон виділяє декілька етапів – від поверхневого сприймання до усвідомлення сутності, глибинного змісту твору: перший етап – початкове осмислення твору митця (що зображено, які предмети, дійові особи, стосунки між героями тощо); наступний етап – споглядання твору, занурення в “чуттєву стихію предмету” [16, 43]. “Прагнення сприйняти чуттєве багатство, подане в творінні художника, спеціально його відчуті – є істотна особливість художнього сприймання. Це прагнення створює основи для переживання чуттєвої краси твору, його фарб, форм, звуків, їх тонких нюансів” [16, 44]. Таке «занурення» забезпечує наступний етап – сприймання цілісного художнього образу в мистецькому творі, осягнення його сутності. Саме на цій сходинці сприймання, на думку П.М. Якобсона, виникає жива, усвідомлена реакція на витвір мистецтва того, хто сприйняв, пізнав художній образ. Висота злету думки у процесі осягнення художнього образу залежить, по-перше, від сприймаючої особи, її ставлення до життя і людей, масштабності художнього мислення; по-друге, від характеру художнього образу, його ідейного навантаження. У ході подальшого поглиблення сприймання твору мистецтва людина починає сприймати й осмислювати не тільки художній образ, втілений у ньому, але й весь твір мистецтва як значне явище. “Тут художнє пізнання доходить вже до найвищих щаблів, оскільки в акт сприймання, в процес осягнення твору включається вся людська особистість з її світоглядом, ідеалами, моральними почуттями, ставленням до життя” [16, 48].

У процесі сприймання художнього твору відбувається його інтерпретація. Кожна деталь твору набуває для реципієнта особливого, символічного значення, допомагає усвідомити зміст зображеного, тож повинна розглядатися більш уважно, диференційовано. З точки зору психології, художній елемент виконує функцію стимулу (подразника), що впливає на нашу свідомість, актуалізує попередній життєвий і мистецький досвід, викликає певний асоціативний ряд, пробуджує почуття, оцінюється, інтерпретується.

Сприймання художнього твору (як і сприймання речі, події, явища) значною мірою залежить від сприймаючої особи: її особистісних якостей, підготовленості до такого сприймання, характеру естетичного досвіду, кола інтересів, установки тощо.

Конкретний процес сприймання витвору мистецтва у всіх людей має індивідуальний характер, відрізняється як за рівнем емоційної сприйнятливості, так і характером змісту уявлень, що виникають у процесі сприймання одного й того ж твору мистецтва. Це залежить від багатьох факторів: емоційного досвіду людини, інтересів, естетичного смаку, властивого людині типу сприймання, рівня емоційного розвитку людини, фізичного й психологічного стану в момент сприйняття, умов, за яких протікає цей процес, установки на сприймання, здатності людини до повноцінного сприймання творів мистецтва.

Доведено, що людина тільки в певному віці здатна сприймати твори мистецтва як такі. У роботах вітчизняних психологів художнє сприймання розглядається як результат розвитку особистості, воно не властиве людині від народження. “Якість зображення предметів об’єктивного світу на кожному віковому етапі обумовлено сприйняттям та технічними навичками зображати” [6, 57]. У ранньому віці дитина не має уявлення про предмет мистецтва. Розвиток сприймання предметів мистецтва проходить у процесі зростання дитини декілька етапів. У переддошкільному віці дитина сприймає витвір мистецтва не як зображення, а як реальність. Дошкільник молодшої групи усвідомлює, що картина – це зображення, але виявляє до неї дійове ставлення: торкається, гладить тощо. Діти цієї вікової групи отримують яскраві враження від картинок, але для них це всього лише чуттєві якості речей, а не твір мистецтва. Подальший розвиток культури художнього сприймання пов’язаний із опануванням мови мистецтва, отриманням специфічних знань, накопиченням досвіду спілкування з мистецькими творами, формуванням художнього смаку, пробудженням інтересу до художнього пізнання. Розмірковуючи над можливостями розвитку художнього сприймання, П.М. Якобсон зазначає: “Для зростання художнього сприймання... важливе виникнення уміння подумати про нього, оцінити його і відповідним чином ставитися до тих або інших епізодів, частин, елементів художнього твору, але не менш важливо не втратити при цьому здатності безпосередньо віддатися враженню від твору, здібності віднестися до нього цілісно” [16, 77].

Отже, сприймання твору мистецтва (художнє сприймання) має свої особливості, пов’язані з умовним характером мистецтва та установкою на отримання позитивних емоцій від спілкування з твором мистецтва. Воно безпосередньо залежить від культури реципієнта, його естетичного досвіду, особистісних якостей і установок; умов сприйняття і якостей самого художнього твору.

Безпосередньо дитина не одразу сприймає витвір мистецтва в якості такого, на перших ступенях розвитку для дитини характерно діюче: утилітарне відношення до нього (діти вивчають, торкаються зображення на картині і т.п.). Утім, зачатки художнього сприймання вже належні дитині дошкільного віку. Вітчизняні психологи та педагоги (П.П. Блонський, А.В. Запорожець,

Н.А.Вітлугіна, С.Л. Рубінштейн, Є.А. Флужна, П.М. Якобсон та ін.) вирішальну роль у розвитку цієї людської здібності відводять вихованню та навчанню. Задача педагога сприяти, щоб сприймання художнього твору відзначалося підвищеною яскравістю, багатством асоціацій, щоб воно було безпосереднім, конкретним, повним барв і відчуттів.

Г.О. Люблінська, в свою чергу, вважає механізм процесу сприймання значно складніший, ніж відчуття; тому й розвивається цей пізнавальний процес у дитини зовсім інакше, ніж чутливість і моторика. Вчена зазначає, що процес розвитку сприймання сюжетної картини дитиною включає три рівні: перелічування, опис і тлумачення. Ці рівні свідчать про різний ступінь розуміння дитиною пропонованого їй змісту і залежать: а) від структури картини; б) від міри близькості її сюжету до досвіду дитини; в) від форми поставленого запитання; г) від загальної культури дитини, вміння спостерігати; д) від розвитку її мови. Тому дитина може показати одночасно різні рівні сприймання картин, інакше кажучи, ці рівні можуть співіснувати [12, 132-151].

О.В. Запорожець у своїх дослідженнях також установив, що в художньому сприйманні великого значення має ступінь близькості, досяжності образу. У процесі розвитку художнього сприйняття у дітей поступово з'являється розуміння виразних засобів витворів мистецтва, що і приводить до більш адекватного, повного його сприймання.

Варто згадати, що ще М.М. Волков зауважував: “Ключова проблема психології процесу малювання – проблема сприймання” [2, 13]. А безпосередньо аналіз сприймання в процесі зображувальної діяльності необхідний для загальної теорії зорового сприймання, оскільки досліджувати всі психічні процеси необхідно у конкретній діяльності [2, 23]. Отже, є незаперечним, що образотворча діяльність це впливовий засіб розвитку особистості, оскільки оволодіває «душевним» світом дитини і пробуджує в неї уяву, різноманітні думки, почуття, переживання. А можливість сприймання дитиною нової художньої інформації це завжди збагачення її художнього досвіду під дією художнього твору: чим емоційніші й змістовніші зв'язки досвіду дитини з художнім твором, тим багатші, стійкіші почуття, які обумовлюють його особисту творчу діяльність у творенні себе і світу.

Так, досліджуючи вікові особливості сприймання дітьми молодшого шкільного віку, Г.О. Люблінська робить наступні висновки: для сприймання потрібні не тільки готовність аналізаторів, а й деякий досвід: знання про речі і вміння їх сприймати. У сприйманні дитиною предмета вирішальну роль відіграє *форма*; сприймання будь-якого предмета і його зображення є відображенням цілого у взаємовідношеннях складових його частин. У розвитку сприймання предметів, подій із життя людей величезну роль відіграють ознаки предметів і зв'язки: просторові й часові; навчившись свідомо сприймати навколишній світ, школярі дістають змогу безпосередньо пов'язувати теоретичні знання зі своєю практичною діяльністю; діти засвоюють вміння доволіно і послідовно спостерігати, пов'язувати побачені у житті факти з відомостями, набутими з книжок і пояснень учителя. Так, учні набувають міцних, свідомих знань і вміння спостерігати. Культура сприймання – це

удосконалення всієї пізнавальної діяльності дитини; розвиток сприймання є перехід від злитого, синкретичного, фрагментарного сприймання дитиною предметів до розчленованого, усвідомленого і категоріального відображення речей, подій, явищ в їх просторових, часових, причинних зв'язках. З розвитком сприймання змінюється і його структура, його механізм. У малят око стежить за рухами руки. У старших дітей у процесі роботи ока вже немає потреби спиратися на дотик і рухи руки. Дедалі більшу роль починає відігравати слово як засіб аналізу й узагальнення змісту, що сприймається [12, 150-152].

Молодший шкільний вік є дуже сприятливим для «закладки» фундаменту гармонійного художнього розвитку, оскільки характеризується надмірною допитливістю і уявою, для дитини найбільш характерною є активnodіюча позиція у пізнанні навколишнього світу. Тому, належним чином організоване сприймання художніх творів у молодших школярів здатне чинити вирішальний вплив на становлення їх духовності, інтересів, загального розвитку особистості, що активно формується.

**Висновки.** Проблема художнього сприймання належить до однієї з найскладніших у психологічній та педагогічній науці і для свого вирішення потребує багато часу і зусиль педагогів та психологів.

У молодшому шкільному віці продовжується розвиток процесів сприймання; завдяки удосконаленню спостереження сприймання перетворюється в дедалі більш цілеспрямований і керований процес.

Підсумовуючи, ми можемо говорити про те, що дитина молодшого шкільного віку не лише “сприймає” і “наслідує”, а вже й творчо діє, сприймаючи нову інформацію, а саме художній твір, картину. У дитини означеного віку вже розвивається вміння самостійно використовувати свій практичний художній досвід та знаходити оригінальні й творчі способи його вираження. Активна творча діяльність розширює та поглиблює їх індивідуальний досвід, взятий зі спостережень, розглядань творів мистецтва.

Дітям означеного віку притаманна емоційність і безпосередність художнього сприйняття, наочно-образна форма мислення. Вони фіксують свою увагу на багатьох таких деталях, що випадають з поля зору дорослого: як відомо, чим старші учні, тим менше вони акцентують увагу на окремих деталях твору. Очевидно, це пов'язано з характером мислення: так, для молодшого школяра ще властива наочно-образна форма мислення, а для старшокласників – словесно-понятійна. Однак, увага молодших школярів до деталей зображуваного зовсім не означає, що вони добре осмислюють їх у контексті цілого. Для них характерна фрагментарність, навіть позаконтекстність, інформативний рівень сприймання. Вони доволі часто не бачать нерозривного взаємозв'язку всіх компонентів художнього твору, як цілісної художньої структури, не завжди можуть «схопити» типізуючу властивість художнього образу, підтекст твору, напрям авторської ідеї, осягнути всієї широти художніх узагальнень, композиційних, просторових, колористичних рішень, не в змозі дати глибоку оцінку художньому твору – для повноцінного сприймання мистецтва їм ще недостає належних умінь і навичок.

**Подальші перспективи дослідження.** Враховуючи все вище зазначене, можна сказати, що представлена проблема є досить перспективною для подальших досліджень як загальної психології, так і психології творчості. У контексті нашого дослідження вбачаємо необхідність з'ясування кореляції між реалізованим авторським задумом та його сприйманням дітьми, дослідити як співвідноситься твір з тим, що сприймає реципієнт, і які в цьому можна виокремити закономірності, що саме відбивається у свідомості реципієнта та викликає певні реакції.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Арнхейм Р. Пер. с англ. – М.: «Архитектура-С», 2007. – 392 с.
2. Волков Н.Н. Восприятие предмета и рисунка.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1950.– 507с.
3. Выготский Л.С. Лекции по педологии. – Ижевск, 1966. – С. 231
4. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Лабиринт, 1997. – 416 с.
5. Джемс У. Психология / Под ред. Л.А. Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
6. Игнатьев Е.И. Влияние восприятия предмета на изображение по представлению // Психология рисунка и живописи. Вопросы психологического исследования формирования образа. – М.: Изд. Академии педагогических наук РСФСР, 1954. – С. 5-58.
7. Игнатьев Е.И. Формирование сложного образа, пригодного для полноценного рисования по представлению // Психология рисунка и живописи. Вопросы психологического исследования формирования образа. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. – С. 69-105.
8. Игнатьев Е.И. Теоретические вопросы исследования процесса рисования по представлению // Психология рисунка и живописи. Вопросы психологического исследования формирования образа. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. – С. 105-117.
9. Капланова С.Г. Исследования основных способностей к рисованию // Психология рисунка и живописи. Вопросы психологического исследования формирования образа. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. – С. 117-141.
10. Капланова С.Г. Психологический анализ работы художника над картиной // Психология рисунка и живописи. Вопросы психологического исследования формирования образа. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. – С. 141-197.
11. Любимов В.В. Психология восприятия. Учебник / В.В. Любимов. – М.: Эксмо, ЧеРо, МПСИ, 2007. – 472 с.
12. Люблинська Г.О. Сприймання // Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – С. 131-152.
13. Мейлах Б.С. Процесс творчества и художественное восприятие: Комплексный подход: опыт, поиски, перспективы / Под ред. Б.Кедрова. – М.: Искусство, 1985. – 318 с.
14. Моляко В.А. Психологические аспекты поэтического восприятия // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В.О.Моляко. – Т.12. – Вип.4. – Житомир, 2008. – С.7-17.
15. Сеченов И.М. Психология поведения: Избранные психологические труды. – М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 368 с. – (Серия «Психологи России»).
16. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. – М.: Искусство, 1964. – С. 87.

## **ОСОБИСТІСНІ ВЛАСТИВОСТІ ТВОРЧООБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ**

*Стаття посвящена дослідженню властивостей особистості творчески одарених школярів, навчаються в фізико-математичній школі. Авторами приводяться дані цих досліджень, які в ряді випадків виявляються суперечливими традиційним поглядам на творчески одаренну особистість.*

**Ключевые слова:** *творчески одаренный человек, творческая деятельность, креативность, интеллектуальная одаренность, вербальные и невербальные способности, стратегии общения, мотивация, акцентуации характера.*

*The article is devoted to research of personality qualities of the creatively gifted schoolchildren at school with physical and mathematical profile. The Data is given by authors of these researches, which in a number of cases become conflicting with traditional looks to the creatively gifted personality.*

**Key words:** *creatively natural, creative activity, intellectual gift, verbal and un verbal capabilities, strategies of intercourse, motivation, accentuations of character.*

### ***Постановка проблеми.***

Проблема обдарованості, властивості особистості обдарованих дітей, методи роботи з обдарованими дітьми давно цікавлять педагогів і шкільних психологів. Незважаючи на те, що проблема розвитку й визначення творчих здібностей у старших школярів розробляється давно, на сьогодні, вона не втратила своєї актуальності й практичної значущості для психолого-педагогічного складу школи. Під час дослідницької роботи утворилася ще одна проблема, яку неможливо обійти: проблема особистості обдарованих дітей. Саме вона в нашому дослідженні стала перед нами досить гостро. Нас цікавило, чи існують певні особливі особистісні властивості, пов'язані з особливостями обдарованої дитини. На це питання ми спробували відповісти в нашому дослідженні. Сьогодні у нашій країні також дуже гостро стоїть проблема необхідності державних програм, яких в Україні на даний момент недостатньо для індивідуальної або групової роботи з обдарованими дітьми.

### ***Зв'язок роботи з науковими програмами, планами тестами.***

Проблема вивчається в рамках загальної програми Луганського обласного відділу освіти по розробці шкільних програм роботи з обдарованими дітьми різного віку.

**Мета дослідження** – з'ясувати, які особливості властиві творчо обдарованим дітям старшого шкільного віку.

### ***Аналіз останніх досліджень і публікацій.***

У нашій країні й за кордоном є ряд фундаментальних досліджень з психології творчості, загальних і спеціальних здібностей. Проблему творчих

здібностей, обдарованості, творчого мислення розглядали Виготський Л.С., Дружинін В.М., Пономарьов Я.О. та ін. [1;7;8].

Ще Л.С. Виготський писав, що творчі здібності дітей проявляються вже в дошкільному віці. Під творчою діяльністю він розумів таку, у результаті якої створюється щось досконале, нове, будь-то річ зовнішнього світу або зовсім нова побудова мисленнєвої діяльності й почуттів [7]. Учені, що вивчали творчі здібності, прийшли до висновку, що вони не є повною тотожністю здібностям до навчання й слабо діагностуються у тестах, спрямованих на визначення IQ [8, 132]. Разом з тим дотепер не існує методик для комплексної діагностики загальної, спеціальної й творчої обдарованості. Також недостатньо вивченим залишається й саме дивергентне (творче) мислення.

У наш час дослідники ведуть пошук інтегрального показника, який би характеризував творчу особистість [4]. Зазвичай обдарованими педагоги називають тих дітей, які "демонструють здібності вище середніх в одній або декількох галузях" [2].

На думку Пономарьова Я.О., обдаровані діти часто дуже емоційні, запальні, легко збуджуються з приводу дрібниць. У них особлива мова, особлива моторика й сприйняття [1]. Головна відмінність обдарованих дітей – розумова активність. Найбільш яскрава характеристика будь-якої обдарованої дитини, яка не залежить від віку, темпераменту, характеру, інтересів, його здоров'я – це прагнення до пізнання. Часто обдаровані діти є індивідуалістами, уміють і люблять працювати насамоті [3]. Також їх відрізняє яскраво виражене прагнення до досконалості.

За психологічними дослідженнями, для обдарованих дітей характерною рисою є високий рівень інтелектуальних здібностей. Звідси, перша проблема обдарованих – проблема їхнього особистісного розвитку.

Друга проблема – труднощі спілкування з однолітками. Причин цих труднощів може бути багато: недостатня сформованість вольових якостей і принципів саморегуляції, порушення почуття реальності, відсутність соціальної рефлексії й навичок поведінки в реальних умовах шкільного навчання й загального соціуму. У цілому, можна говорити про дезадаптивність обдарованих школярів.

Третя проблема – професійного самовизначення-спеціалізації. Значна частина обдарованих учнів зазнає серйозних труднощів в особистісному й професійному становленні. Це може викликати виникнення дуже складних особистісних проблем, і, навіть, виникнення психосоматичних захворювань. Лише невелика частина обдарованих школярів у майбутньому виправдовує, надії, які на них накладали. І хоча це загальне завдання будь-якого шкільного навчання, відносно обдарованих дітей воно набуває особливого звучання [6].

Отже, обдарованими ми будемо вважати таких дітей і підлітків, рівень інтелекту й сформованої мотивації яких дозволяє їм домагатися в майбутньому високих професійних і творчих досягнень [5], які також відрізняються від усіх інших людей певними особистісними властивостями.

**Методи діагностики:** методика визначення вербальної креативності Торренса, методика визначення невербальної креативності Торренса, а також

були використані особистісні методики, такі як: Фрайбургський особистісний опитувальник, Суб'єктивна локалізація контролю, тест на визначення акцентуації характеру (модифікації С. І. Подмазіна), тест мотивації досягнень успіху або уникнення невдач Елерса, тест навчальної мотивації, тест Томаса, соціометрія, тест діагностики емпатії (Бойко) і методика дослідження мовленнєвого аналізу.

#### ***База дослідження:***

Комунальна установа «Луганська спеціалізована фізико-математична школа I-III ступенів № 1». Тривалість дослідження: 1,5 місяця. Загальна кількість випробуваних: 45 чоловік у віці 15-16 років. У гендерному відношенні: 29 хлопців і 16 дівчат. Умови проведення: нормальна, комфортна обстановка, класна година, денний час (13.00-14.00 годин).

#### ***Аналіз результатів дослідження.***

За результатами діагностики вербальної креативності учнів 10-го класу за допомогою методики Торенса були отримані такі дані. У 14 % учнів був виявлений високий рівень розвитку вербальних творчих здібностей (серед них 9% дівчат, 5% хлопців), в 36% (20 % дівчат, 16 % хлопців) - середній рівень розвитку вербальних творчих здібностей, в 50 % учнів (35 % хлопців, 15 % дівчат) - низький рівень розвитку вербальних творчих здібностей.

Як бачимо, вербальні здібності помітно переважають у дівчат. При дослідженні невербальної креативності за допомогою цієї ж методики результати виявилися такі: 27 % учнів мають високий показник розвитку невербальних творчих здібностей (серед них 19% хлопців, 8% дівчат), 27 % - середній показник (серед них 13 % хлопців, 14 % дівчат), 46% - низький показник (серед них 19% дівчат, 27 % хлопців).

Невербальні творчі здібності виявилися більш виражені у хлопців, що, можливо, обумовлено особливостями спеціалізації школи. Цікаво також, що низькі показники того й іншого виду творчості частіше спостерігалися теж у хлопців, хоча всі діти при надходженні проходили відбірокове тестування. Цей факт дозволяє припустити, що творчі здібності не оцінюються при відборі дітей у фізико-математичні класи.

Можна зробити загальний висновок, що рівень розвитку творчих здібностей старших школярів у цілому виявився недостатньо високий. До цього додамо, що за результатами методики мовленнєвого аналізу, що діагностувала лінгвістичні здібності, було встановлено: лише 4% учнів мають високий рівень розвитку мовленнєвого аналізу (все тільки дівчата), 36% учнів (30% дівчат, 6% хлопців) - середній рівень розвитку мовлення й 60% учнів (35% хлопців, 25% дівчат) - низький рівень розвитку мовленнєвого аналізу. Ці дані підтверджують, що й вербальні й невербальні творчі здібності в даній групі обстежених більше все-таки пов'язані з технічною, а не лінгвістичною обдарованістю.

Отримані результати дозволили виокремити із загальної кількості школярів, яких протестували, групу обдарованих дітей. До неї увійшли учні, що продемонстрували високий рівень розвитку творчих здібностей. Ця група школярів була окремо продіагностована за цілою низкою особистісних методик. Результати цього дослідження виявилися наступними. Проведення соціометрії



показало, що 80% обдарованих дітей у класному колективі займають статус «зірок», 20% мають статус «прийнятих». Таким чином, всупереч думці дослідників, що обдаровані діти мають серйозні проблеми спілкування й погано адаптуються в групах однолітків, у нашій групі таких взагалі не виявилось. Разом з тим тест Томаса показав, що ці учні все-таки найчастіше використовують у взаємодіях з іншими стратегію «суперництва» (85%) і тільки 15% продемонстрували «компроміс». Можливо, схильність до домінування й авторитарного рішення проблем є типовою характеристикою творчих особистостей технічного напрямку, але ж вона й цінується однолітками.

Досить виразними виявилися показники мотивації обдарованих школярів. У 79% дітей виявилася висока мотивація досягнення успіху і низька – уникнення невдач, а 21% учнів показали середню мотивацію на успіх і середню мотивацію на уникнення невдач. При цьому в навчальній мотивації у 99% старшокласників переважає мотив придбання знань і лише 1% випробуваних обрав мотив одержання атестатів. У визначенні своїх життєвих цілей 50% обдарованих дітей обрали «родину» і 50% – «кар'єру». Ці дані ще раз доводять, що для школярів із креативними здібностями характерні суперництво, орієнтація на успіх й вивчення навколишнього світу.

Цікаво, що модальність обдарованих дітей у 69% випадків виявилася кінестетична, у 12% – кінестетично-візуальна і в 19% – аудильна. Можливо, що розвиток більшою мірою кінестетичної системи й забезпечує активність творчої обдарованості. За тестом діагностики емпатії Бойко у 74% обдарованих дітей була виражена здатність ідентифікуватися емоціям інших людей, що дозволяє обдарованим бути більш «приємними» і результативними.

За даними Фрайбургського особистісного опитувальника у 87% обдарованих дівчат переважає маскулінність, у 13% хлопців – фемінізм. Таким чином, виходить, що маскулінність явно виступає як супровідна якість щодо технічній обдарованості людини.

98% із групи обстежених школярів показали високі бали за шкалами «відкритість» і «товариськість», що ще раз доводить соціальну комфортність творчо обдарованих особистостей. Примітно також, що 64% старшокласників продемонстрували інтернальний локус-контроль за методикою визначення локусу-контролю, а 36% - екстеральний.

Таким чином, хоча серед творчо обдарованих дітей все-таки переважають особистості, схильні до рефлексії, самоконтролю й самостійного вибору рішення, однак кількість школярів, у яких невиразно виявляються ці якості є досить великою.

Дослідження акцентуацій характеру обдарованих дітей виявило наступне. За методикою визначення акцентуацій характеру (модифікація С.І. Подмазіна) у всіх обдарованих дітей виявилися акцентуації. Серед акцентуацій характеру в нашій вибірці відсотки розподілилися таким чином: 48% виявилось лабільного типу (28 % дівчат, 20% хлопців), 20% - нестійкого (15% дівчат, 5% хлопців), 30% мають гіпертимний тип (12% дівчат, 18% хлопців), і 2% збудивий тип акцентуації характеру (усі дівчата).

Таким чином, у нашій вибірці за характером акцентуації явно домінували учні з вираженою активністю, рухливі й діяльні.

Можна також зробити припущення, що серед творчо обдарованих учнів технічної спеціалізації домінують особистості з лабільним, гіпертимним та нестійким типами акцентуації характеру. При цьому серед дівчат більший відсоток осіб лабільного типу акцентуації характеру, а серед хлопців - гіпертимного типу. Для нестійкого типу акцентуації характерний більший відсоток дівчат, він втричі перевищує відсоток хлопців з даним типом акцентуації. Особливо цей останній факт є нетиповим розподілом акцентуації серед дівчаток та хлопців.

### ***Перспективи подальших розробок у цьому напрямку.***

Особистісні властивості обдарованих старшокласників потребують подальшого дослідження, їх необхідно також враховувати при розробці програм роботи з обдарованими дітьми різного віку, проведенні факультативних занять з ними.

### ***Висновки.***

Експериментальне дослідження показало, що в цілому відсоток творчо обдарованих дітей навіть у спеціалізованих школах не занадто високий і творча обдарованість ніяк не враховується при відборі у спеціалізовані класи.

Особистісні властивості обдарованих дітей, які нам вдалося виявити, лише частково відображали висновки вчених: так, наші досліджені були доволі адаптованими і добре спілкувалися з однолітками. В цілому, серед рис особистості у творчо обдарованих старшокласників переважають такі, що характеризують людину як активну, цілеспрямовану, з домінантою типово чоловічих особливостей, спрямовану на пізнання оточуючого світу.

## ***ЛІТЕРАТУРА***

1. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 302 с.
2. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской, М.Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
3. Ефремов В.И. Творческое воспитание и образование детей на базе ТРИЗ. – Пенза: Уникон-ТРИЗ, 2001.
4. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление и творчество // Вопросы психологии. – 1990. – № 4.
5. Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка: Пер. с нем. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 144 с.
6. Лук А.Н. Психология творчества. – М.: Наука, 1978. – 127 с.
7. Выготский Л.С. Воображение и творчество в дошкольном возрасте. – М., 1997. – 96с.
8. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.

## ТВОРЧИЙ ПРОЦЕС У НАУЦІ ТА ЙОГО ОСОБЛИВОСТІ

*В статье рассматривается проблема единства мысленного и реального (практического эксперимента) в научном поиске. Обращаясь к истории науки автор на конкретных фактах показывает, что только путём экспериментальной проверки умственных предположений (гипотез) можно установить их истинность.*

**Ключевые слова:** мысленный эксперимент, реальный эксперимент, истина.

*This article is considered the problem of unity mental and real (practice) experiments in science. Treating to history of science the author shows us on examples that only the way of experimental checking of mental supposition we can put their truth.*

**Key words:** mental experiment, real experiment, truth.

Творчість – це специфічна діяльність людини, яка має за мету удосконалення дійсності. Розвиток суспільства від епохи дикості та варварства і до цивілізованого стану, в орбіту якого вже увійшла значна частина населення Землі – це, насамперед, невпинна творча праця мільйонів людей.

Розглядаючи головні риси, тобто сутність творчості, практично всі дослідники єдині в тому, що це одне із найскладніших і найпотаємніших явищ у житті людини. При всій повторюваності і порівняній відкритості творчий процес не скорочує, а, навпаки, збільшує кількість питань типу: «А чим власне відрізняється будь-яка праця людини від творчої праці?», «Що вважати новим в процесі і результаті творчості?», «Творчістю можуть займатися таланти і генії чи вона посилюється кожному?», «Чи є принципова різниця між творчістю, наприклад, письменника, робітника, артиста або вченого?» Цим, та іншим питанням в останні роки присвячено багато статей і монографій. Їхні автори розглядають такі проблеми, пов'язані з творчою діяльністю, як фактори напруги творчого процесу [3, 69-82], взаємозв'язок творчих нахилів особистості від функціональної асиметрії мозку [8, 89-97], особливості творчої діяльності в галузях науки і техніки [2, 130-139]. Цілий ряд дослідників торкаються питань розвитку нахилу до наукової творчості у студентів вищих навчальних закладів [1, 49-53], наслідування поколінь у науці [4, 75-85; 6, 86-90].

Але незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених означеній проблемі, є ще досить багато питань, які потребують свого вивчення. Серед них співвідношення мисленевого та реального експериментів, у науковому пошуку.

Як було встановлено, з функціями правої і лівої півкуль пов'язані два типи мислення: раціональне (логічне, аналітичне) та образне (позалогічне, синтетичне). Відповідно до цього можна поляризувати також і знання – логічне і позалогічне. Рафінований приклад знання першого типу дає математика (майже чиста логіка), прикладом іншого є мистецтвознавство та описові науки

[2, 131]. Звичайно, мислення кожної людини (як і галузь знання) наділене рисами цих двох типів, але в тій чи іншій мірі воно тяжіє до одного із полюсів. Відносно науки, то подібний розподіл є не що інше, як наслідок саме типізації мислення. Так звані описові науки є такими саме тому, що об'єкти їхніх інтересів настільки складні і мають таку кількість внутрішніх зв'язків, що на ранішніх та проміжних стадіях займатися ними міг лише той, хто був здатний до цілісного обхвату. Саме тому дослідники аналітичного типу протягом майже всієї історії розвитку таких наук практично не мали змоги підступитися до них.

Будь-яке наукове дослідження включає в себе акт інтроспекції, тому, власне кажучи, кожен дослідник мав би відпрацювати власну, відмінну від інших концепцію. Відповідно до цього, визначення творчості які наводять філософи, в силу образного характеру їхнього мислення, як правило мають описовий характер. Топічне визначення має приблизно такий вигляд: творчість (процес творчості) є продуктивна мисленнєва діяльність, яка дає нетривіальний (якісно новий) результат [3,72]. Але наука це сфера де виробляються знання не тільки шляхом мисленнєвих вправ, але й із застосуванням дослідних методів перевірки цих знань на істинність, адже і мисленевий експеримент і реальний відірвані одне від другого можуть завести дослідника в такий лабіринт спотворених уявлень, з якого знайти шлях до істини буде досить важко. В підтвердження цієї тези розглянемо два приклади.

Гомер, оспівуючи подвиги Ахіллеса та інших героїв Троянської війни навряд чи зміг би припустити, що ім'я Ахіллеса увійде в науку. Але для елінів не існувало кордонів між поезією і наукою. І те і друге вони відносили до духовної сфери. Правда поезія, філософія та геометрія вважалися надвисокою сферою Духа, а механіку в Афінах відносили до меншовартісних наук. Платон називав її непристойним ремеслом [7, 10]. Духовне кредо елінів склалось таким чином, що вони висували роботу думки на перший план. Гіперболізація можливостей умовиводів, зневага до практичної діяльності, нерозуміння необхідності перевірки розмірковувань практичним дослідом, в решті-решт привели елінську культуру до занепаду. Але спочатку сприяли її розквіту та розповсюдженню.

Парменід (VI ст. до н. е.) протиставив мислення чуттєвому сприйняттю і проголосив мислення єдиним джерелом істини. Він ототожнив мислення і буття. З цього виходило, що небуття неможливе, тому що воно немислиме. Відповідно неможлива і порожнеча. Але без порожнечі немає руху, адже тіла не можуть рухатись крізь тіла. У Парменіда були учні і послідовники, але були і ті, хто не погоджувався з ним.

Щоб переконати незгодних, учень Парменіда Зенон розробив 45 доказів на захист свого вчителя та його вчення. До нас дійшли 9 із них, в тому числі роздуми про неможливість руху стріли і роздуми про Ахіллеса, нездатного наздогнати черепаху.

Коли Зенон доводив нерухомість стріли, говорячи, що вона, займаючи певне місце, не може зайняти інше, а значить не може рухатись, він по суті, проводив мисленевий експеримент. В реконструйованому вигляді парадокс стріли Зенона можна подати так:

Z 1. Стріла не може рухатись в тому місці, де її немає.

Z 2. Вона також не може рухатись в місці де вона є.

Z 3. Для стріли є «місце тотожне йому самому»

Z 4. Будь яка річ завжди знаходиться в стані спокою, коли вона перебуває в «місці тотожному йому самому».

Z 5. Стріла, яка летить, весь час знаходиться в місці, де вона є.

Z 6. Відповідно з вище сказаним вона завжди перебуває в стані спокою. [9,47].

Отже, Зенон насмілювався доводити, причому оперуючи лише абстрактними роздумами нерухомість предмета, який знаменував собою символ швидкості. Наполягав на цьому всупереч власному досвіду та беззаперечному досвіду опонентів. І жоден не міг спростувати його мисленевий досвід, зруйнувати логіку роздумів. Логіку, хоча логіка як наука з'явилась значно пізніше. Навіть творець логіки Аристотель не зумів спростувати докази Зенона.

Не міг Аристотель пояснити і те, як Ахіллес обжене черепаху, якщо він, відповідно до роздумів Зенона приречений в кожний момент бачити її поперед себе.

Більш за все екзотичні мисленеві вправи Зенона не дожили б до наших днів якби в них не таївся зародок, що з часом розвинувся в потужну галузь практичної математики.

Зробимо ще крок вперед. Близькими за складністю в зусиллях Ахіллеса догнати черепаху є спроби дати визначення купі. Будь кому зрозуміло, що купа – це, наприклад, багато зерен. Одна зернина не купа. І дві зернини – не купа. І три. І десять... Коли ж починається купа? Коли «не купа» переходить в «купу»? Може коли в ній 100 зернин? Спробуйте сказати, що це так, як відразу ж постане питання: а 99 зернин? І вам доведеться пояснювати, як одна зернина, яка «не купа» додана до «не купи» з 99 зерен перетворює все це в купу. Ні древні, ні середньовічні мислителі не знали, як боротися з подібними протиріччями.

Тепер ми розуміємо, що труднощі у випадку з Ахіллесом, або стрілою набагато складніші, аніж з проблемою купі. Тут є хоча б те, за що можна «зачепитись». Адже будь-яка купа має кінцеву кількість об'єктів – зернин, цеглин, монет і т.д. І дробити їх на менші частини, як дробив Зенон довжину забігу неможна. В даному випадку є межа, яка задає проблемі визначеність.

У випадку з Ахіллесом все набагато складніше. Кінцевий відрізок шляху можна, по крайній мірі, розділити на безкінечне число частин, якщо кожного разу ділити його пополам. Точно так же можна розділити на безмежне число більш мілких частин будь-який кінцевий інтервал часу. Але нескінченне число етапів, які мав подолати Ахіллес, щоб зрівнятися з черепахою, насправді не вимагає безкінечного часу. Саме тут і проявляється принципова різниця між мисленевим і реальним експериментами. Мисленевий досвід може завести за межі реально можливого, якщо не обмежити його здоровим глуздом. А точніше межами, що визначаються сукупністю реальних досвідів. В мисленевому експерименті на будь-якому відрізку прямої є безкінечно багато точок, адже точки, за визначенням, безкінечно малі. Але в реальному експерименті вони

кінечні, тому що навіть точки поставлені гостро заточеним олівцем малі, але не безкінечно малі. І задача про поділ відрізка на такі точки в дійсності – це задача про купу, а не про Ахіллеса та черепаху.

Труднощі, з якими зіткнулися стародавні філософи в задачі про Ахіллеса і черепаху виникли тому, що роздумуючи про процеси руху вони не знали, що таке швидкість, не вміли визначати скільки «зерен» шляху мається в одній «зернині» часу. Філософи в ті часи ще не визначили поняття швидкості тому, що конкретна наука (те, що пізніше розвинулось у фізику) ще не змогла знайти таку величину. Сьогодні цю задачу вирішити досить просто. Ми знаємо, що таке швидкість і вміємо складати геометричні прогресії. Виходячи з цього хід наших думок буде таким: рухаючись із швидкістю  $V$  Ахіллес подолає відстань  $A$  за час  $t_1 = A/V$ . За цей час черепаха зі швидкістю  $V$  проповзе шлях  $a_1 = v * A/V$ . Щоб подолати його Ахіллесу понадобится час  $t_2 = V * A/v^2$ . Черепаха при цьому пройде шлях  $a_2 = v^2 * A/V^2$ , і Ахіллесу знадобиться час  $t_3 = v^2 * A/V^3$ . Звідси випливає: щоб догнати черепаху Ахіллесу треба бігти час  $t = t_1 + t_2 + t_3 + \dots = A/V (1 + v/V + v^2/V^2 + \dots) = A (V/v)$ .

З наведеної історії випливає важливий висновок. Необхідною і достатньою ознакою творчості є розв'язання протиріччя у формальній логіці. Протиріччя (в теорії чи тексті) – це наявність двох суджень, істинність кожного з яких заперечує істинність іншого. Поняття протиріччя є одним із основних понять теорії вирішення пошукових завдань. Конкретні ж пошукові завдання мають вирішуватись конкретними науками. Більш того, успіхи конкретних наук служать основою для розвитку філософії. Без них філософія вироджується в схоластику, в порожнє говоріння, в кінцевому результаті це приводить до постановки проблем, схожих з питанням про те, скільки ангелів може поміститись на кінчику голки.

Тут перервемо наші роздуми. В той час як ми розмірковували, Ахіллес давно обігнав черепаху, а стріла досягла цілі. Адже за 12 секунд Ахіллес пробігає 120 метрів, а черепаха тільки 12, так що через 12 секунд Ахіллес опиниться на 8 метрів попереду черепахи не дивлячись на те, що спочатку вона мала 100 метрів форі. Мисленевий дослід, поставлений по-іншому, ніж як це робив Зенон, як і багато реальних дослідів показує, що помилявся саме Зенон.

Але чому поставлений нами мисленевий дослід – розрахунок за допомогою формул – надає впевненості в тому, що помилявся Зенон, всупереч його мисленевому досвіду, який залишався неспростованим протягом століть? І чому ми увірували в істину Галілея всупереч очевидному рухові Сонця?

Тут не будемо поспішати з відповіддю, хоча за нашими плечима досвід багатьох поколінь. Перш за все замислимося над іншими питаннями. Як можна вважати досвід критерієм істини, якщо допускати різні оцінки дослідів мисленевих і реальних? Як ставити мисленеві досліді, щоб вони давали істинні результати? Як тлумачити реальні досліді, щоб висновки в них були вірні? Що може бути критерієм істинності?

Іноді говорять, що критерієм істини є не одноразовий досвід однієї людини, а багатовіковий досвід всього людства. Але ж видимий рух Сонця протягом багатьох століть спостерігало багато людей. Отже не все так просто. І

довготривалий досвід всього людства може бути основою для помилки. Правда ще Аристарх Самоський за 22 століття до наших днів зрозумів: видимий рух Сонця нічого не доводить. І насмілювався стверджувати, що обертається саме Земля – і навколо своєї осі, і навколо Сонця. Йому заперечували, проводячи мисленневий експеримент: якщо Земля обертається навколо Сонця, то зірки повинні описувати кола на небесній сфері. Але цього ніхто не бачив. Значить Земля нерухома! Не зразу повірили і Коперніку і Галілею. Але прийшлося повірити. Чому? Адже історичний досвід всього людства продовжується. Кожен може спостерігати рух Сонця.

Щоб дати відповідь на це питання корисно подумати про те, чому Копернік відмовився від загальноприйнятого і очевидного, засумнівався в системі Птолемея.

Справа в тім, що Копернік вмів спостерігати. Проїжджаючи мимо нічних багать, він бачив як ті переміщувались йому назустріч на фоні віддаленого лісу. Копернік зрозумів, що це йому тільки вважається, адже переміщується він. Два міркування лягли в основу великої праці Коперніка: думка про те, що видимий рух не може співпадати з істинним, і надія на те, що відмова від громіздкої системи Птолемея надасть можливість простіше зрозуміти та пояснити факти, відомі астрономам. Копернік також, по суті, проводив мисленневий експеримент, намагаючись побудувати нову, більш просту модель Всесвіту. Допустимо думав він, Земля обертається навколо Сонця, одночасно обертаючись навколо власної осі. Чи вдасться на такій основі розрахувати те, що раніше розраховували виходячи із системи Птолемея (затемнення Сонця і Місяця, моменти зближення Місяця з планетами і т.д.)

Знадобилися багаторічна праця, громіздські, майже неосяжні розрахунки, нарешті, мужність: він замахувався на авторитет великого Птолемея, більш того, на авторитет самої церкви, для якої Земля була центром Всесвіту.

Це була блискавка. Грім прогрімів пізніше. Він завжди запізнюється, якщо блискавка вдарить не поряд. Перші розкати грому почулися після того, як далеко від батьківщини Коперніка, Галілей виготовив зорову трубу та направив її в небо. В одну із ночей він помітив три слабких зірочки біля планети Юпітер. Глянувши на ці зірочки в одну із наступних ночей Галілей помітив, що на відміну від інших вони перемістились. Пізніше він встановив, що ці зірочки рухались із різними швидкостями. Коли ж побачив ще й четверту зірку, то зрозумів: це планети обертаються навколо Юпітера, точно так же, як відповідно до гіпотези Коперніка Земля і планети обертаються навколо Сонця. Отже Галілей поклав початок дослідному природознавству. З цього моменту будь-яка гіпотеза чи умовивід проходив перевірку на істинність експериментальним методом, що дало початок розвитку сучасної науки.

Справжня творчість талановитих людей завжди емоційна. Вона вимагає великих затрат як поверхневих, так і глибинних адаптаційних резервів організму. Творчий потенціал визріває поступово, піднімаючись із сходинки на сходинку доти, доки не почнеться акт творіння. Перший етап наукової творчості відзначається постановкою проблеми, другий – формулюванням гіпотези та її вирішенням, третій – експериментальною перевіркою гіпотези і

четвертий – аналізом отриманих результатів та їх відповідності гіпотезі. Як бачимо, перший і другий етапи творчих зусиль в науці передбачають в основному набір мисленевих вправ (мисленевий експеримент), в той час як третій і четвертий етапи включають експериментальну перевірку висунутої гіпотези (реальний експеримент). Із наведених нами вище прикладів бачимо, що досягти точності отриманих результатів науці, особливо в сучасній важко, майже неможливо відриваючи гіпотезу від експерименту. Отже наукова творчість має включати в себе ці дві сторони творчого процесу. Тільки таким шляхом можна досягти істини.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бар'яхтар В.Г., Горобець Ю.І., Данилевич А.В., Горев С.М., Підготовка наукової еліти – пріоритет державної освітньої політики // Педагогіка і психологія – 2006. – №3. – С. 49-53.
2. Гут О. О творчестве в науке и технике // Вопр. психологии. – 2007. – №2. – С.130-139.
3. Китаев-Смык А.А. Факторы напряженности творческого процесса // Вопросы психологии. – 2007. – №3. – С. 69-82.
4. Оноприенко В.И. Поколения в науке: взгляд социолога // Социс. – 2007. – №4. – С.75-85.
5. Раушенбах Б.В. Увидеть красоту (поиск решений в задачах математического характера) // Пристрастие. – М.: Атраф, 1997. – С. 92-105.
6. Рыбакова М.В. Интеграция образования и науки как основа элитного естественнонаучного образования // Социс. – 2007. – №4. – С.86-90.
7. Родунская И. Предчувствия и свершения. М.: Детская литература, 1988. – 367 с.
8. Шубин А.В. Серпионова Е.И. Асимметрия мозга и особенности вербальной креативности // Вопросы психологии. – 2007. – №4. – С.89-97.
9. Энджел Л. Стрела Зенона, механика Ньютона и неравенства Белла. // Социальные и гуманитарные науки. Реферативный журнал. – 2003. – Серия 3. – С. 46-52.

**Березова Л.В. (м. Київ)**

### **ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕТЕРМІНАНТ ТРАНСФОРМАЦІЇ СТРАТЕГІЇ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАДАЧ**

*Рассмотрено трансформацию стратегии решения конструктивно-технических задач с использованием усложнений.*

**Ключевые слова:** творческое мышление, конструктивное мышление, трансформация стратегии, конструктивно-техническая задача.

*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.** Внаслідок науково-технічного прогресу зміст й прийоми трудової діяльності людини всебічно ускладнюються.



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 уміннями 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.

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.* 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. [2].

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 [1].

Подібну характеристику до вище описаної дає В.Кайзер. Він розрізняє науково-організаторське, оперативне, функціональне і конструктивне мислення [1].

Т.М. Третяк виділяє такі рівні розв'язування конструктивної задачі [6]:

- 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.

Нова конструктивна задача виникає на основі протиріччя між цілями діяльності, засобами та умовами їхнього досягнення. Ці протиріччя в області технічної діяльності надзвичайно різноманітні. Їхнім джерелом є багатогранність об'єктивної технічної дійсності, що є об'єктом оперування в ході технічної діяльності. У складних технічних явищах і процесах з різних сторін протистоять всілякі умови й вимоги. Така наявність протилежних (іноді взаємовиключних) вимог постійно діючий фактор при розв'язування конструктивно-технічних задач.

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 [4, 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 [4, с. 19].

В результаті проведених 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 [4, 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 [5].

Процес формування конструктивного мислення може бути представлений у трьох рівнях: шкільний, вузівський, професійний. Третій рівень характеризується високим професіоналізмом, майстерністю, умінням самостійно прогнозувати, будувати й радикально вирішувати завдання. Підприємствам, потрібні кваліфіковані працівники для того, щоб бути конкурентоздатними.

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 та їх обговорення. 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 дисертаційного 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 [4, с.82] кілька можливих методів використання ускладнень при розв'язуванні конструктивно-технічних задач: обмеження часу, нові варіанти, заборона, інформаційна недостатність тощо.

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;
- досліджувані, 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“ [8, 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 [7].

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. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. – М., 1975. – 304 с.
2. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М.: Педагогика, 1991. – 296 с.
3. Моляко В.О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 1-4.
4. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. – М.: Машиностроение, 1983. – 136 с.
5. Третяк Т.М. Конструктивне мислення учнів // Обдарована дитина. – 2005. – № 1. – С. 64-67.
6. Третяк Т.М. Конструктивне мислення в структурі творчого потенціалу особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 1. – С. 18-20.
7. Третяк Т.М. Розв'язування учнями задач в ускладнених умовах // Творчий потенціал особистості: проблеми розвитку та реалізації: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 15 лютого 2005р.). – Київ, 2005. – С. 264-267.
8. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников // НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

## **ДОСЛІДЖЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ПСИХОКОРЕКЦІЇ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА РОЗВИТКУ ЇХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МЕТОДОМ БІБЛІОТЕРАПІЇ**

*В статті освещается теоретико-практическое значение проблемы исследования возможностей психокоррекции раннего агрессивного поведения детей дошкольников и развития их творческих способностей методом библиотерапии. Рекомендации автора базируются на психолого-педагогическом опыте, отраженном в теоретических трудах отечественных и зарубежных психологов, а также и на личном опыте. Рекомендуется студентам, ученым, педагогам и воспитателям.*

**Ключевые слова:** *агрессивное поведение; агрессивность; социально-психологический тренинг; библиотерапия; библиотерапевт; специфические и неспецифические психокоррекционные процессы; морально-духовное развитие; механизмы творчества; творческая личность; акмическая личность.*

*This article illuminates the theoretical and practical meaning of problem of researching the possibilities of psycho-correction of the earlier aggressive behavior of the children under school age and the development of their creative abilities with a method of bibliotherapy. The author's recommendations are based on psychology-pedagogical experience, which is reflected in theoretical works of native and foreign psychologists and also on his own experience. For the students, scientists, teachers and educators.*

**Key words:** *aggressive behavior; aggression; social and psychological training; bibliotherapy; bibliotherapist; specific and non specific psycho-correction processes; moral and spiritual development; mechanisms of creation; creative person; acmic person.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.**

Однією з найактуальніших проблем для психологів, педагогів, вихователів та батьків сьогодні є зростання агресивності сучасних дітей та молоді. У статті торкаємося раннього досвіду в морально-духовній сфері особистості як чинника утримання її від соціально несхвалених учинків, як важливого компонента формування національної, духовно й інтелектуально багатой, творчої особистості.

З огляду на це центральною психолого-педагогічною метою має виступити „виховання у зростаючій особистості завзяття щодо поведінки, в якій втілюється система суспільно значущих цінностей як репрезентантів гуманістично спрямованої індивідуальності” [3, 177] .

**Мета дослідження.** У статті спробуємо розкрити необхідність дослідження можливостей психокорекції агресивної поведінки дошкільнят та розвитку їх творчих здібностей методом бібліотерапії.

***Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.***

Велика кількість психологів досліджувала питання становлення агресивної поведінки дітей та молоді. Ця проблема знайшла своє відображення і в роботах таких учених як І.А. Алексєєва та І.Г. Новосельський, Л.І. Божович, І.Д. Бех, М.Й. Боришев-ський, О.Б. Бовть, Р.Берон і Д.Річардсон, Л.С. Виготський, І.В. Дубровіна, М.І. Лісіна, О.К. Лютова і Г.Б. Моніна, С.Д. Максименко, Р.В. Овчарова, Л.М.Проколієнко, П.Паренс, А.О. Реан, І.А.Фурманов та ін. [2; 3; 4; 5; 6; 8; 11] .

Результати чисельних наукових робіт дозволяють стверджувати, що в основі відхилень у процесі формування особистості лежать передусім незадоволені потреби спілкування соціально цінних зв'язків (сім'я, дитячий садок, школа тощо).

Психолог-фахівець повинен уміти правильно прояснити різні причини агресивної поведінки дошкільнят і надати кожній дитині вчасну необхідну індивідуальну кваліфіковану психолого-педагогічну допомогу; також йому ще треба бути і надійним помічником у цій справі для вихователів, педагогів та батьків.

***Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми.***

Існують місткі роботи з питань агресивності й засобів її попередження, однак вони, як правило, стосуються підліткового й меншою мірою молодшого шкільного віку.

У той час проблема агресивної поведінки дітей дошкільного віку залишається малодослідженою. Це ускладнює виховну роботу в наступні вікові періоди: агресивність стабільна в часі.

Підсилює важливість проблеми розуміння й того , що період дошкільного віку є сензитивним для формування позитивного образу навколишнього світу, етичних і моральних принципів, основних стереотипів поведінки. Якщо на складному етапі адаптації до нової соціальної ситуації розвитку в дошкільнят сформується потенційно агресивне світовідчуття і світорозуміння, зафіксується готовність до агресивного реагування, то надалі вони можуть бути здатними до здійснення делінквентних учинків. Саме тому корекцію агресивних проявів у малят треба починати ще з дошкільного віку, поки основні стереотипи поведінки не закріпилися і не набули стійких навичок.

Бібліотерапія як один з практичних методів у психокорекційній діяльності психолога могла б йому бути ефективною допомогою в цій справі. Не випадково інтерес до її використання в психолого-педагогічній практиці в останній час зростає, а сама вона переживає період усвідомлення свого предмета, методів, методики, завдань і цілей. Саме цей психокорекційний метод стає най-привабливішим варіантом терапії, тому що він достатньо просто й ефективно допомагає людям різного віку, які стоять перед труднощами, знайти правильні та зрозумілі рішення.

***Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.*** Однією із найбільш ефективних форм психокорекційної



діяльності на сьогодні вважається соціально-психологічний тренінг як форма групової психокорекційної роботи [4; 5; 9; 17] .

Доцільно зазначити, що навіть в межах групової психокорекційної роботи конче необхідно впроваджувати індивідуальний підхід до кожної окремої дитини. В одних випадках психокорекційний вплив необхідно спрямовувати на підвищення самооцінки дошкільника, його самоповаги й упевненості в собі, а в інших – дитині треба допомогти змінити неадекватне ставлення до однолітків чи дорослих людей, сформувати соціальні навички досягнення мети й розв'язання власних проблем неагресивними шляхами й методами. Ці зміни будуть відбуватися повільно, але вони зможуть знизити вплив психологічних факторів, які спонукають дітей до агресивних реакцій у взаємостосунках з оточуючими [4] .

Такої думки дотримується багато психологів, як-то: Б.Г. Ананьєв, І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, М.Р. Бітянова, І.В. Дубровіна, С.Б. Кузікова, Р.В.Овчарова, А.А. Осипова, Т.С. Яценко та інші [3; 8; 15; 17] .

Не випадково І.Д. Бех акцентує увагу на тому, що у методичному вимірі це буде рухом від виховання до самовиховання в межах доцільно створених умов стимулювання, що забезпечить безперервний морально-духовний розвиток особистості [3, 18-38; 95-101; 170-172] .

Ці положення нами обрано як визначальні для досягнення ефективності виховних і корекційних завдань на підґрунті соціально-психологічного тренінгу, який провели з агресивними дошкільниками.

У програмі з корекції агресивності дошкільнят намагалися застосувати якомога більше ефективних, цікавих і різноманітних методів, як-то: анімалотерапія, формокорекційна ритмопластика, аромотерапія, музикотерапія, казкотерапія, лялькотерапія, психогімнастика, іграшкова терапія та багато інших. Серед цих допоміжних методів у проведенні соціального тренінгу значне місце належало й бібліотерапії.

Як відомо з психологічної літератури, це метод лікування книгою, який активізує уяву дітей, примушує співчувати й внутрішньо сприяти її персонажам, що призводить до появи в дітей не тільки нових знань й уяви, але і самого найголовнішого – нового емоційного ставлення до оточуючих їх людей, речей, явищ [16, 96] .

Л.С. Виготський підкреслював, що психологія дитячого віку позначила важливий для діяльності уяви момент, який називається законом реального почуття в діяльності й фантазії. Сутність його дуже проста – це практичне спостереження. З діяльністю уяви міцно пов'язаний рух наших почуттів [16, 94].

Отже, витвори мистецтва не тільки розширюють уявлення дитини, збагачують її знання про дійсність; головне – вони вводять її в особливий надзвичайний світ почуттів, глибоких переживань та емоційних відкриттів. Завдяки цьому дитина пізнає світ не тільки розумом, але й серцем, відкликається на події і явища оточуючого світу й виражає своє ставлення до понять істини, добра і зла, гармонії. Так черпаються перші уявлення про справедливість та несправедливість і відбувається моральне виховання. Дитина

замислюється над багатьма питаннями й відчуває те, що важко для неї або взагалі є неможливим у повсякденному житті. Чим багатше і змістовніше будуть ці уроки, тим легше й успішніше проходитиме подальший духовний розвиток дітей.

С.Д. Максименко називає почуття „координатором взаємозв’язків мислення, уяви й дій”, „зразковим вимірювальним приладом”, „регулятором розумових і психомоторних дій поза свідомістю”, „енергетичним інформатором про наше оточення і наш стан”, „прогнозистом успішності на базі утворення домінант, прагнення і спонук як образів і прийняття рішень щодо поведінки в майбутньому” [10, 639-640] .

Він робить висновок, що почуття таким чином залежно від рівня їх розвитку підсилюють або зменшують енергію, здатність людини до дій, сприяють або обмежують її творчий потенціал.

Отже, щоб людина була гармонійною та здатною до творчості (Творцем), необхідно аби механізми її творчості (уява, мислення, почуття, психомоторика, енергопотенціал) були в дієвому стані – здатності сприймати й відтворювати відображене, перетворювати його на власні здобутки, опановувати його і користуватися як інструментом до дій.

Допомогти психологам, педагогам вирішити це завдання зможе бібліотерапевтична техніка. В.В. М’ясищев писав, що „методика бібліотерапії являє собою складне сполучення книгознавства, психології, психотерапії, психокорекції” [13, 78]. О.Л. Кабачек; Н.Т. Оганесян вважають, що „бібліотерапія є одним з перспективних напрямів психотерапії..., який спирається на глибинні закономірності психотерапевтичного процесу, особливу природу психотерапевтичної (художньої, педагогічної) комунікації, механізми художньої творчості й сприймання” [14, 73].

Г.С.Абрамова, АА. Осипова, Г.М. Рослік та інші підкреслюють, що „бібліотерапія – це спеціальний корекційний вплив на клієнта з метою читання підбраної літератури для нормалізації або оптимізації його психічного стану” [1; 13;14]. Дитячий психолог М. Е. Вайнер враховує, що бібліотерапія є „специфічною реальністю” для дошкільнят, яка володіє можливостями становлення довірливої поведінки дітей, профілактики й корекції її недоліків; вона підсилює їх здатність до аналізу й контролю власних емоційних переживань [7] .

Зарубіжні психологи вважають, що термін бібліотерапія може бути визначений як „використання книг для допомоги людям у вирішенні проблем”, як “навмисне використання літературних матеріалів для розуміння або вирішення актуальних терапевтичних проблем людини” чи як „прикладання усіх літературних жанрів у терапевтичному процесі (Alex, Nola Kortner; Riordan, Wilson, 1989; Worner; Borders) [14, 73-74] .

Таким чином, у психологічній літературі як вітчизняній, так і зарубіжній подається багато визначень бібліотерапії, що відрізняються деталями, але єдиних в тому, що ця галузь діяльності знаходиться на стикові медицини, психології, психотерапії й психокорекції, яка пов’язана із спеціальним активним корекційним впливом на людину при допомозі читання спеціально

підбіраної літератури з тим, щоб наступило одужання або вирішення особистісних проблем.

У проведенні бібліотерапії з агресивними дошкільнятами також керувалися тим, що корекційне читання відрізняється своєю спрямованістю на ті чи інші психічні процеси, стани, властивості особистості: ті що змінилися – для їх нормалізації, а нормальні – для їх урівноваження.

Корекційний вплив читання на агресивних дошкільнят проявлявся в тому, що ті чи інші образи та пов'язані з ними почуття, потяги, бажання, думки, які засвоювалися при допомозі книжок, виправляли недоліки власних думок й уявлень, заміняли тривожні й агресивні думки й почуття або спрямовували їх по-новому річищу до нових цілей.

Таким чином, мали змогу послаблювати чи підсилювати корекційний вплив на агресивні почуття дітей для відновлення їх душевної рівноваги.

**Отже, головною метою нашої бібліотерапії стала** корекція агресивних тенденцій поведінки дітей-дошкільнят 5-7 років й розвиток їх дружніх, гуманних взаємин.

**Предметом психокорекції:** агресивність й агресивна поведінка дітей-дошкільнят 5-7 років.

**Об'єктом психокорекції:** діти-дошкільнята з неадаптованими агресивними реакціями.

**Головними учасниками** психотерапевтичного процесу (суб'єктом впливу або стимулюючим началом) стали психологи, вихователі й педагоги дитячих садків.

**Завданнями психокорекції** при використанні бібліотерапевтичної техніки в тренінзі були такі:

1. Навчання дітей конструктивних форм поведінки та основ комунікації
2. Формування навичок самоконтролю й саморегуляції своїх емоційних станів і поведінки.
3. Зняття надмірної емоційної напруги, скутості або збудження й тривожності, полегшення наслідків фрустрації.
4. Розширення спектру емоційного реагування та умінь конструктивної взаємодії.
5. Допомога кожній дитині у визначенні своїх інтересів та нахилів й розвитку творчих здібностей.
6. Сприяння тому, щоб кожна дитина в майбутньому могла вийти на правильний шлях самопізнання, самореалізації і, нарешті, самоактуалізації та досягнення психологічної зрілості.

Стимулюючим началом, або засобом впливу при використанні нами бібліотерапії були книги, які використовувалися в річищі її „мотиваційного” напрямку. Він характеризується розумінням психотерапевтичної цінності художньої літератури як авторської моделі дійсності, яка перетворює особистість. Вплив, що виконує книга в річищі цього напрямку, можна назвати „психогігієнічним”. Тут для бібліотерапії підходять книги, зміст яких відповідає конкретним поставленим завданням і конкретним проблемам дітей-дошкільнят [14, 79] .

Нами використовувалися такі жанри літератури, як: спеціальна література з медицини, психології, педагогіки; науково-популярна література; класична література, гумористична та сатирична література; афористична література, фольклор, казкова література, науково-фантастична література та інші.

**Спеціальна література** мала першочергове значення, як така, що здібна давати дошкільнятам необхідні знання для стимуляції неспецифічних психокорекційних процесів, що характеризуються широтою, універсальністю власного впливу на всю особистість та на конкретні зміни в цілому: це – заспокоєння, задоволення, радість, почуття впевненості в собі, віра у свої можливості, задоволення собою; достатня загальна психічна активність. Така неспецифічна бібліотерапія включала відповідний, добре знайомий і незнайомий дітям перелік книжок, але достатньо простих, що гарантували ясне й легке розуміння ними проблеми агресивності й агресивної поведінки. Ці книги пронизані почуттями гуманізму, м'якості, доброти, любові й інтелігентності.

**Науково-популярна література** виконувала ті ж самі функції, що й спеціальна, але вона ще й давала дошкільцями уявлення про складні галузі знань з тих проблем, які турбували дітей.

**Класична література володіє** багатьма можливостями різноманітного впливу й тому відрізняється більш складним практичним застосуванням. Її терапевтичний ефект ґрунтувався на пізнанні власної проблеми, травмуючої ситуації в художньому творі й наслідуванню поданим у ньому зразкам виходу з подібних ситуацій, їх психологічному подоланню. Причём, чим подібнішою була ситуація, яка подавалася в книзі, і герой на обставини й характер конкретної дитини, тим сильніше був виражений ефект.

Утім, терапевтичний ефект художньої літератури досягався не просто за рахунок розпізнання в тексті своєї конкретної травмуючої ситуації й типу емоційного відреагування, але й за рахунок формування в малят активної самостійної життєвої позиції, яка допомагає впоратися з проблемами в майбутньому. Тобто, це відбувалося як можливість стати психотерапевтом для самого себе.

Таким чином, тут працювали особливо специфічні психокорекційні процеси, що характеризуються більш вузькою спеціальною спрямованістю на особистість чи на будь-який психічний процес: конкретні почуття, діяльність, мислення. Вони є більш простими та легше регулюються.

Це такі, як контроль, емоційна переробка, тренування й розв'язання конфлікту.

Контроль над психічними процесами здійснювався шляхом підсилення їх повторенням, відтворюванням деталей чи послабленням засобами аналізу, відтиснення іншими спогадами, емоціями, що приводило до змін у впливі на особистість як при звичайних обставинах, так і при сильних переживаннях. Він підрозділявся на декілька ступенів: розуміння малятами свого стану, вплив на нього гетеро- й аутопсихогенних факторів; розуміння ролі власної особистості в розвитку свого стану; усвідомлення власного реального ставлення до

найважливіших життєвих проблем. Так дошкільнята вчилися пізнавати, розуміти, аналізувати та контролювати своє емоційне ставлення й свої реакції.

Емоційна переробка допомагала малятам проявляти власні емоції, порівнювати їх стосовно емоцій інших людей при підтримці з боку психолога як бібліотерапевта. Це дозволяло їм навчитися більш оптимальним неагресивним реакціям і діям, уникати дуже бурхливих, слабких чи змінених емоційних реакцій.

Тренування допомагало дошкільнятам програвати в уяві діалоги, альтернативну (у порівнянні з діючими особами твору) поведінку, враховуючи власні особливості (недостатній досвід, сором'язливість, тривожність, агресивність тощо) та отримувати знання про альтернативні засоби переживань або про інші позитивні можливі форми конструктивної поведінки.

Розв'язання конфлікту являло собою синтез контролю, емоційної переробки й умінь, отриманих малятами в результаті тренування у прикладанні їх до конкретної життєвої ситуації. Діти порівнювали сюжети книг, які збігалися з їхніми життєвими сюжетами, що дозволяло їм бачити можливі шляхи виходу з важкої ситуації й емоційно на неї відреагувати, що призводило до розв'язання емоційного конфлікту.

**Гумористична та сатирична** література вчила дітей більш широкому й об'єктивному погляду на життя, умінню знаходити смішні сторони в будь-яких явищах й перетворювати їх на позитивні. Це давало можливість дошкільцям більш вільно виражати себе у важких поведінкових ситуаціях різного характеру, вчитися техніці спілкування, зміцнювати впевненість у собі, стимулювати позитивні емоції тощо.

**Афористична література** допомагала нам вносити порядок в динаміку психічної діяльності дітей. Найбільш ясні для них її образи й ідеї, парадоксальні, суперечливі, але завжди досконалі, розширювали межі дитячого світогляду.

Діти знайомилися з перлинами людської думки й, розмірковуючи над ними, звикали спокійніше ставитися до крайнощів і протиріч.

**Фольклор, казкова література** являла собою акумуляцію досвіду й світогляду цілих націй, народів, поколінь. Наявність в ній ідеалів добра, правди, справедливості несе великий психотерапевтичний заряд.

Особливість бібліотерапевтичної казки полягає в тому, що головна психологічна й філософська робота проходить на ціннісному рівні особистості. Вона є посередником між внутрішнім світом дорослого та внутрішнім світом і думками вихованців. Казки – це ліки, які дають їм цілющу силу, дозволяють виправити або відродити будь-яку загублену душевну пружину. Душа, свідомість, почуття людини в процесі дотику до казок вчаться „чути наставляння й набувати знання” [9;11] .

Тож у душі, свідомості людини формується „банк життєвих ситуацій”. У його символічній „картотеці” накопичується різноманітна інформація про світ й про людину. Вона стає основою для формування „морального імунітету” або здатності людини протистояти негативним впливам духовного, ментального й емоційного характеру, що ідуть від соціуму.

„Моральний імунітет” спрямований на профілактику психологічної дезадаптації особистості, що є наслідком збільшення ризику появи „саморуйнівних” форм поведінки, зокрема й такої, як агресивна поведінка. У випадку цілеспрямованого виховання, „моральний імунітет” набуває більш стійкої форми, і в процесі життя буде самостійно вдосконалюватися.

У досконалення відбуватиметься засобами формування так званої „імунної пам’яті”, яка здатна зберігати інформацію про деструктивного агента й у випадку повторного виникнення може швидко розпізнати й ліквідувати його [9,12].

„Моральний імунітет” є набутим. Його формування починається з моменту народження й продовжується протягом всього життя. Одним з його базових компонентів і є система цінностей особистості. У дитячому і юнацькому віці він підкріплюється створеними метафорами народних і авторських казок. Надалі підтримка й розвиток імунної пам’яті пов’язані з усвідомленням чуттєвозмістовного проживання важливіших духовних, культурних й соціальних цінностей. Тож, справді, „моральний імунітет” формується психікою для захисту „людського духу” й забезпечення внутрішніх умов щодо конструктивної самореалізації [9, 13].

Таким чином, практичне дослідження переконало, що, дійсно, метод бібліотерапії є ефективним засобом щодо психокорекції агресивності й агресивної поведінки дітей дошкільнят, якщо вона застосовується як допоміжний метод у тренінзі з психокорекції агресивної поведінки дітей разом з іншими психокорекційними методами.

Із множини найбільш агресивних дошкільнят 5-7 років дитячого садочка ( № 129, м. Луганськ ), де проводилось дослідження, нами були сформовані дві тренінгові групи по п’ятнадцять учасників у кожній. Підсумкова кількість учасників тренінгу складалася із 30 дітей. Контрольна група складалася з 30 дошкільнят з високим рівнем агресивності. Порівняння даних, що були отримані в експериментальній і контрольній групах до та після тренінгу свідчать про достовірну наявність у першій із них позитивної динаміки. Найбільш значуща позитивна динаміка спостерігається стосовно непрямої (29,8 %) та вербальної (32,2 %) агресії, що підтверджує доцільність навчання дошкільнят когнітивним засобам стримання агресивних імпульсів (формування в дітей здібності до аналізу своїх переживань, до логічного пошуку шляхів вирішення конфлікту неагресивними методами (словесними, фізичними і творчими тощо). Тут бібліотерапевтична техніка посідає одне з головних місць.

Зниження показників індексу агресивності й рівня фізичної агресії виявлено в 15,4 % та 18,7 % дітей відповідно. Здатність до самоконтролю покращилася у 19 %, до прогнозування наслідків своєї поведінки – у 22,5 % дітей. Проведений нами тренінг і бібліотерапія як допоміжний психокорекційний метод у його межах також позитивно вплинув на суттєві особистісні характеристики дошкільнят, зокрема на самооцінку й рівень домагань.

Узагальнення матеріалів нашого дослідження, аналіз результатів психокорекційної роботи підтверджує гіпотезу про використання системи активних, когнітивних і поведінкових способів корекції в рамках психокорекційного тренінгу з урахуванням чинників виникнення агресивних реакцій як можливість корекції агресивної поведінки дітей дошкільного віку та розвитку їх творчих здібностей. Дійсно, саме метод бібліотерапії в системі з іншими методами психокорекції агресивної поведінки дітей надасть практичним психологам дитячих садочків реальну можливість підвищити ефективність своєї роботи, використовуючи її переваги: різноманітність та багатство засобів впливу; сила враження; мала процедура часу та разом з цим тривалість; інтимність; ненав'язливість та непомітність; повторювання повернення до перечитування знайомої книги) тощо.

Вибираючи літературні твори для бібліотерапії дітей, необхідно обов'язково враховувати наступне: посиленість мови викладання; зрозумілість героя книги для дитини; максимальну схожість ситуації твору з актуальною життєвою ситуацією дитини; надзвичайну делікатність її застосування. Спеціалісти-бібліотерапевти повинні володіти емоційною витримкою, добре розвинутими комунікативними й перцептивними здібностями, емпатією, зацікавленістю до роботи з іншими людьми, здатністю співчувати іншому без повчань, погроз та командування. Вони мають бути авторитетними, тактовними та доброзичливими. Необхідно також, щоб психолог дитячого садочка як бібліотерапевт активно співпрацював із бібліотекарем цього дитячого закладу, а також з батьками та вихователями власних підопічних.

Тільки так (саме в процесі спеціального психокорекційного читання) вони зможуть стати колегами та друзями в пошуках духовних вимірів особистості – її прагнень до самозміни, до гармонії, до відкриття нового. Причём, ця дружба буде „чистим мовчанням, більш чистим, ніж слово, тому що говоримо ми для інших, а мовчим для самих себе” [14,77] .

Ці духовні переживання, за висловом І. Франкла, є виходом за межі свідомості, розширення її меж дійсністю значущості „граничного сенсу” для суб'єкта, який творить коло нових переживань, розширює свій афективний простір, здійснюючи вчинки у своєму житті [12,236] .

Таким чином, відбувається самостворення емоційних переживань, іде самовдосконалення підростаючої особистості, її торкання до своєї самості та з'являються палкі прагнення до морально-духовного зростання [3;10;11;12;15] .

### ***Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямі.***

Отже, сильний вплив різноманітних чинників на емоційне життя й становлення морально-духовної сфери дошкільнят робить проблему ранньої психокорекції дитячої агресивної поведінки актуальним аспектом сучасних психологічних досліджень.

Відсутність певної уваги психологічної науки до більш глибокого вивчення цієї проблеми, особливо для практичного психолога дошкільного закладу, який би отримав ефективну теоретико-практичну допомогу в її розв'язанні ще в самому витoku, робить і матеріали нашого дослідження актуальним аспектом сучасних психологічних досліджень.

Упевнені, що саме бібліотерапія як допоміжний психокорекційний метод разом з комплексним психокорекційним арсеналом практичного психолога (при застосуванні її у спеціально розробленому тренінзі з корекції ранньої агресивної поведінки дітей дошкільного віку) зможе стати надійною інноваційною технологією сучасного навчально-виховного процесу в дитячих садках в контексті особистісно орієнтованого виховання підростаючого покоління та перетворити його на творчість. Вона надасть фахівцям дошкільної сфери реальні можливості виховувати кожну дитину як національну, морально-духовну, інтелектуальну та творчу особистість, яка вміє здійснювати за власним вільним вибором такі дії, які несли б у собі потенціал новизни й самобутності. Якщо така діяльність у виховному процесі буде постійною, систематичною, цілеспрямованою, то можна говорити про орієнтацію на вищі морально-духовні досягнення суб'єкта, на формування так званої акмічної особистості, для якої властиві розвиток внутрішнього світу в цілісному й ціннісно позитивному розумінні.

### *ЛІТЕРАТУРА*

1. Абрамова И.С. Введение в практическую психологию. – Екатеринбург, 1995. – С. 165-180.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М., 1995. – С.85-94, 168-176.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності. – К., 2006. – С. 18-38; 95-101; 170-177.
4. Бовть О.Б. Агрессивные реакции и пути их коррекции у младших школьников: Дисс. ... канд. психол. наук 19.00.07. / Ун-т внутр. дел. МВД Украины. – Х., 2000. – 265 с.
5. Берон Р. Ричардсон. Д. Агрессия. – Спб., 2000. – С.22-54; 92-124, 286-330.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под.ред. В.В. Давыдова. – М., 1991. – С. 132-144.
7. Вайнер М.Э. Игровые техники коррекции поведения дошкольников. – М., 2004. – С. 60.
8. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. – М., 2001. – С. 5-23.
9. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Тихонова Е.А. Проективная диагностика в сказкотерапии. – Спб., 2003. – С. 8-14.
10. Загальна психологія. / За ред. С.Д. Максименка. – Вінниця, 2004. – С. 596-640.
11. Максименко С.Д. Проблеми прогнозування психічного розвитку дитини // Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика. Мат-ли Всеукр. наук-практ. конф. 25-27 листопада 2002р. – К., 2002. – С. 3-23.
12. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості. – К., 2007. – 256 с.
13. Осипова А.А. Общая психокоррекция. – М., 2001. – 512 с.
14. Оганесян Н.Т. Библиотерапия: Самоактуализация психических состояний через поэзию. – М., 2002. – 272 с.
15. Психологические особенности самосознания подростка / Под ред. М.Й. Боришевского. – К., 1989. – С. 5-6.
16. Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.В Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелевой и др. – М., 1985. – 176 с.
17. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції – К., 1996. – 264 с.



## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТВОРЧО-КОНСТРУКТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*В статье рассмотрены теоретические аспекты конструкторской деятельности; проанализированы характеристики конструирования, его этапы и уровни; определены методы, средства, условия развития творческого конструирования.*

**Ключевые слова:** *конструирование, задача, конструктивное мышление, творческо-конструкторская деятельность.*

*In the paper theoretical aspects of the constructive activity are considered; construction characteristics, its stages and levels are analysed; methods, means, conditions of development of the creative construction are defined.*

**Key words:** *construction, task, constructive thinking, creative-constructive activity.*

**Постановка проблеми.** Науково-технічний прогрес, що прискорюється з кожним роком ставить все більш складні та нові завдання проектування, конструювання, створення оригінальних технологій, конструкцій, систем. Все це передбачає не тільки наявність підготовлених та ініціативних кадрів, але й широкий розвиток конструктивно-технічної творчості.

Одним з головних завдань сучасних галузей психологічної науки є пошук можливостей керувати творчістю, формувати творчу діяльність. На сьогоднішній день описано більше двадцяти різних методів активної стимуляції творчої діяльності. Серед них особливо популярні брейнстормінг, синектика, морфологічний аналіз, а стосовно технічної творчості: АРІЗ, гірлянди асоціацій, стратегія семикратного пошуку та інші. Особливо вагомий внесок в практичну розробку цих методів зробили Г.С. Альтшуллер, Г.Я. Буш, В.О. Моляко, розробивши цілі системи для застосування в евристичній діяльності конструкторів та винахідників.

У практиці ж навчально-виховної діяльності вирішувати технічні задачі допомагає дітям знайомство з основними напрямками науково-технічного прогресу, з методами роботи новаторів, раціоналізаторів, винахідників, участь у творчому процесі. Станції юних техніків, науково-технічні об'єднання, гуртки залучають їх до вивчення досягнень та проблем науково-технічного прогресу.

Та все ж існуюча практика навчання конструювання не у повній мірі відповідає часу. Методика розвитку навичок конструювання передбачає, як правило, репродуктивну або ж самостійну діяльність. Сьогодні ще недостатньо розроблені психолого-педагогічні основи навчання технічній творчості дітей, зміст і структура їх пошуково-конструкторської діяльності, основні напрямки розвитку конструктивної творчості з урахуванням інтересів дітей, освітніх та виховних завдань та потреб науки і техніки. Тому важливо розробити такий зміст конструювання, визначити такі форми та методи включення дітей в цю

діяльність, щоб розвинути риси особистості, що забезпечують творчість, озброїти навиками проектування та конструювання, необхідними технічними знаннями та вміннями.

**Метою** статті є аналіз основних проблем конструкторської творчості, раціональних форм та методів її організації та розробка теоретичних основ навчання творчо-конструктивної творчості.

Як професійна, продуктивна діяльність конструювання характерна для винахідницької та раціоналізаторської діяльності. Але людина є конструктором за своїм призначенням, який конструює все, починаючи з елементарних конструкцій (будиночка з кубиків) і закінчуючи надскладними технічними системами. Тому загалом, під конструюванням (від латинського constructio – побудова) розуміють побудову того чи іншого об'єкта, складання частин у певному порядку. Це може бути і будиночок з дитячих кубиків, і конструювання заводу, моста [3, с.13].

Психологічних досліджень конструктивної діяльності на сьогодні зовсім небагато. Серед найбільш відомих – А.Пуанкаре (1909), М.І. Блох (1920), А.С. Нечаєва (1932). С.М. Василевський (1949, 1950, 1952, 1961, 1962), Т.В. Кудрявцев, В.О. Моляко (1960, 1968), проблема особливостей конструктивно-технічної діяльності вивчалась П.М. Якобсоном (1956, 1958), Е.А. Мілеряном (1964, 1968).

У вивчення конструкторської діяльності існують різноманітні підходи [3, с.20] Попередній (описовий), – пов'язаний із зародженням вивчення технічної творчості. У роботах Т.Рібо, П.К.Енгельмейера, Д.Росмана, П.М.Якобсона, С.М.Василейського, Г.С.Альтшуллера, що представляють даний підхід пропонуються схеми, що визначають структуру процесу творчої діяльності.

Так, Т.Рібо (1910 р.) виділив чотири стадії діяльності винахідників та конструкторів: зародження, виношування ідеї, поява на світ, кінцева обробка конструкції.

Слідом за Т.Рібо П.К.Енгельмейер (1911 р.) виділив 3 етапи творчої конструкторської діяльності: 1) виникнення ідеї технічної будови та подальше більш глибоке її усвідомлення й оцінка людиною (задум); 2) розробка плану майбутнього винаходу(знання); 3) стадія практичної реалізації плану (вміння) [1].

Росман (1931 р.) дає наступну схему творчого процесу винахідника: бачення потреби; її аналіз; з'ясування того, що зроблено в даній області; визначення всіх доступних рішень; їх критичний аналіз; виникнення оригінальної ідеї; її експериментальне підтвердження та доопрацювання.

П.М. Якобсон (1934 р.) пропонує схему процесу конструювання, що відрізняється великою диференційованістю: період інтелектуально-творчої готовності; бачення потреби; зародження ідеї-задачі; пошуки розв'язку; отримання принципу винаходу; перетворення принципу у схему; технічне оформлення та розгортання винаход [8].

Більш детальне дослідження в цьому напрямку провів С.М. Василейський (1952 р.), який поставив перед собою завдання дати психологічний аналіз процесу технічної творчості в усій своїй своєрідності. Він дав більш розгорнуту схему роботи винахідника: 1. Попередня фаза (усвідомлення потреби, бажання

її задовільнити, формулювання винахідницької задачі); 2. Центральна фаза (пошуки розв'язку, отримання принципу розв'язання та перетворення його у схему, перше науково-технічне та економічне обґрунтування винахідницького проекту, попередня реалізація проекту; 3. Заключна фаза (розгорнуте обґрунтування проекту, робочі креслення, виготовлення зразку винаходу) [2, с.13].

На сьогоднішній день найбільш поширеним виявився психолого-педагогічний підхід, що передбачає вивчення конструктивно-технічної діяльності на непрофесійному рівні. Зокрема, у роботах А.Н. Давидчука, А.С. Нечаєвої, Є.А. Фарапонової, З.В. Лиштван, Л.О. Парамонової та інших вивчались психолого-педагогічні, методологічні проблеми конструктивної діяльності дошкільників, школярів, студентів тощо.

Техніко-методичний підхід характеризується прикладною спрямованістю досліджень, що передбачає пошук шляхів оптимізації пошукової роботи конструкторів (Г.С. Альтшуллер, Г.Буш, Дж.Діксон). Дослідження Дж.Діксона (1969 р.) відмічають своєрідний характер процесу розв'язання конструктивної задачі, виявляючи її неоднорідність. Цей процес, якщо розглядати його в цілому, є як продуктивним, так і репродуктивним. В ньому людина відкриває дещо нове, але разом з тим застосовує й давно відоме, в конструктивній діяльності аналітичні компоненти тісно пов'язані з синтетичними, алгоритмічні з евристичними.

Дж.Діксон розглядаючи процес конструювання, виділяє ряд етапів, а саме: етап розуміння задачі, визначення мети; етап визначення даної конкретної задачі і вибір шляху розв'язання; розробки ідеї конструкції; аналізу прийнятої ідеї, побудови моделі; конкретизації розв'язання, і як результат – виготовлення виробу.

Він характеризує типові помилки розв'язання конструкторських задач, зокрема психологічної інерції – надання переваг якомусь конкретному методу розв'язання. Ефективними методами, що сприяють подоланню інерції, на його думку, є метод «мозкового штурму», прийом аналогії або ж прийом інверсії, здібність побачити задачу з нової позиції.

Позиції Дж. Діксона близькі з позиціями Г.С. Альтшуллера – вони обидва стверджують можливість навчання винахідницькій діяльності. Альтшуллер пропонує свою «теорію винахідництва», свій «алгоритм розв'язання винахідницьких задач». АРВЗ передбачає проходження людиною декількох стадій в своїй діяльності: етап вибору задачі; період уточнення умов задачі; аналітичної, оперативної та синтетичної стадії. Дві перші стадії вимагають ретельного формулювання чи переформулювання задачі для себе. Інші частини алгоритму націлюють на пошуки рішення та отримання результату. Психологічним підтекстом всього алгоритму є прагнення заставити відійти від звичних уявлень та оптимізувати пошукову роботу.

Техніко-методичний підхід тісно пов'язаний з системотехнічним, що передбачає проектування систем, опис процесу конструювання та вимог до конструкцій без психологічного аналізу процесу конструкторської діяльності (А.Уілсон, М.Уілсон, П.Хілл, К.Джонсон).

Розвиток вказаних підходів до вивчення конструкторської діяльності спонукав появу теорії системно-стратегічного підходу, що ґрунтується на концепції В.О. Моляко щодо стратегічної організації творчої діяльності.

Згідно системно-стратегічного підходу процес конструювання ми розглядаємо як одну з важливих підсистем творчого процесу, що передбачає взаємозв'язок таких основних складових, як особистість того, хто виконує діяльність, продукт та умови, в яких протікає дана діяльність.

У загальних рисах конструкторську творчість можна розглядати, як самодіяльність людини з постановкою або вибором нею конструкторської задачі, пошуком умов та способів її розв'язання і побудовою нової конструкції. Нова конструкція є результатом органічного синтезу та елементом попередніх розв'язків, вже існуючих досягнень та досвіду, накопичених у результаті творчої праці багатьох винахідників та дослідників.

Існує 4 основних рівня конструювання:

- Простий, що характеризується обмеженістю конструювання тільки предметів, представленими елементами і простими структурами елементів. Це конструювання виконує дошкільник з кубиків, простих елементів. Це – безпосереднє поєднання даних суб'єкту частин.

- Репродуктивний – пов'язаний з конструюванням за макетами, кресленнями. Це дублююче, відтворююче конструювання, де використовується вже готовий принцип або конструкція без змін. Це – конструювання картинки з кубиків за зразком, або моделі циліндра з картону за його малюнком, це побудова механізму на основі іншого.

В основі репродуктивного лежить використання конкретного виробу, як правило без змін або з простими змінами, що не спричиняє зміни основних функцій загальної структурної композиції та ін. Це – проста реалізація стратегії пошуку аналога.

- Продуктивний – створення нових деталей, вузлів, пристроїв на основі вже існуючих але з внесенням значних змін. Продуктивне конструювання пов'язане зі структурними і функціональними перекомбінаціями, переорієнтуванням. В його основі – не копіювання, не перенесення готового, а використання баченого, конкретне застосування відомого принципу в новій ситуації або застосування нової структури замість старої. Продуктивне конструювання засновується на пошуку аналогів порівняно віддалених (копіювання творінь природи), на перекомбінуванні та реконструюванні.

- Творчий – характеризує винахідницьку діяльність – створення нової конструкції тільки за рахунок уяви, фантазії. Це вища форма продуктивного конструювання.

Отже, конструювання дозволяє не тільки відображати та відтворювати існуючу природну реальність, але й створювати нове – середовище суспільства, своєрідне матеріальне середовище життєдіяльності людей.

Одним із методів підготовки до конструктивної, технічної творчості є розв'язання конструкторських задач (Л.Л. Гурова, Дж.Дьюї, А.Ф. Есаулов, Т.В. Кудрявцев, І.Я. Лернер, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, С.Л. Рубинштейн, І.С. Якіманська. Послідовне ускладнення задач та введення

елементів проблемності у навчання може сприяти просуванню до вищих рівнів конструктивно-технічної діяльності.

В залежності від співвідношення репродуктивного та продуктивного компонентів діяльності конструкторські задачі бувають різного типу: на технічне моделювання, доконструювання, переконструювання та власне конструювання [2].

Сам творчий процес конструювання, розв'язання задачі, складається з трьох основних циклів – еталонування, проектування, ескізування.

Перший цикл, еталонування, пов'язується дослідником із розумінням умови задачі, з включенням її до наявної системи знань, тобто зіставленням нових умов з існуючими еталонами у світі техніки, конструкцій та їх властивостей.

Наступний цикл, проектування, виявляється у побудові проекту, попереднього макета конструкції, що визначає вирішення задачі в цілому. На цій стадії формується гіпотеза, задум, передбачення структури та функції майбутнього технічного пристрою.

Третій цикл, ескізування, полягає у графічному експерименті, перевірці проекту графічними засобами, зокрема, стандартизованими правилами конструкторського зображення технічних деталей і блоків. На цій стадії конструктор приймає кінцеве рішення про відповідність або невідповідність попереднього проекту вимогам технічного завдання [3, с.207].

Зазначені цикли з їх результатами – розуміннями, проектом пристрою, графічним рішенням – цілісно поєднані одне з одним, «перетікають одне в одне, переплітаються, і рішення в цілому уявляє собою контрапункт понять, образів, тим більш складний, чим складніше вирішувана задача і чим багатший розумовий досвід конструктора, його фантазія, увага» [2, с.26].

Отже, в структурі творчого процесу конструювання психологічними регуляторами процесу розв'язання є: розуміння вимог задачі, побудова задуму розв'язання та підтвердження або не підтвердження правильності задуму.

Така інтерпретація психологічної структури розв'язання дозволяє скористатися для цілісного опису процесу розв'язання поняттям стратегія, що визначається переважаючими тенденціями мислення, їх стійкістю, частотою реалізації.

Стратегії розв'язання конструктивно-технічних задач вивчали Б.Ф. Ломов, Т.В. Кудрявцев, В.О. Моляко, М.Л. Смульсон та ін.

У результаті досліджень В.О. Моляко виявив п'ять основних стратегічних форм конструкторської інтелектуальної діяльності: стратегія пошуку аналогів (аналогізування), стратегія комбінаторних дій (комбінування), стратегія реконструктивних дій (реконструюючи стратегія), універсальна стратегія та стратегія випадкових підстановок.

Кожна з названих стратегій спрямована на структурно-функціональні перетворення (побудову структури з визначеними функціями), що є сутністю конструювання. Кожна з стратегій має підвиди, включає в себе різні тактики (інтерполяції, екстраполяції, редукції, гіперболізації, дублювання, заміни тощо) [3, с.112].

Важливою характеристикою конструкторських творчих здібностей є спостережливість як уміння підмічати характерні, але малопомітні особливості предметів та явищ, як особлива форма сприймання, що відрізняється підвищеною активністю, цілеспрямованістю, організованістю та осмисленістю. В конструкторській діяльності велике значення має сприймання просторових відношень – відстані, величини, фігури, форми. Специфічним характером спостережливості є спрямованість на сприймання принципів побудови конструкції. Конструкторська спостережливість відрізняється гнучкістю, легко переключається з одного об'єкта на інший, допомагає критично сприймати, бачити недоліки та на цій основі визначати завдання їх усунення й удосконалення технічних об'єктів.

Особливістю творчо-конструкторської діяльності є те, що конструктор свої задуми відтворює своєрідною мовою креслень, зберігаючи у своїй свідомості основні, найбільш суттєві та вирішальні елементи конструкції. Суттєву роль в діяльності конструкторів та винахідників відіграє уміння оперувати з просторовими уявленнями. За Б.Ф. Ломовим, в процесі формування розумової дії з просторовим образом є 3 основних етапи: практична дія з реальним предметом; внутрішня дія з уявлюваним предметом (імітуючи дії, зображення предметів у повітрі); розумова дія з уявленням.

В процесі конструювання просторова уява та креслення знаходяться у взаємодії. Тому для людей, що займаються конструктивною діяльністю дуже важливо вміти читати креслення та просторово уявляти за ним конкретний механізм чи зображувати на кресленні існуючий об'єкт.

Здібність просторового уявлення формується в результаті накопичення досвіду, оволодіння певними вміннями. Рівень розвитку просторових уявлень оцінюють за тими способами, з допомогою яких людина мисленнєво перетворює об'єкт за зображенням у відповідності з умовами задачі.

Багатство просторових образів визначається рівнем узагальнення (вмінням бачити у плоскому зображенні однієї вихідної форми ряд похідних від неї) та чіткістю розрізнення просторових особливостей предметів.

Дисциплінує та спрямовує просторову уяву технічне конструктивне мислення – важливий компонент технічних творчих здібностей. В роботах Т.В. Кудрявцева, І.С. Якіманської, П.М. Якобсона, Т.М. Третяк технічне мислення розглядається як особлива спрямованість на зміну дійсності, на розв'язання творчих задач і передбачає перетворення інформації, актуальної для їх розв'язування, відповідно до умов і вимог задачі, але метою якого, на відміну від інших видів мислення, є створення конструкції відповідної форми чи функції. Воно спрямоване на відображення, вивчення, дослідження певної ситуації чи структури на основі структурно-функціонального аналізу елементів цієї системи у їх взаємодії - з метою її трансформації (перетворення) відповідно до зовнішніх та внутрішніх умов. До зовнішніх умов відносять умови задачі та різноманітні впливи на людину з боку навколишнього середовища (часові інформаційні, обмежуючі, забороняючі), до внутрішніх умов - творчий потенціал людини, його фантазію, знання, уміння, навички та рівень їх організації.

Вектор розвитку конструктивного мислення спрямований від ситуативного застосування певних засобів конструктивної діяльності до стратегіальної організації мислення, від матеріалізації задуму, розробленого іншими до самостійної постановки проблеми, від суб'єктивної до об'єктивної новизни [6].

Суттєвою характеристикою технічного мислення є його теоретико-практичний характер. У структурі технічного мислення (Є.А. Фарапонова, Т.В.Кудрявцев) виділяють понятійні (теоретичні), образні (наглядні) та практичні (дієві) компоненти мисленнєвої діяльності, що займають рівноправне місце та знаходяться у складній взаємодії між собою. Відсутність такої структури мисленнєвої діяльності, недостатній розвиток якогось одного чи декількох компонентів, ймовірно може призвести до невдач у розв'язанні конструктивно-технічних задач [2].

Важливими характеристиками конструювання є такі, як-от: характер виконуваної роботи, масштаб роботи; час роботи; вимоги до продуктів цієї діяльності (структурні, функціональні, економічні, технологічні, естетичні тощо) [3].

На думку Столярова Ю.С., для успішної пошуково-конструктивної роботи важливо правильно поставити задачу. Задача має відповідати завданням політехнічної підготовки, особистим інтересам, прагненням суб'єкта та бути реальною для її матеріального втілення.

Наступний етап пов'язаний зі збором та вивченням необхідного матеріалу для розв'язання конкретно сформульованої задачі. Цей етап вимагає аналізу наявних знань та встановлення необхідного об'єму нової інформації, що потрібна для успішного розв'язання даної технічної задачі, вибір основних шляхів засвоєння цієї інформації. Колективний досвід педагогів, конструкторів є одним з основних джерел отримання необхідної інформації, знань, умінь.

Третій етап творчості полягає у пошуку конкретного розв'язку поставленої конструкторської задачі. Він включає в себе: розробку загального принципу побудови; проведення необхідного експерименту по перевірці висунутої ідеї; створення загальної структурної схеми майбутньої конструкції на основі аналізу та деяких узагальнень проведеного експерименту.

Завершальний етап пошуково-конструкторської діяльності передбачає матеріальне втілення творчого задуму й наряду з іншими елементами містить безпосереднє матеріальне оформлення технічного проекту, багаторазову перевірку виробу та проведення необхідних досліджень по удосконаленню створюваної конструкції, покращення її якостей [5, с.149].

Послідовність етапів розв'язання задачі є необхідною умовою формування конструкторських творчих здібностей.

Формуванню конструктивних здібностей загалом сприяє ряд засобів, зокрема:

- ознайомлення з актуальними напрямками науково-технічного прогресу;
- засвоєння наукових основ конструкторської їх застосування в реалізації конструкторських задач;

- формування технічних, раціоналізаторських, конструкторських, винахідницьких та інших здібностей;
- здійснення практичної, політехнічної спрямованості в процесі конструкторської творчості;
- формування загально трудових умінь;
- постановка творчих та дослідницьких задач;
- розвиток стратегічних мисленнєвих тенденцій.

Важливо систематично організовувати практичні заняття з конструювання, що за умови раціональної підготовки є не тільки ефективним засобом оволодіння трудовими навичками, але й способом пізнання властивостей та закономірностей в об'єктах та явищах оточуючої дійсності, засобом розвитку конструктивного мислення, яке визначає рівень розвитку конструкторських здібностей.

Важливими є й умови, що сприяють формуванню творчо-конструктивної діяльності, а саме:

- організація занять з різних видів конструювання;
- поетапний характер нарощування знань та умінь;
- систематичне застосування вправ, що створюють психічну установку на успішне засвоєння та самостійне застосування знань та умінь у створенні конструкцій, що дозволяють добиватися творчих рішень;
- забезпечення взаємозв'язку розумової діяльності з практичною, поступове підсилення інтелектуального та політехнічного змісту творчих задач;
- створення матеріально-технічної бази для різних видів конструювання (матеріали та інструменти);
- відсутність регламентації конструкторської діяльності, наявність позитивного зразку творчої поведінки;
- соціальне підкріплення творчої поведінки, заохочення творчих ідей, підтримка будь-якої творчої ініціативи.

### ***Висновок.***

Теоретичний аналіз ряду психологічних досліджень конструкторсько-технічної діяльності дозволяє з'ясувати важливі характеристики конструювання, визначити психолого-педагогічні основи розвитку конструкторських здібностей, ефективні методи, засоби та умови здійснення творчо-конструкторської діяльності.

## ***ЛІТЕРАТУРА***

- 1.Энгельмейер П.К. Теория творчества.– Спб.: Книгоизд-ство «Образование», 1910.– 209 с.
- 2.Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. – М.: Педагогика, 1975. – 304 с.
- 3.Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: “Освита України”, 2007. – 388 с.
- 4.Пономарев Я.А. К теории психологического механизма творчества // Психология творчества / Под ред. Я.А.Пономарева. – М.: Наука, 1990. – С.13-37.



- 5.Столяров Ю.С.Развитие технического творчества школьников: опыт и перспективы. – М.: Педагогика, 1983. – 176 с.
- 6.Третяк Т.М.Конструктивне мислення учнів // Обдарована дитина.–2005.–№1.– С.64-67.
- 7.Уваров С.Н., Кунина М.В. Основы творческо-конструкторской деятельности. – М.: Академический Проект, 2005. – 80 с.
- 8.Якобсон П.М. Психология художественного творчества. – М.: Знание, 1971. – 48 с.

*Бобир О.В. (м. Луганськ)*

## **ДИНАМІКА СМИСЛОВИХ ПРОЦЕСІВ У ПРОЦЕСІ ПЕРЕКЛАДУ ЯК ОСОБЛИВОГО ВИДУ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ**

*Данная статья посвящена изучению психологических закономерностей и механизмов формирования и развития системы смыслов в сознании языковой личности в процессе перевода как особого вида литературного творчества.*

**Ключевые слова:** *система смыслов, динамика смысловых процессов, смыслостроительство, смыслоосознание, смыслообразование, языковая личность, перевод.*

*The article describes psychological patterns and mechanisms of formation and development of the system of senses of the language personality in the process of translation as a special kind of literature creative work.*

**Key words:** *system of senses, dynamics of sense processes, sense buildup, sense awareness, sense formation, language personality, translation.*

Література займає особливе місце серед інших видів мистецтв. На відміну від музики та малярства, які можуть впливати на людей різних національностей безпосередньо, літературний твір інколи стикається зі значними перешкодами на шляху до свого читача, якщо цей читач є носієм мовної системи, мовної культури відмінної від тих, до яких належить автор твору. Тоді на допомогу приходить переклад, тобто такий вид творчості, в процесі якого твір, який існує в одній мові, відтворюється в іншій.

Переклад художнього твору, як і саме творення цього твору, є проявом мистецької праці, адже результат перекладу – це по суті новий текст, смислове наповнення якого хоч і бере витoki в іншомовному джерелі, але прокладає свій власний шлях на іншому мовно-буттєвому ґрунті. Сьогодні у свідомості теоретиків та практиків зароджується принципово нове переконання в тому, що у просторі міжкультурної комунікації перекладна література має зайняти якусь іншу, особливу, наднаціональну нішу [1], адже художній переклад завжди є інтерпретативно-перетворюючим, акт його створення вимагає - щонайменше! - адекватного відтворення смислу художнього твору, а в деяких випадках і збагачення цього смислу. У цій статті ми розглянемо психологічні закономірності та механізми формування та розвитку системи смислів мовної особистості в процесі перекладу як особливого виду літературної творчості.

Сьогодні загальні проблеми перекладу, та зокрема проблеми перекладу художніх творів, розробляються в умовах зміцнення міждисциплінарних зв'язків у співдружності гуманітарних дисциплін, об'єктом яких є мова та текст як виразники духовної культури людини в суспільстві [2, с.14]. Останнім часом почали активно досліджувати культурологічні (Н.В.Багрінцева, Н.Е.Клюканов, Т.Г. Пшенкіна), комунікативні (О.Каде, А.Повович), соціолінгвістичні (Р.Р.Чайковский, А.Д. Швейцер), психо-герменевтичні, психо-поетичні (Ю.Сорокін) та інші аспекти перекладу. Замість вимоги вивчати систему і структуру мови, все частіше висувається вимога вивчати особистісне в мові, тексті. З антропоцентричної точки зору переклад постає як особливий мовленнєво-мисленнєвий процес, який спрямований на розуміння та реконструкцію авторського смислу. Сприймання художніх текстів є, по суті, зустріччю спочатку перекладача, а потім і читачів з зафіксованим в образно-мовній формі актом самоактуалізації автора і саме стає актом самоактуалізації цих читачів [3].

Методологічним орієнтиром при такому підході до розуміння сутності перекладу виступає теорія мовної особистості (О. Клапп, Ю.М Караулов, В.П. Нерознак, С.С Сухіх). Мовна особистість розглядається як багатомірне утворення. Типи мовних особистостей виокремлюють в залежності від підходу до предмету вивчення, який здійснюється з позицій або особистості (етнокультурологічні соціологічні і психологічні типи особистості), або мови (типи мовної культури, мовної норми). Сьогодні є всі підстави виокремлювати мовну особистість перекладача як окремий тип мовної особистості: „мовна особистість перекладача є засобом опису діяльності людини, що спрямована на трансляцію текстового змісту, який породжується чужою культурою та втілюється в одиницях чужої мови, в контекст своєї культури та одиниць своєї мови” [4, с.16].

Щоб відповісти на питання про особливості функціонування мовної особистості перекладача, те яким чином відбувається в ній формування та розвиток системи смислів необхідно звернутися до розгляду структури мовної особистості взагалі. Слід зауважити, що практично всі дослідники тим чи іншим чином посилаються на модель мовної особистості, запропоновану Ю.М.Карауловим, яка складається з трьох рівнів: вербально-семантичного, когнітивного, прагматичного [5]. Найнижчим є вербально-семантичний рівень, який включає фонд лексичних та граматичних засобів, які особистість використовує для створення текстів. Іншими словами, це рівень нормального володіння мовою, який з точки зору функціонування мовної особистості може бути визнаний нульовим, хоча і становить необхідну передумову її розвитку та функціонування. Когнітивний рівень характеризує властиву мовній особистості картину світу, яка включає поняття, ідеї, концепти та відображає ієрархію цінностей. Ця картина світу втілена в індивідуальному тезаурусі. Найвищим є прагматичний рівень, який охоплює „комунікативно-діяльнісні потреби особистості”, співвідносячи рушійні мотиви, установки, цілі, „інтенційності” особистості з мовленнєвою поведінкою та її змістом” [5, с.88].

Наведена ієрархія рівнів мовної особистості дозволяє зробити висновок, що смислові утворення мовної особистості функціонують на другому та третьому рівнях. Це твердження узгоджується з точкою зору Р.І. Павіленіса [6], який вважає, що проблема смислу має розглядатися як пошук відповіді на запитання про те, що знає людина, коли розуміє мову. Автор пропонує розглядати проблему смислу не у вузькому спеціально лінгвістичному аспекті (смысл, який протиставляється значенню), а як логіко-гносеологічну проблему розуміння. Смысл, в цьому випадку, виступає як певний безперервний невербальний конструкт у сфері „концептуальних систем”, тобто сформованих у свідомості носіїв мови систем інформації, що включають знання та погляди на дійсний та можливий стан речей у світі та акумулюють знання людей, які ті отримують в результаті відображення ними оточуючого світу. Осмислювання як результат інтерпретації в індивідуальній концептуальній системі веде до якісних відмінностей в *розумінні* одних і тих самих явищ. Таким чином, смысл розглядається Р.І.Павіленісом крізь призму концептуальних систем та їх взаємовідносин одна з одною та об’єктивною реальністю. При такому підході людина-носій мови розглядається не як „виконавець” певної абстрактно-абсолютної „семантики мови”, а як активний суб’єкт пізнання, наділений індивідуальним та соціальним досвідом, системою інформації про світ, на основі якої він здійснює комунікацію.

Сутність смислу як психоемоційної категорії розкривається в роботах Б.М.Теплова, присвячених аналізу функціонування психоемоційної складової в структурі музичної творчості [7]. Б.М.Теплов підкреслює, що вихідним у спілкуванні з музичним твором є його специфічний чуттєвий субстрат (дублікат якого – нотний запис), властивий цьому твору об’єктивно. Пізнання звуків як музичних потребує особливих почуттів, але таких, які ще не є переживаннями. Це „почуття ритму”, „почуття гармонії”, „ладове почуття” тощо. Все це – прояви особливої форми чутливості, яка якісно відрізняється від сенсорної (не випадково Б.М.Теплов використовує термін „почуття”, а не „відчуття”). Різниця між ними визначається об’єктами, що сприймаються. По відношенню до відчуттів це об’єкти фізичної природи, по відношенню до почуттів – „матерія”, в якій втілені духовні цінності. Отже, ця духовність є якісно особливим породженням культури, яке не може буде зведене до її звукових форм. „Специфічним для музичного переживання є переживання звукової тканини як вияв певного змісту” (цит. за [7, с. 71]). Саме цей зміст і уособлює поняття про переживання як феномен культури, вирізняючи його з усього спектра емоцій. Неподільна сполученість емоційної та смислової складових і надає йому особливої характеристики, яка відрізняє його від інших емоційних станів. В цьому виявляється емоційна – через форми духовної культури – пізнаваність світу.

Таке розуміння природи переживання дозволяє Б.М.Теплову визначити ознаки схожості між музикою та іншими формами культури, зокрема, мовою. Так, в ситуації спілкування з музичним твором суб’єкт вступає на особливий ґрунт, який, звичайно, відрізняється від того, на який спирається, коли намагається зрозуміти, наприклад, текст, де опорними пунктами слугують

слова, в яких історично вписані відносно постійні ознаки, які утворюють їх внутрішню форму (О.О.Потебня), їх значення (Л.С.Виготський). Але і музика і мова – форми культури, які, по-перше, слугують засобом спілкування між людьми і, по-друге, мають певний зміст. Без цього змісту, який відбивається в „узагальнених образах” (термін Б.М.Теплова) та зберігає при неповторності особистісного переживання стійкий та незалежний від цього переживання смисловий структурний контур, ні музичний твір, ні текст не могли б слугувати засобом спілкування між людьми.

Найбільш повну систематизацію механізмів породження смислів представлено в роботах Д.О.Леонтьєва [8]. Він виділяє три класи динаміки смислових процесів: смислотворення, смислоусвідомлювання та смислопобудова. Смислотворення – це розширення смислових систем на нові об’єкти та породження нових похідних смислових структур; смислоусвідомлювання – відбудовування контекстів та смислових зв’язків, що дозволяють розв’язати задачу на смисл об’єкта, явища або дії; смислобудування – змістовна перебудова смислових структур. Перші два класи здатні забезпечувати розвиток смислової структури особистості тільки до тих пір, поки протиріччя, що виникають в об’єктивній системі відношень суб’єкта зі світом, не потребують здійснення більш менш радикальної перебудови особистості. Здатність індивіда, робить висновок дослідник, актуалізувати різні змістовно-смислові грані суб’єктивних образів є показником рівня його особистісного розвитку та ідентичності.

Останнє твердження якнайкраще узгоджується з описаною М.Л.Смульсон [9] нормативною моделлю інтелектуальної діяльності, яка вперше виявляється вже в юнацькому віці. Серед її компонентів такі:

- професійна семантизація інтелекту як насичення ментальних моделей світу суб’єктивними смислами, пов’язаними з життєвими і професійними планами; професійна семантизація активізує ціннісно-орієнтувальну функцію інтелекту через розвиток відповідних аттitudів і диспозицій;
- інтелектуальна активність як складова загальної активності особистості, яка суттєво активізується саме на початку ранньої юності;
- стратегіальність інтелекту як готовність до здійснення різноманітних виборів, до перетворення загальних і спеціальних знань на специфічні системи різноманітних засобів, орієнтованих на розв’язування певної задачі. Стратегія конденсує в собі не тільки когнітивні, але й мотиваційні та особистісні регулятори розв’язування задач.

На основі усвідомлення характеру психоемоційного – через смислові структури - пізнання можна стверджувати, що в діяльності перекладача мають місце всі три види і форми динаміки та взаємодії смислових процесів: смислотворення, смислоусвідомлювання та смислобудування. Перекладач спочатку має сприйняти, розшифрувати смисловий світ Іншого, потім відтворити його вже на новому ґрунті, в результаті чого може виникнути необхідність побудувати нові смисли (наприклад, як це робили С.Маршак та Б.Пастернак, перекладаючи Шекспіра).

Отже, на першому етапі перекладач намагається „схопити” ідею (смысл, образ) твору. Якщо йому це вдається, то може мати місце смислотворення або смислоусвідомлювання (впізнавання), але і смислубудування як „збагачуюче довизначення” образу теж не виключене – воно є характерним для роботи перекладачів високого класу, які здатні розкрити у художньому творі нові грані.

Отже, перекладач має пережити, зрозуміти твір до його безпосереднього втілення за допомогою засобів іншої мови. Тільки після того, як це переживання „виллється в конкретну форму” (цит. за [7, с. 72]), можливим стане успішне відтворення смислу (Д.О.Леонтьєв), узагальненого образу (Б.М.Теплов) цього твору, а відтак – використання його як інструменту спілкування з іншими людьми.

На жаль, в перекладі, як і в будь-якій іншій сфері діяльності, існує й багато так званих „ремісників”, які намагаються максимально зменшити свої емоційні затрати, працюючи на рівні простого відтворення значень окремих елементів тексту, або навіть окремих слів.

Перекладач, на жаль, може удаватися і в іншу крайність – змінювати смысл тексту. Йдеться не про „інтенції” утилітарного характеру, коли смысл повідомлення навмисно перекручується задля досягнення певних цілей. Йдеться про створення нової реальності в тексті, коли мовна особистість перекладача починає домінувати над мовною особистістю автора. З цього приводу існують дві прямо протилежні точки зору. Згідно першої, суспільне призначення перекладу полягає в тому, що „переклад покликаний забезпечити таку опосередковану двомовну комунікацію, яка б за своїми можливостями була б максимально наближеною до звичайної, одномовної комунікації. Іншими словами, у свідомості читача перекладний текст має бути тотожним оригіналу. І ось передумовою досягнення цієї властивості перекладного тексту є виконання вимоги про те, щоб особистість посередника – тобто викладача – ніяким чином не відбивалася у продукті його діяльності. Цим виконується завдання допомогти читачеві зрозуміти культурний універсум автора оригіналу.

З іншого боку, в процесі перекладу необхідною є трансформація тексту оригіналу щоб пристосувати його до культурного простору читача. Ця стратегія може розглядатися як позитивна з точки зору інтерпретаційної теорії перекладу, адже вона дозволяє перекладачу подолати невиправданий буквалізм. Негативні оцінки такого підходу базуються на тому, що вона передбачає інколи досить суттєві втручання в текст оригіналу.

Для того, щоб проілюструвати ці дві стратегії наведемо приклад з практики перекладу. Йдеться про переклад С.Я.Маршаком 33 сонету Шекспіра і те, яким чином цей переклад оцінювався різними критиками.

Так, М.М.Морозов [10] у післямові до книги сонетів Шекспіра у перекладі Маршака зауважує з приводу цього перекладу, що знання мови поетом полягає, в першу чергу, в розумінні чітких асоціацій, які може викликати слово. Йдеться не про випадкові асоціації, а про асоціації, так би мовити, обов’язкові, такі, що завжди супроводжують слово, як його супутники.

Аналізуючи буквальний переклад першого стиха сонета „Я видел много славных утр”, він зауважує, що цей буквальний переклад не є точним, адже в англійській мові епітет „славный” (glorious) по відношенню до погоди завжди асоціюється з блакитним небом, а головне, з сонячним світлом. Отже, робить висновок дослідник, ці асоціації і становлять поетичний зміст даного слова, а тому переклад Маршака „Я наблюдал, как солнечный восход” є більш точним з поетичної точки зору, ніж „буквальна” копія оригіналу.

Іншої думки додержується сучасний дослідник творчості С.Я. Маршака М. Л. Гаспаров [11], який, полемізуючи з М.М.Морозовим, зауважує, що хоча glorious morning –це дійсно ранок з блакитним небом та сонячним світлом, але буквальне значення цього слова „славный” далі неодноразово підкреслюється всією лексичною та образною системою твору. І дійсно, у шекспірівського „славного” сонця - „державный взор” (sovereign eye), „всеторжествующий блеск” (all triumphant splendor), а тучі, які його ховають від людей, „низкие”, „подлые” (basest), „позорящие” (disgraceful). Ось чому, відмовившись від поняття „славный”, Маршак вимушений відмовитися і від цих образів-супутників. Це він і робить: замість „державного взора” у нього „благосклонный взор”, замість „блеска” - „щедрые дары”, замість „позора” - „лишение щедрот”. Шекспірівське сонце прекрасне тому, що воно блискуче (пишне) та владне, у Маршака сонце прекрасне тому, що воно багате та добре. Отже, перед нами два зовсім різних образи. Добре це чи погано?

Перш ніж відповісти на це запитання зауважимо: немає перекладів взагалі добрих і взагалі поганих, нема ідеальних, нема канонічних. (Йдеться звичайно, про переклади, здійсненні мовною особистістю, ментальний досвід якої є достатньо широким та добре інтегрованим, що знімає вплив найнижчого - вербально-семантичного - рівня організації. Це зауваження є надзвичайно важливим, адже воно повертає нашу увагу до питань про співвідношення в діяльності перекладача нормативності, як відповідності певним нормам, та творчої активності.

Так, Г.О.Балл підкреслює, що творчість, у власному розумінні цього слова, має місце тільки при так званому “збагачуючому довизначенні норм” [12, с. 28], коли суб’єкт (індивідуальний або колективний), повністю реалізуючи запропоновану ззовні норму, разом з тим ставить перед собою та виконує додаткові, підвищенні вимоги). Жодний переклад не передає оригінал повністю: „кожний перекладач вибирає в оригіналі тільки головне, підпорядковуючи другорядне, випускаючи та замінюючи третьорядне. Що саме перекладач вважатиме головним, а що третьорядним, підкаже йому власний смак, смак його літературної школи, смак його історичної епохи”.

На нашу думку, це „головне”, про яке говорить М.Л.Гаспаров, і є тим смислом літературного твору, тією інтенцією, яку побачить та передасть перекладач в кожному конкретному випадку. Побачити цей смисл, схопити головне допоможе йому індивідуальний досвід, який виокремлює предмет із множини подібних до нього предметів за допомогою очікувань, уподобань, емоцій, пам’ятних асоціацій, завдяки функціонуванню цього предмету в

системи життєдіяльності людини („літературна школа”, „історична епоха” за М.Л.Гаспаровим).

Отже, все сказане дає змогу зробити такі висновки. Переклад є формою літературної праці, яка передбачає взаємодію зі смисловим світом автора оригіналу. Методологічним орієнтиром антропоцентричного підходу до аналізу перекладацької діяльності є мовна особистість перекладача, яка має ієрархічну структуру. Перекладацька майстерність виникає при так званому „збагачуючому довизначенні норм”, функціонуючих на найнижчому – лексико-семантичному – рівні організації.

В процесі перекладацької діяльності мають місце всі три форми та види смислової динаміки: смислотворення, смислоусвідомлення, смислобудування, які функціонують на другому та третьому – вершинному – рівнях організації мовної особистості перекладача. Смислобудування як вершинний процес смислової динаміки притаманний діяльності перекладачів високого класу, які здатні не просто адаптувати текст оригіналу до культурного простору читачів, а й віднайти у ньому нові грані. Оцінка таких трансформацій не завжди є тільки позитивною.

У перспективі планується проаналізувати операційні дескриптори нижчого та середнього рівнів організації мовної особистості перекладача та уточнити фактори, що визначають функціонування системи смислів вищого рівня у процесі перекладацької діяльності.

### *ЛІТЕРАТУРА*

1. Чайковский Р. Р. Реальности поэтического перевода (типологические и социологические аспекты). – Магадан: Кордис. 1997. – 197 с.
2. Виноградов В. С. Перевод. Общие и лексические вопросы. – М: КДУ, 2004. – 240с.
3. Леонтьев А. Н. Некоторые проблемы психологии искусства // Избранные психологические произведения. – Т.2. – М., 1983. – С. 232-239.
4. Шевченко О. Н. Языковая личность переводчика (на материале дискурса Б.В.Заходера): Дис. ... канд. филол. наук – Волгоград, 2005.
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М: Наука, 1987. – 264 с.
6. Павленис Р. И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка/ Под ред. Д.П. Горского. – М.: Мысль, 1983. – 286 с.
7. Ярошевский М. Г. Идеи Б. М. Теплова о переживании // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 63-75.
8. Леонтьев Д. А. Динамика смысловых процессов // Психол. журнал. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 13-25.
9. Смутьсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту. Монографія. – К., 2001. – 276 с.
10. Морозов М.М. Послесловие // Сонеты Шекспира в переводах Маршака. – М., 1948.
11. Гаспаров М.Л., Автономова Н.С. Сонеты Шекспира – переводы Маршака // Гаспаров М.О. О русской поэзии. – СПб., 2001. – С. 389-410.
12. Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности // Вопросы психологии. – 1990. - № 6. – С. 25-36.

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ МОРАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

*Работа посвящена изучению особенностей проявления моральных способностей, анализу влияния биологических и социальных предпосылок для определения процесса обусловленности развития моральных способностей.*

**Ключевые слова:** автономная мораль, моральное поведение, моральное сознание, моральные нормы, моральные способности, поступок, тезаурусы.

*Work is devoted to the study of features of display of moral capabilities, analysis of the influence of biological and social pre-conditions for determination of process of conditionality of development of moral capabilities.*

**Key words:** autonomous moral, moral consciousness, moral conduct, moral capabilities, thesauruses.

Складні реалії сьогодення сформували стійкий соціальний запит на особистісну зрілість, суб'єктність, що тісно пов'язане, на наш погляд, із розвитком моральної самосвідомості індивіда, яке може мати своє підґрунтя і у розвитку моральних здібностей.

Проблематика здібностей привертала і продовжує привертати увагу багатьох дослідників. Вже з'ясовано суттєві визначення головних ознак здібностей, описані рівні й особливості їх прояву (Б.М. Теплов, Н.С. Лейтис, О.М.Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Н.В Кузьміна, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков, Л.М.Архангельський та інші), однак власне моральні здібності вивчені вченими ще не достатньо. Зокрема, досі не визначені головні базові компоненти моральних здібностей та регулятори механізмів їх формування, залишаються не з'ясованими складові, які визначають якість реалізації вчинкової стратегії суб'єкта, як складової моральної діяльності.

Моральні здібності як психологічну категорію вітчизняні дослідники почали виділяти порівняно недавно. Як справедливо зауважив В.Д. Шадриков, для гармонізації відносин і продуктивності діяльності необхідні певні моральні якості, а також знання та інтеріоризація людиною моральних норм. Останнє передбачає наявність у суб'єкта моральних здібностей та потреб, тобто прояви моральної свідомості людини можна простежити через розвинуті моральні здібності та певні особистісні якості. «Без наявності в особистості моральних здібностей неможливо говорити про виявлення всіх інших здібностей, як загальних так і спеціальних. Теоретично неможливо говорити про розвиток будь-якої здібності, як здатності до активності, якщо ми не визначимо її опредмечену ціль через етичні категорії добра та зла, бо без цього не ясно, про здібність до чого йде мова» [10].

У підході до феномену «здібності» слід підкреслити, що здібності – це відображення складного взаємозв'язку історичних, соціальних, індивідуальних умов розвитку людини. Поняття «здібності» розглядається дослідниками [1; 2;3;4;5;6;8;9;10] як сукупність психічних рис особистості, необхідних для



успішного оволодіння будь-якою діяльністю, ефективного її виконання. У розумінні загального процесу розвитку здібностей важливо проаналізувати різні позиції вчених у трактовці взаємозв'язку природного і набутого для подальшого з'сування процесу обумовленості категорії моральних здібностей.

У роботах Б.М. Теплова, які стали подією для розвитку вчення про здібності, було визначено такі суттєві ознаки здібностей: здібності – індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої; це ті індивідуальні особливості, які мають відношення до успішного виконання будь-якої діяльності або багатьох діяльностей (як умова успішної справи) [9].

Інший відомий дослідник здібностей – Н.С. Лейтис визначав їх як особистісну властивість, «від яких залежить можливість здійснення і ступінь успішної діяльності» [4]. О.М. Леонтьєв, у руслі концепції Л.С. Виготського, сформулював поняття «історичне успадкування здібностей» і розглядав здібності як прижиттєво сформовані новоутворення, а процес формування здібностей як такий, що відбувається шляхом перетворень зовнішніх процесів у внутрішні функції – здібності» [3]. Тезаурусно - інформаційна концепція Ю.О. Шрейдера, яка базується на тому, що у слів є певні значення (тезауруси), які засвоює людина протягом життя, формує перетворення зовнішніх процесів у внутрішні функції і саме це розглядається автором як перехід від засвоєння людиною загально-історичних значень до формування внутрішньо – суб'єктивних смислів, завдяки опануванню та розумінню тезауруса, що складає зміст суспільної свідомості. Виходячи з цього, психологічним значенням є узагальнене відображення дійсності, що стало набутком нашої свідомості, вироблене людством і зафіксоване в формі поняття, знання або навіть у формі вміння, як узагальненого «образу дії», норми поведінки тощо. Даний процес інтеріоризації є можливим лише у суспільстві, бо людиною можна стати лише за допомогою іншої людини.

С.Л. Рубінштейн сформулював свій погляд на проблему здібностей: «Складні психічні властивості людини утворюють дві основні групи – характерологічні властивості та здібності» [8]. Згідно з С.Л. Рубінштейном, розвиток здібностей відбувається по спіралі: здібності даного рівня, відкривають нові можливості для подальшого розвитку, а також для розвитку здібностей більш високого рівня. Формуються здібності не лише в процесі завсоєння продуктів, створених людиною в процесі історичного розвитку, а також і в процесі їх створення. Процес же створення людиною предметного світу – це є розвиток нею своєї власної природи. Здібності людини – внутрішні умови її розвитку, які, як і інші внутрішні умови, формуються під впливом зовнішніх – у процесі взаємодії людини із зовнішнім світом.

Н.В. Кузьміна обґрунтувала власний погляд на здібності, як на відображення діяльності. Виходячи з того, що структура здібностей є своєрідним відображенням структури діяльності, дослідниця зауважила, що є певні провідні сфери діяльності, які спираються на весь комплекс здібностей суб'єкта даної діяльності, а не лише на одну з них: «Педагог спирається на весь

комплекс педагогічних здібностей, опорним при цьому може стати будь-який з компонентів»[2].

В роботах К.К. Платонова здібності виступають як властивості особистості, які потрібні для засвоєння будь-якої діяльності, виконання її і вдосконалення в ній; від таких властивостей залежить і ступінь задоволеності особистістю тією діяльністю, що виконується. З точки зору теорії множинності, вказує К.К. Платонов, можна сказати, що характер і здібності представляють собою множинність, яка не має самостійних точок, «тому ми і розглядаємо їх як дві підструктури, накладені на загальну структуру особистості і частково один на одного»[6].

Звертаючись до категорії моральних здібностей необхідно, насамперед, розглянути їх психологічну сутність. Маючи ряд загальних ознак, що притаманні здібностям в цілому, моральні здібності мають і свої специфічні особливості.

Л.М.Архангельський виділяє моральні здібності як особливого роду моральні якості, що визначають глибинні основи активності особистості як суб'єкта поведінки. К.К.Платонов моральні здібності визначає як здібності до діяльності та міжособистісних стосунків, що співвідносяться з моральними нормами [1].

Деякі дослідники відносять моральні здібності до базових якостей психіки, бо міра індивідуальної вираженості здібності має прояви в успішності та якісній своєрідності засвоєння та реалізації окремих психічних функцій.

Враховуючи те, що свідомість є частиною психіки, здібності, в тому числі і моральні, можна розглядати як елементи свідомості особистості. Поняття „моральні здібності” можна розглянути у двох значеннях:

- як здібність людини до морального життя, здібність бути суб'єктом моральних стосунків;
- і як оцінка ефективності виконання цих функцій.

Перше значення пов'язане з походженням, сутністю та роллю моралі в житті суспільства та людини. Друге значення є доповненням першого та вказує на ступінь його реалізації у кожній окремій особистості. Воно передбачає суб'єктну спрямованість, готовність особистості до моральної діяльності сформованість певних рис характеру, як то: совісливість, принциповість, самостійність, гідність, чесність, сміливість, відповідальність, стриманість, вимогливість до себе та терпимість до інших і т.д.

Важливими складовими моральних здібностей є соціальна орієнтація суб'єкта – здатність робити добро, протистояти обставинам, вміння боротися за справедливість, бути альтруїстом – любити та поважати людей, мати активну життєву позицію, відповідально ставитися як до себе, так і до інших, тощо. Вчинити морально – значить подолати певний супротив у самому собі, без зовнішнього контролю та примусу відмовитись від імпульсивних та егоїстичних бажань, побороти зовнішні перешкоди, які часто постають на шляху до здійснення морального вчинку.

Моральні основи поведінки сприяють олюдненню суспільних відносин, взаємодії людей за суб'єкт - суб'єктною моделлю. Стати особистістю можна

тільки тоді, коли суб'єкт займе певну життєву, передусім міжлюдську моральну позицію, у достатній мірі усвідомить її та буде нести за неї відповідальність, стверджуючи своїми вчинками, справами, всім своїм життям.

Моральні здібності можуть відрізнятися за змістом цілей, яким вони служать і за ступенем розвитку.

У першому випадку такі визначення особистості, як „людина обов'язку”, „людина честі”, „людина свого слова”, „тактична”, „вихована”, „сором'язлива” і т.д. характеризують різні моральні здібності, що проявляються у поведінці індивіда.

У другому – мова йде про постійний розвиток моральних здібностей від елементарних здібностей, пов'язаних із додержанням простих моральних норм, які виражаються в елементарній уживчивості з іншими людьми, до „моральної талановитості”, яка відбивається в умінні служити добру навіть у найважчих умовах.

Цікаву класифікацію моральних здібностей, на наш погляд, висуває В.О.Токарева. Дослідник виділяє наступні підструктури моральних здібностей: гностичну, емоційну та вольову.

Гностична підструктура виступає як здібність суб'єкта зрозуміти зміст моральних норм, усвідомити необхідність та значимість їх дотримання при виконанні будь-якого виду діяльності та у взаєминах з оточуючими, здібність до адекватної моральної самооцінки. Рівень інтелектуального розвитку невідривно пов'язується з рівнем розвитку духовності суб'єкта. Такі характеристики інтелекту, як спроможність самостійно встановлювати істину, здатність мислити критично, аналізувати різноманітні явища і на цій основі виробляти власні погляди на складні, іноді заплутані, суперечливі події, на саму людину, сенс її життя, є, запорукою готовності особистості до зваженого самостійного життєвого вибору. Завдяки цьому формується психологічна готовність протистояти нав'язуванню готових, часто сумнівної якості еталонів, орієнтацій. Найбільш цінними для особистості є ті інтелектуальні можливості, які вона здобуває значною мірою самостійно, власними зусиллями. Маючи власні, критично осмислені погляди, така людина завжди уважно ставиться до думок, до поглядів інших людей, намагаючись зрозуміти їх, відшукати й перейняти зерно істини у поглядах, міркуваннях опонента, визнати власну помилку.

Емоційна підструктура моральних здібностей відображує суб'єктні почуття бажаності бути моральною особистістю, дотримуватися моральних норм; здатність до співчуття, емоційно-критичне ставлення до себе та до інших людей під час відхилень або порушень норм, та здібність відчувати суб'єктивне задоволення від дотримання цих норм.

Вольова підструктура розглядається як здібність свідомо направляти свою активність на подолання особистісного егоцентризму та досягнення цінних, з точки зору моралі, цілей, здатність в умовах боротьби мотивів свідомо надавати перевагу мотивам морального порядку, здібність приймати правильне рішення в ситуаціях морального вибору [10].

Становлення моральної поведінки, на ґрунті якої розкриваються моральні здібності, пов'язано з віковими та індивідуальними особливостями розвитку суб'єкта, його моральної свідомості, у розвитку якої психологи виділяють три головних етапи: доморальний рівень, коли дитина виконує встановлені правила, виходячи із егоїстичних міркувань, конвенційну мораль, яка орієнтує на зовнішні норми поведінки та автономну мораль, яка орієнтує на внутрішню, автономну систему принципів. Перехід від однієї стадії до іншої є складним процесом і пов'язується дослідниками ( Ж.Піаже, Л.Колберг, Л.С. Виготський, Г.Г. Бочкарьова) із стійким зв'язком між рівнем моральної свідомості індивіда, з однієї сторони та його віком і розвитком інтелекта – з іншої. Саме тому поступовий перехід до автономної моралі починається тільки в період юності, коли у суб'єкта формується абстрактне дивергентне мислення, що дозволяє йому вирішувати моральні ситуації різного ступеня важкості.

Моральні здібності, як і інші здібності, формуються під час засвоєння суб'єктом певної суми знань та умінь (тезаурисів) морально-етичної спрямованості під впливом зовнішніх обставин, починаючи з періода раннього дитинства і особливо внутрішніх зусиль особистості протягом усього подальшого життя. З перших років життя до молодшого шкільного віку дитині притаманна підражальність, імітування поведінки та слідування вимогам дорослих. Накопичуючи поступово свій особистий досвід, спостерігаючи за поведінкою батьків, інших дорослих та сприймаючи реакцію оточуючих на свої бажання та дії, дитина засвоює перші моральні закони поведінки. Моральне виховання у школі приймає вже інші форми, ускладнюється вплив на дитину, до неї висуваються підвищені вимоги: необхідно не тільки засвоєння високих моральних цінностей, ідеалів, принципів, але й організація своєї діяльності у співвідношенні з ними. По мірі того, як життєвий досвід збагачується знаннями етичних норм та уявлень, засвоюються навички соціально значущих дій, зростають можливості альтернативних рішень. Поведінка підлітка ще може бути непослідовною, бо відсутність соціального досвіду ускладнює вибір дій, оскільки вона все ще зорієнтована на наслідування та підрожання, головним чином, значущим дорослим та цінностям референтної групи. Таким чином, розвинуті й вдосконалені соціальним досвідом, моральні якості особистості, проявляючись у багатообразних стосунках, закріплюються у звичайній поведінці. Поступово розвивається здібність суб'єкта самовдосконалювати свою поведінку на основі набутих знань. Поведінка старшого школяра стабілізується, одночасно підвищується та закріплюється рівень його моральної вихованості, що відбувалося протягом усього його життя під впливом багатьох факторів: батьків, вихователів, вчителів, друзів а також конкретних життєвих ситуацій, що вимагали доцільної поведінки.

Даний зв'язок розвитку моральних здібностей з віковими суб'єктними особливостями є підтвердженням концепції О.М. Леонтьєва та Л.С. Виготського щодо історичного успадкування здібностей як прижиттєво сформованих новоутворень, природи їх соціального походження.

Аналізуючи значення вроджених задатків для різних здібностей, можна стверджувати, що воно не є спільним. Більшість здібностей мають органічні,

тобто генетичні передумови для розвитку, які полягають, насамперед, у природжених властивостях їх нервово-мозгового апарату – в анатомо-фізіологічних, функціональних його особливостях.

Розвиток, наприклад, музичних здібностей, в більшій мірі залежить від тонкого музичного слуху – якості властивостей периферичного та центрального нервового апарату. Припускаючи, що основою розвитку моральних здібностей можуть бути певні задатки, що впливають на передачу характерологічних рис, від яких залежить спроможність індивіда стояти на позиціях добра, ми не можемо всеж таки стверджувати біологічну природу моральних здібностей, бо маємо життєві та літературні приклади, коли одна і та ж людина протягом свого життя могла вчиняти як морально, так і аморально. На відміну від моральних задатків – тонкий музичний слух, завжди буде властивим індивіду у тій мірі, у якій він є генетично переданим. Однак, навіть наявність у індивіда вроджених музичних задатків не виступає гарантією розвинутих в майбутньому музичних здібностей, вони значуща, але тільки передумова їх розвитку. Розвиваючись на основі задатків, здібності є функцією не задатків самих по собі, а соціального розвитку, в який задатки входять як передумова. Включаючись у розвиток індивіда, вони самі розвиваються, тобто змінюються, перетворюються. Саме на цьому акцентував С.Л. Рубінштейн, зазначаючи, що моральні здібності – це внутрішні умови розвитку людини, що формуються під впливом зовнішніх – у процесі взаємодії із навколишнім світом.

Щоб розкрилися та сформувалися будь-які здібності, в тому числі і моральні, необхідні певні стимулюючі соціальні умови, які залежать від рівнів розвитку: макросоціума (духовні орієнтири та соціально-економічні вектори розвитку суспільства, у якому мешкає індивід), мікросоціуму (психологічний мікроклімат сім'ї, якість та глибина стосунків в системах «батько – мати» а також «батьки – дитина»), а також від суб'єктних якостей індивіда, які впливатимуть на формування його життєвої позиції (система цінностей та певні характерологічні якості, направлені на добро).

Спадковість, без сумніву, є однією з умов розвитку індивіда, але його здібності не є прямою функцією його спадщини. По-перше, генетичне, що є спадковістю та соціальне, надбане в процесі розвитку та виховання, складають нерозривну єдність. Вже в силу цього неможливо говорити про якісь конкретні психічні якості особистості, які впливають лише на формування здібностей особистості. По-друге, успадкованими можуть бути не самі психічні здібності, а лише органічні передумови їх розвитку, бо саме вони лише обумовлюють, але не визначають обдарованість людини та можливості її розвитку. Батьки передають своїм дітям не тільки гени, але й певним чином здійснюють вплив на них, створюючи або не створюючи передумови їх розвитку. Найголовнішим для розвитку моральних здібностей є ставлення батьків до дитини. Якщо у родині панує повага та любов, якщо дитину батьки приймають безумовно, дозволяючи їй бути безпосередньою та природньо набувати досвід, навіть через шлях особистих помилок, тоді у дитини формується фундаментальна основа моральних здібностей – базова довіра до світу. Якщо родина не сформувала

довіру дитини до себе, якщо в силу певних умов дитина ставиться недовірливо до людей, їй буде набагато складніше стати альтруїстом.

Індикатором сформованості морально-духовної сфери як детермінанти особистісної зрілості є морально-духовна спроможність особистості, котра, як визначалося, вище, виявляється у наявності розвиненої моральної свідомості, зрілих моральних ставлень до дійсності, міцності морально-вольової регуляції особистості до самовизначення та морального вибору, який саме може бути реалізованим у вчинку [5]. Розглядаючи далі вчинок як осередок психічного і пов'язуючи його, безпосередньо, із розвитком у суб'єкта моральних здібностей визначимо його як «свідому дію, оцінюваний як акт морального самовизначення людини, в якому вона стверджує себе як особистість у своєму ставленні до іншої людини, до себе самої, до групи або до суспільства, до природи в цілому» [7].

Більшість психологів (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та ін.) визначають вчинок як одиничний поведінковий акт, пов'язаний з виконанням або невиконанням людиною своїх моральних обов'язків. Із сукупності таких актів складається моральна діяльність або поведінка людини. Войтила наголошує на тому, що вчинок є особливим моментом прояву особистості, тобто не кожен суб'єкт спроможний на вчинок.

Здійснення вчинку умовно відбувається на трьох рівнях, два з яких – внутрішні і один – зовнішній. Щоб відбулася вчинкова активність суб'єкта, йому по-перше, необхідно досягти розуміння умови та постановки проблеми для майбутнього прийняття рішення, потім він висуває гіпотези щодо можливих варіантів рішення, після цього здійснює вибір певної із сформульованих альтернативних гіпотез. Все це відбувається на першому внутрішньому рівні. Далі суб'єкт реалізує своє рішення на зовнішньому рівні – здійснює саме вчинкову модель поведінки, ту, яку він свідомо обрав. Завершальним є третій рівень, де відбувається внутрішній аналіз правильності або неправильності, так би мовити умовної «якості» рішення вчинити саме так [8]. Саме «якість» розуміння суб'єктом всіх складових вчинку, що відбуваються на внутрішньому рівні – виділення смислових одиниць, здійснення їх аналізу, встановлення причинно – наслідкових зв'язків, а також свідомо вироблені наміри, прогноз результатів й оцінки їх з боку оточуючих людей і суспільства в цілому, не тільки безпосередньо корелюють із «якістю» кінцевого результату саме вчинку, а й дають можливість придбати власний суб'єктивний досвід.

З метою визначення вчинкової поведінки сучасної молоді нами було проведено анкетування.

У дослідженні взяли участь 132 студенти першого курсу гуманітарних спеціальностей одного з вищих навчальних закладів України.

На перше запитання анкети: «Чи був у вашому житті вчинок?» отримано наступні відповіді. Позитивне ствердження «так» виявлено у 98 першокурсників, що склало 74% від усього числа опитаних респондентів. 34 студенти визнали, що в їх житті вчинку ще не було, що склало 26% опитаних юнаків. Однак надалі, у тій категорії, що ствердила наявність у своєму житті вчинку виявлено певну розбіжність у відповідях, яку було встановлено при

виконанні наступного завдання: «Якщо ви дали позитивну відповідь, то опишіть свій вчинок». Описали вчинок не всі опитані, 16% респондентів (18 студентів) залишили своє позитивне ствердження без наведення прикладу. Причинами відповідей «так» без опису вчинка можуть бути різні мотиви. По-перше, це може свідчити про те, що молода людина бажане видає за дійсне, бо розуміє, що саме вчинок наповнює життя змістом, надає йому певного сенсу. По-друге, студент зорієнтований на позитивну оцінку оточення, що надалі може негативно впливати на розвиток його суб'єктності, залишаючи його на інфантильному рівні. По-третє, у даної категорії юнаків немає сформованого визначення поняття вчинку, тобто не засвоєні смислові категорії – тезауруси.

Реалії сучасного життя формують відповідні ідеали, моральні якості, що не завжди сприяє морально-духовному становленню молоді, однак оволодіння законами моралі, формування здатності до самостійного вибору на користь добра й справедливості, здатності активно й невідступно протидіяти злу – чи не найскладніший процес в особистісному становленні людини нової формації.

Виділені підструктури моральних здібностей вказують на складність і потребу більш глибокого їх вивчення. Зроблений аналіз теоретичного матеріалу дає можливість зробити певний висновок:

1) моральні здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, які дозволяють суб'єкту усвідомити та засвоїти моральні норми та цінності, які виражають готовність особистості до морального вибору між етичними категоріями добра та зла на користь добра, в повсякденному житті і до встановлення моральних взаємовідносин між людьми в процесі діяльності та життєдіяльності в цілому;

2) моральні здібності не є чимось вродженим, генетично обумовленими, вони змінюються, формуються під впливом зовнішніх обставин і внутрішніх зусиль особистості;

3) розвиток моральних здібностей пов'язаний з віковими та індивідуальними особливостями розвитку суб'єкта, залежить від них;

4) моральні здібності визначають специфіку поведінки суб'єкта, що виражається в його бажанні та умінні робити добро, в реальних вчинках. Однак реалізуватися у поведінці та діяльності ці здібності можуть тільки при наявності у індивіда потреби у цьому.

## *ЛІТЕРАТУРА*

1. Архангельский Л.М. Моральные качества личности и основные аспекты их изучения. – М., АН СССР. – 1980.
2. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: ЛГУ, 1967.
3. Леонтьев А.Н. О формировании способностей. – М., 1989.
4. Лейтес Н.С. Способности, труд, талант. – М.: Знание, 1961.
5. Маслоу А. Самоактуализация / Психология личности. Тексты. – М.: Прогресс, 1982.
6. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972.
7. Психология. Словарь / Под общ. ред. Петровского А.В. – М.: Политиздат, 1990.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и принципиальные вопросы психологической теории. Тезисы докладов на съезде Общества психологов. – М., 1958.

9. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: АПН РСФСР, 1961.
10. Токарева В.А. Психология нравственного развития студента: феноменология, типология, закономерности: Дис. д-ра психол. наук – М., 1991.
11. Шадриков В.А. Психология деятельности и способности человека.– М.: Логос, 1996.
12. Шрейдер Ю.А. Лекции по этике. – М.: Мирос, 1994.

**Брагіна Н.В. (м. Луганськ)**

## **СУБ'ЄКТНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ ОСОБИСТОСТІ**

*Рассматриваются понятия жизненного пути и субъектной жизненной позиции в отечественной психологии и анализируется развитие жизненной позиции человека в онтогенезе.*

**Ключевые слова:** *субъект, жизненный путь, жизненная позиция, смысл жизни, жизненная линия, субъективная картина жизненного пути.*

*We look of essential concept of life way and subjective stance in home-grown psychology. We look develop this stance in mature too.*

**Key words:** *subject, life way, life stance, sense of life, life line, subjective picture of life line.*

**Постановка проблеми.** Основні поняття суб'єкта життя і вплив сімейних чинників на його становлення, є актуальною проблемою психології.

**Мета і завдання статті.** Завданням даної статті є аналіз підходів вітчизняних психологів до розкриття понять “життєвий шлях”, “суб'єкт” і “суб'єктна життєва позиція”, а також формування цієї позиції в онтогенезі.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Поняття суб'єкта та положення про суб'єктний підхід розкривається С.Л. Рубінштейном у своїх роботах 50-х р. – “Буття і свідомість” і “Принципи і шляхи розвитку психології”. Продовжує розробку цих ідей К.О. Абульханова-Славська. Термін «суб'єктивна картина життєвого шляху» (СКЖШ) вперше був використаний Б.Г. Ананьєвим для аналізу життєвого шляху. Ідея того, що вивчення просторово-часових характеристик життєвого шляху (минуле, теперішнє, майбутнє) дозволяє зрозуміти його основний зміст, розроблялася в роботах Л.І. Анциферової, А.А.Кроніка і Є.А. Головахи.

Ранні роботи з проблеми еволюції життя мали загальне коріння – розвиток в них розумівся як еволюційний, жорстко заданий процес, що визначається і зовнішніми, і внутрішніми чинниками; розвиток людського життя розглядався, з одного боку, як унікальний, з іншої – як універсальний процес.

На відміну від вітчизняної психології того часу, яка досліджувала особистість або через систему суспільних відносин, що конкретно реалізується



у взаємодії дитини і дорослого (Л.С. Виготський), або за допомогою категорії діяльності (О.М. Леонтьєв), С.Л. Рубінштейн вийшов за межі конкретних видів матеріальної та ідеальної діяльності, помістивши особистість в більш широкий контекст – простір її життєдіяльності. Саме особистість співвідносить свої суб'єктивні бажання і об'єктивні вимоги соціальної ситуації, здійснюючи регуляцію взаємин між суб'єктом та об'єктом. "Таким чином, особистість не розчиняється в діяльності, а за її допомогою вирішує складні життєві завдання і суперечності. Тут діяльність виступає як поведінка і вчинки. Це і є якістю особистості як суб'єкта життя, який визначає свої цінності і способи їх реалізації в житті, будує свої відносини (і способи спілкування в них), знаходить адекватні своїй особистості способи самореалізації в діяльності" [1].

Поняття суб'єкта і положення про суб'єктний підхід при дослідженні психіки були введені С.Л. Рубінштейном в 40-х рр. XX ст., подальшу розробку вони отримали в роботах 50-х рр. Це поняття дозволило подолати безособовий зв'язок свідомості і діяльності.

У розробці основного поняття – «суб'єкта життя» – Л.С. Рубінштейном була закладена важлива ідея, що дозволила реалізувати принцип цілісності у вивченні життєвого шляху особистості. Вищим особистісним утворенням суб'єкта життєвого шляху С.Л. Рубінштейн назвав **активність**, що проявляється у формуванні основних складових життя і забезпечує реалізацію власних потреб у конкретних життєвих обставинах. Поняття суб'єкта дає можливість не типізувати і стандартизувати життєвий шлях, а диференціювати людей у міру залежності від них ходу їх життя в цілому і окремих життєвих ситуацій.

У житті кожної людини зустрічаються різного роду складності, ситуації прийняття рішень. Розуміння необхідності їх вирішення роблять життя проблемою для людини. Крім того, **усвідомлення** життєвого без вороття вимагає особливого ставлення людини до часу життя, особливо до сьогодення, тобто вимагає від неї своєчасності. Особистості необхідно визначити момент найбільшої відповідності логіки подій і своїх внутрішніх можливостей, бажань для рішучої дії. Така здібність з'являється, на думку С.Л.Рубінштейна, у разі **розвиненої відповідальності**, оскільки в даному випадку суб'єкт своїм відповідальним ставленням до життя додає йому напрямок і рух, долає обставини [12].

У роботах С.Л. Рубінштейна найбільш важливими положеннями є наступні:

- життєвий шлях особистості закономірний, цілісний та індивідуальний;
- при вивченні життя важливо розглядати не тільки його результативність (життєва подія), але і його обставини (життєві відносини);
- фективність життєвого шляху визначається здатністю особистості співвідносити власні життєві потреби з вимогами суспільства, що обумовлене відповідальністю особистості.

У працях К.О. Абульханової-Славської, що продовжила розробку ідей С.Л. Рубінштейна, поставлено основне питання про типове й індивідуальне в життєвому шляху особистості [2].

Ступінь вираженості відповідальності як характеристики особистості, визначає індивідуальний характер її життя. Це пояснюється тим, що людина, ставши суб'єктом свого життя, отримує можливість "організовувати його згідно зі своїм задумом, відповідно до своїх схильностей, спрямованостей" [5]. Більше того, якість особистості як суб'єкта життя виявляється не у дії особистості згідно з першим імпульсом своїх бажань, а в діях, які враховують життєві обставини і вимоги, а також у регуляції при їх неспівпаданні. Найвищим рівнем і оптимальною якістю суб'єкта життя є здатність регулювати, організовувати свій життєвий шлях як ціле, підпорядковане її цілям, цінностям. Всі люди відрізняються одне від одного за ступенем розвиненості у кожного з них властивостей суб'єкта. Тому в реальності вони відрізняються за ступенем впливу на хід власного життя, оволодіння численними життєвими ситуаціями, залежності від зовнішніх подій. Різний характер здатності до організації життя людей дозволив К.О. Абульхановій-Славській виділити певні типи людей залежно від способу їх життя.

На думку К.О. Абульханової-Славської, особистість стає суб'єктом власного життя за наявності у неї розвиненого відчуття *відповідальності*, що організовує зв'язок, переходить між життєвими завданнями і гарантує їх вирішення. За такої умови "особистість отримує можливість інтегрувати свої здібності в різних сферах, співвідносити свої можливості з поставленими життєвими цілями і завданнями, розподіляти їх у часі". У своїх роботах К.О.Абульханова-Славська виділяє три структури життєвого шляху: *життєву позицію, життєву лінію і сенс життя*. Розглянемо кожен складову окремо [4].

*Життєва позиція особистості* – це сукупність її життєвих відносин, а також спосіб їх реалізації, що відповідає (або не відповідає) потребам, цінностям особистості [3]. Вона представляє собою вироблений особистістю за даних умов спосіб свого суспільного життя, місце в професії, спосіб самовираження. У життєвій позиції кожного можна виділити її початкову об'єктивну характеристику – ті соціальні умови, в яких існує людина. Вони можуть бути більш або менш сприятливими для розвитку особистості. Визначальним у характеристиці життєвої позиції є те, наскільки сама особистість досягає тих умов, в яких її потенціал отримує найбільші можливості для розвитку. Життєва позиція особистості – це сформоване відносно стійке утворення, що має власну структуру. У свою чергу, структура життєвої позиції визначає її особливості. Якщо основні життєві відносини інтегровані, відповідають вихідним намірам особистості, то така життєва позиція характеризується цілісністю, цілеспрямованістю, гармонійністю. У тому випадку, коли життєві відносини не пов'язані між собою, а спосіб їх здійснення не відповідає їм, то така життєва позиція є нестійкою. Крім того, залежно від особливостей реалізації власних життєвих відносин, способу подолання труднощів, К.О. Абульханова-Славська виділяє егоцентричну, споглядальну, суперечливу та інші види життєвих позицій.

Життєва позиція може бути схарактеризована на різних рівнях конкретності: починаючи від емпірично-описового і закінчуючи суттєво-абстрактним. На вищому рівні опису, на думку К.О.Абульханової-Славської,

найважливішими характеристиками життєвої позиції є життєві суперечності і спосіб їх вирішення. Спосіб вирішення життєвих протиріч показує, наскільки особистість здатна поєднувати свої індивідуально-психологічні, статутні, вікові можливості з вимогами суспільства. Основними характеристиками життєвої позиції автор називає *інтегрованість життєвих відносин*, а також *відповідність намірів та їх реалізації*.

*Життєва лінія* є динамічною характеристикою життєвого шляху, оскільки вона представляє "реалізацію життєвої позиції в часі і обставинах життя" [5]. Життєва лінія відображує, яким чином особистість втілює свої життєві принципи і відносини, як поводить себе в обставинах, що змінюються. К.О. Абульханова-Славська виділила дві основні типологічні характеристики життєвої лінії – це пролонгованість і ціннісність. Життєва лінія може мати прогресивно-поступальний або зворотньо-застійний характер. У першому випадку життя послідовне, особистість просувається на більш високий рівень. В іншому випадку життя веде до регресу особистості. З підйомом особистості і її позиції на вищий рівень посилюється ціннісна характеристика життя, визначається дальність життєвих перспектив і усвідомлення широти власних можливостей. Таким чином, життєва лінія являє собою як лінійне, так і ієрархічне утворення. К.О. Абульханова-Славська вводить поняття "прогресивна життєва лінія". У якості її основної характеристики називається наявність безперервного зворотного зв'язку попереднього етапу (рішення, вчинку, поворотного моменту) з подальшим, що було назване "вторинними умовами розвитку особистості". Основним показником життєвої лінії є життєва зрілість (або незрілість), оскільки вона впливає на здатності подолання перешкод, можливості відстоювати власну життєву лінію.

Третьою, найважливішою структурою життєвого шляху К.О. Абульхановою-Славською був названий сенс життя. Під *сенсом життя* автор розуміє "ціннісний спосіб узагальнення, цілепокладання, що лежить в основі життєвої позиції" [4]. Сенс життя включає не тільки життєву мету, але і переживання її цінності, що, у свою чергу, визначає цінність для особистості її власного життя, життєві прояви своєї індивідуальності, свого "Я". Процес життя буде різний залежно від наявності або відсутності даної складової життєвого шляху. На думку К.О. Абульханової-Славської, сенс життя визначає домагання особистості і вибір її життєвих задач, а також її семантику: до чого людина більше прагне, брати або віддавати сили, здібності, тощо. Також він впливає і на активність особистості – більш піднесений сенс розширює число авдань, які людина прагне вирішити. У протилежному випадку спостерігається зниження активності особистості, її ініціативності. Протягом життя людини, на думку К.О. Абульханової-Славської, сенс змінюється, оскільки залежить від вікового етапу, він може бути спрямований на різні складові життєвої перспективи: на минуле, теперішнє, майбутнє.

Л.І. Анциферова, вивчаючи питання особистого життя індивіда, відзначає, що "життєвий шлях – це індивідуалізоване відбиття особистістю руху соціально-історичної дійсності". За поглядом Л.І. Анциферової, фундаментальні теоретико-емпіричні дослідження повинні будуватися "на

вивченні всієї повноти реального життя особистості, тих життєвих відносин людини, які утворюють тканину його цілісного життєвого шляху", а "завдання дослідника" – витягнути" основні механізми роботи внутрішнього світу людини, які реально забезпечують її благополуччя, комфортне існування або деформують її життєвий шлях, але вона сама цього не усвідомлює". Відзначаючи тенденцію переходу від структурно- агрегатного опису до аналізу функціонування особистості як цілісної системи, що постійно перетворюється і розвивається, Л.І. Анциферова вказує на те, що в психологічних роботах "недостатньо розкривається динаміка психічного життя особистості, а ширше – динамізм її життєвих відносин, що стоїть за змінюванністю особистості [9].

Життєвий шлях є цілісним утворенням, а отже, будь-який період життя необхідно розглядати в контексті всього життя в цілому. Людина, будуючи свій життєвий шлях, керується певною системою уявлень про своє минуле, теперішнє і майбутнє [8]. У даній думці Л.І. Анциферовою закладена важлива ідея про те, що вивчення просторово-часових характеристик життєвого шляху (минуле, сьогодення, майбутнє) дозволяє зрозуміти його основний зміст. Подібна ідея розроблялася в роботах А.А. Кроніка і Е.А. Головахи.

Для аналізу життєвого шляху особистості у вітчизняній психології було введено також поняття *«суб'єктивної картини життєвого шляху»* (СКЖШ), яке вперше використав Б.Г. Ананьєв [7]. Він не дав йому розгорненого визначення, але виділив декілька істотних моментів. По-перше, ця картина є найважливішою характеристикою самосвідомості людини. По-друге, в ній відбиті віхи соціального, індивідуального розвитку. По-третє, вона завжди розгорнена в часі, фіксує в біографо-історичних датах головні події життєвого шляху, пов'язуючи в єдиній системі відліку біологічний, історичний і психологічний час.

Кронік А.А. також використовував поняття суб'єктивної картини життєвого шляху, яка, на його думку, є "психічним образом, в якому відбиті соціально обумовлені просторово-часові характеристики життєвого шляху (минуле, теперішнє, майбутнє), його етапи, події і їх взаємозв'язки" [10]. Значення даної картини в тому, що вона регулює в часі, погоджує життєвий шлях особистості з життям інших, особливо значущих для неї людей. Простими елементами життєвого шляху названо події. Події представляють собою зміни в умовах життя людини, в її внутрішньому світі, в сферах здоров'я, роботи, сім'ї, побуту, навчання, дозвілля. Для характеристики життєвого шляху важлива значущість життєвих подій, тобто визначення причинно-наслідкових зв'язків і їх впливу на хід життя в цілому. Ці причинні і цільові зв'язки складають суб'єктивну структуру міжподієвих відносин, що є однією з основних характеристик суб'єктивної картини життєвого шляху. У роботах даного автора, акцентується думка про те, що для вивчення основних характеристик життєвого шляху важливо виявляти причинні і цільові зв'язки між значущими життєвими подіями.

У працях Є.І. Головахи при вивченні проблеми життєвого шляху розглядалися поняття "життєві плани", "життєві цілі", "ціннісні орієнтації" [10]. Дані складові виступають послідовними щаблями суб'єктивної регуляції

життєдіяльності людини. *Життєві плани* мають достатньо визначену предметну окресленість, вони можуть бути виражені в конкретних подіях життєвого шляху. *Життєві цілі* представляють собою основні орієнтири життєвого шляху в майбутньому. Життєві плани виступають засобами здійснення життєвих цілей, їх конкретизацією. Наявність даних складових додає майбутньому впорядкованості. Для вивчення дискретної картини майбутнього, на думку Є.І.Головахи, необхідно досліджувати події, рух від події до події забезпечується за допомогою *ціннісних орієнтацій*, інтеріоризованих особистістю із системи соціальних цінностей. На відміну від життєвих цілей і планів, ціннісні орієнтації не мають чіткої визначеності. Внаслідок цього вони виконують гнучкішу регулятивну функцію.

Побудова життєвих цілей і планів, вироблення людиною життєвої позиції – все це розглядається як прояв суб'єктності. У цьому важливим виявляється постановка проблеми суб'єкта життєвого шляху в онтогенетичному (віковому) контексті. Дорослішаючи, людина вчиться прогнозувати власний життєвий шлях, і на розвиток цих умінь впливають референтні дорослі, тобто батьки. Виступаючи першим соціальним світом дитини, сім'я значною мірою зумовлює її життєвий шлях. Під впливом цього соціального середовища складаються змістовні особливості сприйняття світу та орієнтації в навколишньому середовищі, формуються свідомість, світогляд – загальні властивості людини як суб'єкта. Найважливішим чинником розвитку цих характеристик є позиція дитини в системі сімейних відносин, оскільки в сім'ї у соціальній системі існує розподіл суб'єктних функцій або позицій учасників сімейних взаємодій. Аналіз розподілу функцій суб'єктів у їх взаємодії в сім'ї, а також впливи особливостей цього розподілу на формування у дитини її суб'єктної позиції, є актуальною проблемою психології.

Це питання є тим більше актуальним зараз, коли спостерігається нестабільність нашого суспільства. Перетворення гарантованого способу життя на швидкозмінні ситуації і умови існування, призводить до того, що не тільки дитина, але і доросла людина може перестати відчувати себе суб'єктом життєвого шляху, втратити свій сенс життя. Наші дослідження спрямовані на виявлення основних детермінант життєвого шляху, обумовлених середовищем виховання (сім'я або школа). Ми виходили з концепції А.Адлера про те, що стиль життя закріплюється в чотири-п'ять років і його важко піддати змінам. Згідно з А.Адлером, всі люди помиляються, але важливим є те, що вони можуть виправляти свої помилки, а для цього необхідно знайти ті з них, які є фундаментальними, зробленими в ранньому віці під час формування. Якщо ці помилки будуть виявлені, є можливість їх виправити.

А.Адлер розглядав сім'ю як інститут, що має величезні переваги і найкраще пристосований для догляду за дітьми і збереження людського роду. Проте недоліком сім'ї є те, що батьки найчастіше не бувають ні хорошими педагогами, ні хорошими психологами. А.Адлер звертав увагу на той факт, що «перед тим, як складати судження про будь-яку людину, нам потрібно знати, в якому середовищі вона росла». Для визначення поняття життєвого шляху він використовував поняття життєвий стиль, який ввів у 1926 році. На його думку

стиль життя - це віддзеркалення в поведінці того значення, яке людина додає світу і самій собі, своїм цілям, спрямованості своїх устремлінь [6].

Новітні дослідження внутрішньосімейного спілкування і його впливу на формування особистості як суб'єкта життєвого шляху підтверджують стійкість багатьох психічних рис, властивостей особистості, стилю життя і патерну поведінки, що формується в ранньому дитинстві під впливом відносин дитини з батьками, особливо з матір'ю, і показують, що формування у людини різних соціальних орієнтацій, установок, емоційної культури її етичне і психічне здоров'я, знаходиться у прямій залежності від характеру внутрішньосімейного спілкування, психологічної атмосфери в сім'ї.

З іншого боку, доведено, що цей вплив не можна вважати фатальним, що особа розвивається і змінюється впродовж всього життя, під впливом безлічі різних людей і обставин. Сімейні відносини включають взаємне збагачення: не тільки батьки впливають на дітей, але і діти вносять зміни в позицію батьків по стосовно них.

Аналіз ранніх дитячих спогадів за А.Адлером повинен бути спрямований на встановлення того, наскільки є соціально сформованими у людини три життєво важливі сфери: життя в суспільстві і мистецтво зваємодії з людьми, діяльність і система відносин в любові і шлюбі. Використання матеріалу ранніх спогадів у глибокій емпіричній психотерапії пов'язане з тим, що біографічний матеріал не пригадується і не реконструюється, а дійсно знову переживається, включаючи не тільки емоції, але і фізичні, візуальні та інші відчуття і сприйняття. Як правило, це відбувається в повній віковій регресії до періоду життя, у якому відбувалися події, що згадуються.

Образи ранніх дитячих спогадів становлять внутрішню мову для почуттів особистості. Ці почуття підбирають окремі елементи дійсності і комбінують їх у такий зв'язок, що обумовлений зсередини настроєм людини. Образи ранніх дитячих спогадів виступають як найбільш адекватний стимул, на який проектується відповідні душевні переживання і актуальний психічний стан особистості.

Процес формування цих поглядів, з точки зору Л.С. Рубінштейна, в період раннього дитинства відбувається шляхом наслідування, імітації і моделювання. Це визначає життєвідчуття дитини і переживання нею подій. Накопичуються критерії сприйняття у формі цілісного ідеалу для наслідування. Далі, отримуючи інформацію через спрямоване, усвідомлене навчання, що включає соціальні норми, правила і обґрунтування, організовується своя ієрархія цінностей.

Дитина починає відчувати відмінність між хорошим і поганим перш, ніж навчиться такому розрізненню за допомогою розуму. Її суб'єктивні оцінки формуються в результаті доброзичливих або недружніх реакцій з боку значущих в її житті дорослих. У такому разі закони моралі сприймаються як початкові, закріплені в традиціях і обов'язкові для всіх. Далі може відбутися перебудова устрою життя, що склався, коли виникає необхідність усвідомлення, що є норми правильні, яким треба слідувати і підкорятися, і неправильні, яких не слід дотримуватися.

Особливе місце в загальному процесі формування життєвого стилю і життєвого шляху належить підлітковому і юнацькому віку, в період яких і відбувається індивідуальна реконструкція системи цінностей і становлення фундаменту життєвої позиції особистості. Юність в психології пов'язується з моментом самовизначення, вибору напрямку майбутнього життя на основі сформованої до цього віку часової перспективи. Оптимальне проживання процесу першого життєвого вибору безпосередньо залежить від сформованості у людини суб'єктних властивостей і змістовних особливостей її життєвої позиції.

Поняття життєвого шляху особистості, таким чином, невідривно пов'язане з поняттям суб'єкта. Саме категорія суб'єкта характеризує вищий рівень розвитку особистості. Формування суб'єктної життєвої позиції має свою онтогенетичну (вікову) динаміку, вивчення якої складає важливе завдання сучасної психології.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Абульханова К.А. Рубинштейн С.Л. Проблема субъекта в психологической науке. – М.: Академический проект, 2000.
2. Абульханова Славская К.А. Диалектика человеческой жизни (Соотношение философ-ского, методологического и конкретно-научного подходов к проблеме индивида). – М.: Мысль, 1977.
3. Абульханова Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
4. Абульханова Славская К.А. Социально-психологические аспекты активности личности // Социально-психологические проблемы производственного коллектива. – М.: Наука, 1983.
5. Абульханова Славская К.А. Типология активности личности // Психол. журнал. – 1985. – Т.6. – №5.
6. Адлер А. Понять природу человека. – СПб: Академический проект, 1997.
7. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1980.
8. Анцыферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования // Психол. журнал. – 1992. – Т.13. – №5.
9. Анцыферова Л.И. Системный подход в психологии личности // Принципы системности в психологических исследованиях / Под ред. Д.Н. Завалишиной, В.А. Барабанщикова. – М.: Наука, 1990.
10. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб: Питер, 2000.
11. Кроник А.А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования // Психология личности и образ жизни / Под общ. ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1987.
12. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973.

## РОЗВИТОК СПРИЙМАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

*В статье представлен анализ психологических исследований процесса восприятия. Показано, что развитие восприятия в дошкольном возрасте протекает в форме процесса развития и формирования перцептивных действий, формирования у детей представлений о сенсорных эталонах, их усвоения и использования в практической и познавательной деятельности.*

**Ключевые слова:** *восприятие, перцептивные действия, сенсорные эталоны, дошкольный возраст.*

*In the paper the analysis of psychological researches of a perception process is presented. It is shown that the perception development at preschool age occurs in the form of the development and formation of the perceptual actions, the formation at children of representations about sensory standards, their learning and using in the practical and informative activity.*

**Key words:** *perception, perceptual actions, sensory standards, preschool age.*

**Постановка проблеми.** Дошкільне дитинство є періодом інтенсивного сенсорного розвитку дитини. Перцептивні процеси, складаючи одну із найважливіших складових розумового розвитку дитини, протягом дошкільного дитинства ускладнюються й вдосконалюються, набуваючи рис цілеспрямованості й довільності. Актуальною проблемою і завданням сучасної психологічної науки є подальше поглиблене вивчення цих процесів, зокрема творчих перцептивних та розробка психологічної теорії творчого сприймання.

**Метою** статті є теоретичний аналіз і узагальнення результатів психологічних досліджень особливостей сприймання та його розвитку в дошкільному віці.

**Аналіз досліджень та публікацій з означеної проблеми.** У даний час у вітчизняній психології сприймання трактується як процес розвитку і формування *перцептивних дій* (О.В. Запорожець, 1967; Л.А. Венгер, 1969; С.В. Логвіненко, 1981 та ін.). Під перцептивними діями розуміють структурні одиниці процесу сприймання, які забезпечують свідоме перетворення сенсорної інформації, що приводить до побудови адекватного образу. Сприймання – це процес, пов'язаний за своїм походженням із зовнішньою практичною дією (О.В. Запорожець). Причому ця практична дія не зводиться лише до сприймання предмета очима або рухами пальців. Людина виконує різні орієнтувальні дослідницькі дії, що є формою практичної перевірки зорового (чи іншого) образу, який виникає на основі безпосереднього впливу предмета на відповідний орган чуття [5].

Згідно концепції О.В. Запорожця, розвиток сприймання відбувається як процес оволодіння специфічним видом дій, направлених на розв'язання певного класу завдань (наприклад, дій, направлених на виділення і фіксацію



зовнішніх властивостей предметів) [1]. У розвитку перцептивних дій дитини-дошкільника Венгер Л.А. виділяє такі основні етапи [2]:

1. Перший етап пов'язаний з формуванням у дитини практичних дій з предметами, розвиток яких відбувається у процесі гри-маніпуляції. Л.С. Виготський писав: “У ранньому віці панує ще наочне, афективно забарвлене сприймання, яке безпосередньо переходить у дію”[3, с.27]. Провідна діяльність у цей період – наочно-маніпулятивна. Дитина не грає, а маніпулює предметами, зокрема іграшками, зосереджуючись на самих діях з ними. Поступово від маніпуляцій з предметами діти переходять до ознайомлення з ними на основі дотику і зору, причому рухи руки по предмету визначають рух очей. Потім діти переходять до систематичного зорового ознайомлення з предметом, діючи з ним лише в міру необхідності детальнішого розгляду або в тих випадках, коли одне зорове ознайомлення не дає достатнього уявлення про ту або іншу властивість. Зорове сприймання, вбираючи в себе досвід інших видів дослідницької для орієнтування діяльності, стає в дошкільному віці одним з основних засобів безпосереднього пізнання предметів і явищ дійсності.

У результаті через практичний досвід у дитини не тільки створюється уявлення про оточуючі предмети, але й формуються операції психічної діяльності, на основі яких дитина набуває можливості адекватно сприймати навколишній світ: у дитини накопичується певний запас уявлень про різноманітні властивості предметів, і деякі з цих уявлень починають грати роль зразків (еталонів), з якими дитина порівнює властивості нових предметів у процесі їх сприймання.

2. На другому етапі перцептивними діями стають самі сенсорні процеси. Дитина починає цілком адекватно сприймати предмети без безпосереднього контакту з ними. Якщо молодший дошкільник “сприймає” предмет практичною розгорнутою дією, то з розвитком така практична дія *інтеріоризується*, тобто згортається і переходить у план розумової дії. Наприклад, дитина вже в змозі очима обстежити предмет – відбувається перенесення зовнішніх практичних дій у внутрішній план – при цьому дошкільник, обстежуючи новий предмет, виявляє ті його сторони й ознаки, які відповідають деяким вже відомим зразкам, еталонам, що склалися в суспільному досвіді. Так, у процесі сприймання дитина набуває власного досвіду, засвоюючи одночасно досвід суспільний.

3. На третьому етапі перцептивні дії стають ще більш прихованими, згорнутими, скороченими. Сприймання втрачає свій спочатку афектний характер: перцептивні і емоційні процеси диференціюються. Сприймання стає осмисленим, цілеспрямованим – у ньому виділяються *довільні дії* – спостереження, розгляд, пошук. Сприймання починає здаватися пасивним процесом, що не має зовнішніх проявів (насправді, як і раніше воно залишається активним процесом, але вже повністю виконується у внутрішньому плані).

Значний вплив на розвиток сприймання надає у цей час *мова* – те, що дитина починає активно використовувати назви якостей, ознак різних предметів, об'єктів і відносин між ними. Називаючи ті або інші властивості

предметів і явищ, дитина тим самим виділяє для себе ці властивості; називаючи предмети, вона відокремлює їх від інших, визначаючи дії з ними, – краще розуміє їх. Так, дослідження [9] показали, що діти, які добре володіють мовою, успішніше справляються зі всіма операціями сприймання.

Взагалі, роль *слова* у сприйманні полягає в тому, що воно:

- 1) виділяє предмет серед інших;
- 2) закріплює ознаку, перетворюючись на знання;
- 3) надає можливість не тільки розрізняти, але і порівнювати ознаки;
- 4) дозволяє побачити визначену властивість у нових предметах;
- 5) дає можливість узагальнення [7].

Можна сказати, що процеси сприймання завжди опосередковані словом, яке спочатку лише супроводжує, а потім замінює зовнішній стимул.

Основним же перцептивним новоутворенням у цьому періоді є подолання синкретизму і перехід до цілісного, узагальненого сприймання. Синкретичність сприймання предметів не є рисою, властивою маленьким дітям взагалі, вона виступає й у старших дітей, коли вони сприймають незнайомі предмети чи їх зображення. Такі помилки особливо часто повторюються, якщо маленькі діти сприймають нечітко зображені предмети. Тоді будь-яка частина предмета, яка щось нагадує дитині, є для неї опорною.

Г.О. Люблінська [5], узагальнюючи результати досліджень розвитку сприймання у дітей дошкільного віку, виділяє такі наступні особливості:

- вирішальна роль у сприйманні належить контуру (формі);
- найраніше предмет сприймається за наступних умов: рухомий на нерухомому фоні; при діях з ним; при позначенні предмету словами;
- колір акцентується за таких умов: якщо він є характерною ознакою предмету; якщо його позначають словом при сприйманні незнайомого предмету; якщо колір конкурує з незнайомою дітям абстрактною формою;
- у сприйманні предметів значну роль відіграють включеність їх у час і простір;
- сприймання розвивається завдяки зовнішній практичній діяльності і включає перехід від зовнішніх форм орієнтування до їх внутрішніх форм.

Г.О. Люблінська, розглядаючи особливості сприймання дітей дошкільного віку, визначає, що діти вже на кінець другого року життя правильно знаходять знайомий предмет за словом, якщо в них утворився стійкий зв'язок слова з цим предметом. Дитина вже може правильно назвати знайомий предмет, який сприймає, у відповідь на запитання “що це?” [5]. Таким чином, дитина в ранньому віці зв'язує сприймання предмету, з одного боку, з дією, яку можна з ним проводити, а з іншого – із словом, що позначає його.

Дослідження Л.І. Котлярової, які проводились з дітьми від 3 до 7 років показали, що пред'явлення добре знайомих предметів не викликало у дітей тривалого сприймання, складної і розгорненої дослідницької діяльності: подивившись на предмет, вони відразу давали йому відповідну назву. Пред'явлення незнайомих, нових предметів у більшості випадків викликало тривалий процес ознайомлення, складну дослідницьку діяльність, при цьому

діти не обмежувалися простим зоровим розглядом, а переходили до дотикового, слухового сприймання [9].

Розвиток сприймання, зокрема розвиток перцептивних дій відбувається значно швидше і з більшою ефективністю, якщо дитина-дошкільник має можливість зіставляти сприймані об'єкти з сенсорними (перцептивними) еталонами кольору, форми, величини предметів, висоти звуків і т.д.

Оволодіння такими еталонами проходить ряд етапів і завершується тільки в молодшому шкільному віці. Так, за даними Л.А. Венгер [8], у ранньому віці сприймання опосередковано ще “предметними предеталонами” (наприклад, за кольором предмет сприймається «як трава», за формою – «як м'яч» і т.п.), і тільки пізніше дитина опановує абстрактними сенсорними еталонами кольору (зелений, жовтий, червоний і т.д.), форми (круглий, квадратний і т.д.) та іншими. Від засвоєння окремих еталонів форми, кольору діти старшого дошкільного віку переходять до засвоєння систем сенсорних еталонів (наприклад, знайомляться з послідовністю кольорів спектру, системою геометричних форм і т.п.).

Коли засвоєні тільки деякі еталони, діти чітко і точно сприймають властивості предметів, які з цими еталонами співпадають, але інші властивості, для яких еталони ще не засвоєні, сприймають неточно, часто помилково. Маловідомі властивості як би “підтягаються” до засвоєних еталонів, прирівнюються до них. Так, наприклад, дитина, яка вже має уявлення про квадрат, але що не має знань про прямокутник, сприймає прямокутники як квадрати.

Взагалі, процес освоєння сенсорних еталонів проходить три періоди, які відображають можливості дитини систематизувати отримувані нею уявлення про властивості предметів:

1. Період *сенсомоторних предеталонів* триває до початку третього року життя. Це період, коли дитина відображає лише окремі властивості предметів, які мають істотне значення для безпосереднього практичного пристосування та маніпулювання (деякі особливості форми, величини предметів і т.д.).

2. Період *предметних еталонів* триває приблизно до п'яти років. У цей період дитина користується предметними еталонами, тобто образи властивостей предметів співвідносяться з певними предметами (наприклад, круг визначається через форму м'яча, овал – через форму огірка).

3. Період *сенсорних еталонів* – у віці п'яти років і старше. У цей період на основі власного досвіду і його узагальнення під керівництвом дорослих відбувається засвоєння дітьми системи сенсорних еталонів, коли самі властивості предметів набувають еталонного значення у відриві від конкретного предмету. У цей період дитина вже співвідносить якості предметів із засвоєними загальноприйнятими еталонами предметів: трава зелена, яблуко як куля, дах у будиночка трикутний і т.д.

Оволодіння системами перцептивних дій і системами сенсорних еталонів проходить у тісній єдності і взаємозв'язку. З одного боку, перцептивні дії забезпечують виділення різних властивостей, які потім узагальнюються і набувають еталонного значення. З іншого – оволодіння еталонами перебудовує

перцептивні дії, робить їх більш узагальненими, згорнутими і цілеспрямованими. Таке освоєння суспільно вироблених еталонів і оволодіння перцептивними діями змінює характер самого сприймання: дитина отримує можливість бачити відоме в незнайомому, самостійно застосовувати системи еталонів у своїй практичній і пізнавальній діяльності.

У дошкільному віці у зв'язку з оволодінням продуктивними видами діяльності у дітей складаються *складні дії сприймання*, за допомогою яких дитина пізнає специфіку обстежуваного предмету. Так, намагаючись відтворити в малюнку, конструкції, аплікації складну форму предмету і ще не уміючи достатньо детально сприймати цю форму, дитина діє шляхом проб. Створені нею малюнки, конструкції, аплікації є більш-менш точні моделі предметів. У процесі побудови моделей і їх порівняння з предметами формується вміння розчленовувати складну форму предметів, встановлювати, як ці частини розташовані, зв'язані між собою. Образ предмету є як би внутрішньою моделлю його цілісної складної форми [6]. Моделювання перетворюється на спосіб аналізу форми предметів. Інтеріоризація зовнішніх дій по моделюванню складної форми і призводить до того, що у дітей формуються моделюючі дії сприймання.

Засвоєння сенсорних еталонів тільки одна із сторін розвитку орієнтування дитини у властивостях предметів. Друга сторона, яка нерозривно пов'язана з першою, – це вдосконалення *дій сприймання*.

Впродовж дошкільного дитинства розвиваються і ускладнюються такі основні види дій сприймання:

- 1) дії ідентифікації,
- 2) дії віднесення до еталону,
- 3) моделюючі дії [6].

Відмінності між цими діями визначаються відмінностями у співвідношенні між властивостями сприйманих предметів і тими еталонами, за допомогою яких ці властивості визначаються.

Так, наприклад, *дії ідентифікації* виконуються тоді, коли властивість предмету, що сприймається, повністю співпадає з еталоном. Дії полягають у виборі відповідного еталону і встановленні ідентичності (наприклад, м'яч круглий).

*Дії віднесення до еталону* виконуються дітьми при частковому збігу властивості предмету з еталоном, наявності разом з рисами схожості деяких рис відмінності. (Так, яблуко, подібно до м'яча, кругле, повинно бути співвіднесено формою з еталоном круга. Але його форма має й свої особливості: для того, щоб сприйняти яблуко як кругле, необхідно при порівнянні його з еталоном абстрагуватися від незначних його відмінностей).

І, нарешті, *моделюючі дії* виконуються при сприйманні предметів із складними властивостями, які не можуть бути визначені за допомогою одного еталону, а вимагають одночасного використання двох або більш еталонів. (Наприклад, щоб дитині правильно сприйняти форму будиночка, що включає прямокутний фасад і трикутний дах, необхідно не тільки підібрати два еталони, але й встановити їх взаємне положення у просторі).

Розвиток сприймання не може здійснюватися ізольовано від розвитку мислення і мови. Процеси мислення задіяні у процесі наочного сприймання навколишнього світу. Відомо, що мисленнєва діяльність, розвиток мислення дитини-дошкільника здійснюється у двох планах: безпосередньо у дійовому плані та в плані мовному, взаємодоповнюючи один одного. Так, спочатку егоцентрична мова 3-4 річної дитини є відносно незалежним і самостійним процесом, який протікає незалежно від мисленнєвої діяльності, наприклад, спрямованої на розв'язання практичної задачі; але у старших дошкільників мова вже несе функцію відображення ситуації: дитина констатує в мові свої дії і, таким чином, розуміє, виділяє, абстрагує окремі елементи задачі (проблемної ситуації) і переносить дію у мовний внутрішній план. Оволодіваючи словом, дитина починає узагальнювати, створювати в результаті переносу перші елементарні класифікації предметів, об'єднувати їх в групи. Запитання дітей з приводу того, що вони сприймають, і відповіді на них дорослих, пояснення – все це здійснює свій регулюючий вплив на сприймання, роблячи його повнішим, ґрунтовнішим і точнішим.

Процеси сприймання у 5-6 річних дітей починають формуватися як *довільні акти*. Дитина цього віку може вже бути зайнята певний час лише розгляданням якогось об'єкта або слуханням розповіді [7].

Взагалі, вміння розглядати предмети, спостерігати їх з'являється з середини дошкільного віку в процесі спеціальної педагогічної роботи з дітьми: при проведенні спостережень, ігор, занять з малювання, ліплення тощо.

У старшому дошкільному віці сприймання набуває *активнішого* характеру, під впливом виховання і спілкування стає дедалі *цілеспрямованішим*. Як вже зазначалося, значна роль у формуванні цілеспрямованості сприймання належить іграм, зокрема дидактичним, а також екскурсіям у природу, музичним та художньо-творчим заняттям. Так, у процесі гри, яка є своєрідною формою активного пізнання навколишнього світу і провідною діяльністю в дошкільному віці, діти повніше і точніше сприймають використовувані в ній предмети. Потреба відтворити у грі те, що спостерігається в житті, спонукає дошкільника пильніше придивлятися до певних життєвих явищ, зіставляти відтворюване з тим, що відбувається у навколишній дійсності. Також, у грі формуються у дітей *просторові й часові сприймання*, що адекватно відображають розмір, форму, відстань різних об'єктів, тривалість і послідовність навколишніх явищ [4].

Під впливом ігрової і конструктивної діяльності у дітей складаються складні види зорового аналізу і синтезу: розвиток сприймання виявляється у подальшому вдосконаленні вмінь дітей виділяти частини, деталі сприйманих об'єктів і їх пов'язувати між собою, узагальнювати сприймане, його пояснювати. Формуючись і розширюючись у процесі цілеспрямованої діяльності, практичної дії, гри і т.д., сприймання врешті-решт саме переходить у самостійну діяльність *спостереження*. На різних стадіях розвитку спостереження як осмислюючого, інтерпретуючого і цілеспрямованого сприймання у дитини змінюється: а) зміст, доступний для інтерпретації, і глибина пізнавального проникнення в нього; б) складність композиції, яка

може бути “схоплена” дитиною в цілому, в єдності і взаємозв’язку всіх її частин; в) усвідомленість, систематичність самого процесу спостереження.

**Висновки.** У дошкільному віці відбувається подальший яскраво виражений розвиток всіх пізнавальних психічних процесів. На перших етапах цього вікового періоду переважає розвиток психічних процесів, зокрема відчуттів і сприймання, пов’язаних з придбанням дитиною чуттєвого досвіду. Пізніше все помітніше стають зміни у розвитку вищих психічних процесів: довільної пам’яті, мови, мислення і ін., а процеси сприймання поступово виокремлюються і починають формуватися як самостійні, цілеспрямовані процеси зі своїми специфічними завданнями і засобами.

Розвиток сприймання у дошкільному віці протікає у формі процесу розвитку і формування перцептивних дій, від практичних маніпуляцій з предметами до інтеріоризації (перенесення практичних дій у внутрішній план на психічному рівні) та засвоєння соціального сенсорного досвіду і формування сенсорних здібностей у дітей.

**Подальші перспективи дослідження.** У подальших наших дослідженнях, зокрема у дослідженні творчої діяльності дошкільників, ми вважаємо, що особливу увагу слід приділити дослідженню творчих перцептивних процесів та їх розвитку впродовж дошкільного віку як необхідної передумови успішної діяльності дітей і розвитку творчої особистості.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Восприятие и действие / Под ред. А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1967. – 324 с.
2. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). – М.: Просвещение, 1969. – 365 с.
3. Выготский Л.С. Восприятие и его развитие в детском возрасте // Лекции по психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – С. 3-28.
4. Костюк Г.С. Психология. – К.: Радянська школа, 1955. – 526 с.
5. Люблинская Г.О. Сприймання // Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – С. 131-152.
6. Мухина В.С. Сенсорное развитие дошкольника // Детская психология. – М.: Просвещение, 1985. – С. 221-238.
7. Нартова-Бочавер С.К., Потапова А.В. Развитие восприятия в детском возрасте // Введение в психологию развития. – М.: Флинта, 2005. – С. 128-145.
8. Психология развития. Словарь / Под ред. А.Л. Венгера. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – С. 88.
9. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: «Академия», 2006. – 384 с. – С.199-208.

## АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІН З ПСИХОКОРЕКЦІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ

*В статье представлены результаты социально-психологического исследования мотивации студентов, обучающихся по специальностям «психология» и «социальная работа», к обучению и профессиональному росту. Рассмотрены активные методы обучения, в которых используется анализ творческих произведений и активизируются творческие проявления участников студенческих групп, направленных на повышение уровня мотивации к обучению и профессиональному росту, особенно при изучении дисциплин по психокоррекции и психотерапии. В статье использованы материалы более 50 научных и литературных источников, названия 14 из которых приводятся.*

**Ключевые слова:** *творчество, мотивация, активные методы обучения, психокоррекция, психотерапия.*

*The results of socially-psychological research of motivation of students on specialties «psychology» and «social work» are represented in the article for teaching and professional growth. The active methods of teaching, in which the analysis of creative works is used and the creative displays of participants of the students groups directed on the increase of level of motivation to teaching and professional growth activate, are considered, especially at the study of disciplines on psychocorrection and psychotherapy. In the article more than 50 scientific materials and literary sources are used, names 14 from which are designated.*

**Key words:** *creation, motivation, active methods of teaching, psychocorrection, psychotherapy.*

**Актуальність і постановка проблеми.** Розвиток творчих витоків особистості є постійною потребою суспільства і кожної окремої людини як екзистенційне виявлення свободи волі. Як правило реалізація заходів з розвитку творчих проявів найчастіше здійснюється в системі освіти та сім'ї, якщо остання зацікавлена – свідомо чи несвідомо – в розвитку гармонійної, повноцінної особистості. У вищій школі України в останнє п'ятнадцятиріччя особливо гостро ставиться питання активізації творчих витоків в учбовому процесі та розвитку творчості студентської молоді як майбутньої еліти країни. Психолого-педагогічні заходи реалізуються як через систему засідань студентських клубів, науково-практичних досліджень і виступів на конференціях, факультативних заняттях зі застосуванням нетрадиційних навчальних методів, творчих робіт студентів, виконаних самостійно і під керівництвом науковців кафедр, і, звісно, в ході навчального процесу, в плинні якого учбовий матеріал засвоюється шляхом включення активних методів навчання та психологічного впливу. Включені такі методи і при викладанні

навчальних дисциплін з психокорекції та психотерапії при підготовці майбутніх фахівців-психологів як засіб розвитку творчості, спосіб кращого, індивідуально мотивованого засвоєння учбового матеріалу і метод опрацювання власних психологічних проблем та проблем потенційного клієнта або пацієнта. Іншою нагальною проблемою сучасної вищої школи на Україні є розвиток мотивації студентів до навчання і професійного зростання. Включення активних методів навчання, що наближують майбутнього фахівця до практичних професійних ситуацій, розвивають внутрішню мотивацію через усвідомлення особистого сенсу до професійної приналежності до того або іншого фаху, також сприяє розвитку потреби до професійного удосконалення.

**Об'єктом дослідження** виступила мотивація до навчання і професійного зростання студентів-психологів.

**Предметом дослідження** – вплив активізації творчих проявів студентів-психологів на мотиви до навчання через застосування активних методів навчання в ході засвоєння дисциплін з психокорекції та психотерапії.

**Мета дослідження:** підвищення мотивації до навчання та професійного зростання через активізацію творчих витоків особистості в студентській групі майбутніх психологів при вивченні дисциплін з психокорекції та психотерапії.

**Теоретико-методологічною базою дослідження** виступили: методологічна модель позитивної психотерапії Н.Пезешкіана; методологічно-методичні підходи до проведення психокорекції та соціально-психологічних тренінгів К.Рудестама, Л.А. Петровської, Н.Ю. Хрящевої, В.П. Захарова, І.Вачкова, К.Фопеля, Т.С. Яценко, В.В. Третьяченко [3; 7; 8; 10].

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз наукових джерел з проблем мотивації в учбовій діяльності, активних методів навчання та психологічного впливу; опитування студентів, навчальне тестування, природний експеримент, статистичні методи обробки даних.

**Обговорення результатів.** Навчальні дисципліни з психотерапії для студентів немедичних спеціальностей – психологів, соціальних працівників, – ухвалені рекомендаціями Міністерства освіти та науки України, повинні враховувати специфіку як майбутньої професійної діяльності фахівця відповідного напрямку, так і соціальні умови його роботи. В країнах західної Європи та північної Америки після другої світової війни проблеми особистості, що потребують психокорекційного опрацювання або психотерапевтичного втручання, почали успішно розв'язувати фахівці з психології. І в Україні в сьогоденні залишається ситуація, коли вважається, що психотерапевтичне втручання може здійснювати тільки лікар з психотерапевтичною спеціалізацією, незважаючи на те, що більшість психотерапевтів застосовують (не завжди кваліфіковано) методи психологічного впливу. Тому одне з важливіших завдань навчання майбутніх психологів полягає в підготовці не тільки висококваліфікованих спеціалістів в галузі психокорекції особистісних проявів інших людей, а й мотивованих до особистісного зростання, озброєних вмінням допомогти самим собі фахівців з психології. Результати опитування студентів-психологів перших курсів денного та заочного відділень Східноукраїнського національного університету протягом



1999-2004 р.р. (346 осіб), а також студентів, що отримують другу вищу освіту за фахом «Психологія» в тому ж вузі протягом 2004-2007 р.р. (49 осіб) показали наступне: якщо у студентів відділення перепідготовки поряд з мотивами придбання престижної спеціальності, добре заробляти, допомагати людям, на перші місця за рангом вийшов мотив – допомога собі та членам своєї сім'ї, зацікавленість власним особистісним зростанням, то у 52% студентів денного відділення і 38% заочного – на перші місця вийшли мотиви зацікавленості батьків або близьких родичів, отриманні будь-якої гуманітарної вищої освіти (12%), зацікавленості психологією на рівні допитливості (42%), мотиви «бути не гірше за інших» (9%), а також «не знаю, чого хочу від навчання» (8%). Кожний з опитуваних відзначив від одного до 3-х важливих мотивів отримання психологічної освіти. Тому одним з провідних мотивів педагогічної діяльності стає мотив не тільки якісного викладання, а й мотивування студентської молоді до усвідомленого отримання знань, які потім студент зможе використовувати в професійній діяльності. Ускладнюється розв'язання цього завдання й тим, що в радянському суспільстві молодий фахівець був забезпечений робочим місцем після отримання диплому. Сьогодні в Україні, незважаючи на те, що студент-«бюджетник» також зобов'язаний відпрацювати 3 роки за фахом на державному підприємстві, шукати роботу повинний він сам. Тому важливим для викладача є не тільки надання студентові знань, а й його психологічна підготовка до сучасних умов пошуку і реалізації фахових знань та умінь. Сприятливі умови для такої підготовки студентів можна створити як при викладанні дисциплін з психології та психокорекції для майбутніх фахівців з психології та соціальної роботи, так і при підготовці фахівців інших напрямів діяльності в ході вивчення психологічних дисциплін («Основи психології», «Психологія ділового спілкування» «Психологія управління», «Психологія профдобору та профорієнтації», тощо). Як показує досвід викладання цих дисциплін викладачами кафедри психології СНУ ім. В.Даля, є можливість поряд з наданням знань згідно навчальної програми, реалізувати психотехнології з мотивування та особистісного зростання студентів, групової психокорекції.

Психологічна корекція в науковій літературі визначається як спрямована психологічна дія на ті або інші психологічні структури з метою забезпечення повноцінного розвитку і функціонування особистості. Групову психологічну корекцію, як вважає низка авторів, слід розглядати не тільки (і не стільки) як метод, вживаний в медицині, але як напрям діяльності практичного психолога [3; 14]. Термін «психокорекція» набув поширення на початку 70-х років, коли західні психологи стали активно працювати у області психотерапії, особливо групової. Здебільшого в сучасній науковій літературі і психологічній практиці поняття психотерапія і психокорекція ототожнюються. Тому навчальні дисципліни «Основи психологічного консультування» та «Психотерапія» для студентів-психологів, психотерапевтична частина дисципліни «Психодіагностика та психотерапія в соціальній роботі» побудовані не стільки на теоретико-методологічних та методичних засадах класичної психотерапії, розрахованої на студентів-медиків, скільки на психологічних

методологіях та методиках з психокорекції (психоаналітичних, біхевіоральних, особистісно-центрованих, гештальттерапевтичних, тощо) а також на основних положеннях позитивної психотерапії Н.Пезешкіана. Теоретичний аналіз літературних джерел показує, що позитивна психотерапія є одним з новітніх напрямів психологічного впливу і роботи з клієнтами, що страждають на психосоматичні захворювання. Разом з тим, методика позитивної психотерапії сприяє і розв'язанню різного роду психологічних проблем, пов'язаних з міжособистісними стосунками, кар'єрним зростанням, сімейними проблемами, причинами внутрішніх психологічних розладів в людині. Згідно визначенню позитивна психотерапія – це конфлікт-центрована сфокусована короткострокова психотерапія. Вона розвивалася доцентом, доктором медицини Носсратом Пезешкіаном і його співробітниками з 1969 року. У основі її засад полягають міжкультуральні дослідження більш ніж 20 культур зі всіх 5 континентів. Однією з головних цілей цієї методики є відповідь на питання, як можна розуміти і, у разі потреби, лікувати людей інших культур [7;8].

Психологи і психотерапевти, що застосовують позитивну психотерапію в професійній практиці, керуються в своїй роботі східною мудрістю “Якщо ти даси голодному рибу – ти нагодуєш його один раз, якщо ти навчиш його ловити рибу – ти нагодуєш його на все життя”. В Україні позитивна психотерапія почала застосовуватись в психокорекційній практиці в середині 90-х років ХХ ст. харківськими дослідниками під керівництвом М.В. Воронова і, зважаючи на досягнуті результати в лікуванні онкологічних і психосоматичних захворювань, а також розв'язанні сімейних проблем і міжособистісних стосунків, знайшла відгук у спеціалістів з психокорекційної роботи в багатьох куточках країни [6].

Позитивна психотерапія ґрунтується, на 3-х положеннях: 1) позитивному підході; 2) змістовній моделі внутрішнього конфлікту; 3) п'ятищаблевій терапії.

Вона переслідує в основному 3 мети:

1. Намагається розглядати людину в комплексі: тіло, душу і дух, це означає звертає увагу при лікуванні як на індивідуально-біологічні, так і на психосоціальні і духовні аспекти.

2. Не обмежується наданням нового методу: вона намагається підійти до питання інтегративно і запропонувати модель, в якій працюватимуть і співробітничатимуть різні психотерапевтичні напрями. Лише в Німеччині існує більше 300 психотерапевтичних напрямів, в США їх багато тисяч. На підставі цього позитивні психотерапевти використовують елементи інших напрямів психотерапії, як, наприклад, психоаналіз, поведінкову терапію, логотерапію за В.Франклом, розмовну психотерапію і інші методики. Тому доречно в дослідженнях докладніше звернутися до цього питання.

3. Позитивна психотерапія пропонує модель конфлікту для всіх хворобливих порушень. Це означає, що вона не проводить суворих відмінностей між функціональними, психосоматичними або соматичними порушеннями, а пропонує єдину концепцію, яка може застосовуватися при лікуванні будь-яких захворювань.

П'ять рівнів в позитивній психотерапії є стратегією, в межах якої співвідносяться основні засади індивідуальної і сімейної психотерапії і

самодопомоги. Через індивідуальну або групову психотерапію пацієнта постійно підводять до самодопомоги за принципом: «Якщо тобі потрібна рука допомоги, то шукай її на кінці власної руки».

Навіть з визначення основних засад позитивної психотерапії неозброєним оком дослідник вбачає можливості активізації творчості як при вивченні можливостей цього напрямку в навчальному процесі, так і в творчому застосуванні різноспрямованих психокорекційних моделей в межах такого підходу в практиці роботи з клієнтом психолога або пацієнтом психотерапевта. Позитивна психотерапія приділяє велику увагу застосуванню мудрих історій – казок, легенд, міфів, прислів'я, висловів, тощо – в психокорекційній практиці [7;9]. Тому викладачами кафедри психології Східноукраїнського національного університету ім. В.Даля застосована методика використання мудрих історій при вивченні вищевказаних навчальних дисциплін. Так, курс «Психотерапії» починається власне з визначення психотерапії як наукової дисципліни. Для внесення особистісного сенсу студента для вивчення дисципліни розповідається притча з роману Ф.Кафки «Процес» про Двері Закону. Опитування кожного зі студентів дозволяє зробити висновок про різноманітність розуміння та сенсів, що слугує підґрунтям для подальшої ділової гри з надання визначення предмету та завдань психотерапії. В ході лекційних занять студентам наводяться приклади застосування мудрих історій на кожному щабелі п'ятирівневої моделі позитивної психотерапії: «Слон і мудрі старі», «Ворона та пава» на стадії спостереження та дистанціювання, «Хакім знає все», «Старий та молодий голуби», «Носії хреста» на стадії інвентаризації, будь-які легенди та мудрі вислови стосовно покаяння та прощення на стадії ситуативного схвалення і підбадьорювання, «П'ятдесят років ввічливості» та будь-які притчи стосовно сутності проблеми клієнта на стадії вербалізації. До практичного заняття за темою «Функції історій в психокорекції та психотерапії» кожен зі студентів готує кілька мудрих історій, в яких він сам вбачає психотерапевтичну спрямованість. Протягом заняття підготовані історії розповідаються групі, а група шукає в них свій сенс. В кінці обговорення сенсів, що вилучені на базі розповіді, розповідач висловлює своє психотерапевтичне розуміння. На практичних заняттях за темою «Опрацювання особистісних проблем в межах п'ятищаблевої моделі позитивної психотерапії» студенти в командах добирають мудрі історії стосовно власних психологічних проблем: група поділяється на команди по 3-5 учасників, в кожній з яких один зі студентів розповідає про свою проблему – психосоматичну, міжособистісних стосунків, тощо. Завдання слухачів – якомога краще зрозуміти і визначити сутність і причини виникнення проблеми, застосовуючи засвоєні в лекційному курсі знання. Після цього група добирає мудру історію, що віддзеркалює сутність проблеми розповідача. Завдання інших команд, прослухавши історію, визначити сутність проблеми. При цьому, дотримуючись принципу конфіденційності, подробиці розповіді студента, що поділився своєю проблемою, до всієї групи не доводяться. Одне з головних навчальних завдань заняття – спонукати студента до знаходження власного

сенсу професійного зростання і самопомоги через активізацію творчих проявів.

Методику застосування групової дискусії або ділової міні-гри при знаходженні визначень наукових понять або психологічних феноменів, на наш погляд, доцільно застосовувати при вивченні будь-якої психологічної дисципліни. Для цього можливі два підходи: 1) кожний студент намагається дати власне визначення поняття або психологічного феномену стосовно завданню викладача; потім група поділяється на команди по 3-5 учасників і за визначений час (що залежить від складності феномену, що підлягає визначенню, наприклад від 5 до 30 хвилин) студенти знаходять групове визначення. Кожна з команд оприлюднює результат своєї роботи, а викладач підкреслює основні аспекти, що дійсно відповідають визначенню даного поняття в науковій літературі. В кінці підводяться підсумки роботи з відзначенням внеску кожної команди в отриманий результат; 2) викладач надає студентській аудиторії список визначень поняття або психологічного феномену, що зустрічаються в різних напрямках наукових досліджень або теоретичних побудованнях і концепціях. Надалі групі поділяється на команди, кожна в якій повинна надати узагальнене визначення, що враховує найважливіші аспекти записаного з подання викладача. По закінченні визначеного викладачем часу кожна група оприлюднює узагальнене визначення. Викладач підкреслює аспекти, що відповідають вимогам сучасності в наукових дослідженнях. В кінці також підводяться підсумки роботи з відзначенням внеску кожної команди в отриманий результат. Таким чином, за рахунок активізації творчості підчас ділової гри покращується засвоєння теоретичного матеріалу, бо кожний студент не просто «тупо» запам'ятовує надане викладачем наукове поняття, а має змогу його як самостійно, так і разом з товаришами по навчанню осмислити. При цьому спостереження і усні бесіди зі студентами – учасниками ділових міні-ігор показують, що для кожного з них в ході групового обговорення і командної роботи реалізується особистісний сенс: отримати групову підтримку; відчувати, що ти не один (як знаходиш відповідь, так і помиляєшся); азарт в досягненні найліпшого результату; участь в життєвому процесі; розуміння, для чого навчаєшся, тощо.

При освоєнні рівня вербалізації п'ятищаблевої моделі позитивної психотерапії за Н.Пезешкіаном, відкриваються широкі можливості застосування творчості в процесі опрацювання психологічних утруднень клієнта. Незважаючи на те, що сам Н.Пезешкіан та його прибічники схильні рекомендувати на цьому етапі застосування логотерапії В.Франкла, М.Воронов пропонує на етапі вербалізації вживати будь-які психотехніки, якими володіє психолог або психотерапевт. Фахівцями з психотерапії СНУ ім.В.Даля на цьому рівні моделі позитивної психотерапії застосовуються біхевіоральні, психоаналітичні, гештальттерапевтичні, трансперсональні, психосинтетичні, символдраматичні техніки, тощо. Як методика з активізації творчого потенціалу студентів застосовуються малюнкові техніки при опрацюванні субособистостей, згуртуванні групи, розвитку самосвідомості, усвідомлення

феномену комфортності або лідерства, тощо. При опрацюванні субособистостей учасники психокорекційної групи або клієнт індивідуально як перший крок пишуть на аркуші всі свої бажання. Відзначаються почуття, пов'язані з кожним із бажань, виокремлюються найбільш значущі бажання, що співпадають з життєвими цілями в сьогоденні. Другий крок: малюються художні образи кожного з бажань або життєвих цілей, носієм яких є одна з субособистостей цілісної особистості. Також розфарбовується художній образ власного Я. Третій крок: в трансовому стані надається можливість послухати промови кожної з субособистостей, що виступають в формі художніх образів, поспостерігати за образами і відчуттями, які виникають під час цих промов. Спостерігаються також візуальні та кінестетичні образи негативних субособистостей. Четвертий крок: обговорення в групі або індивідуально разом з психологом (тренером, психотерапевтом, ведучим групи) образів, відчуттів та емоцій під час трасового стану, їх інтерпретація та знаходження особистісного сенсу. На наступному практичному занятті, що згідно розкладу занять в учбовому процесі відбувається через два тижні, проводиться вільне опитування студентів про змінення психологічного настрою, здійснення бажань та досягнення короткострокових цілей, можливе уточнення застосування психотехніки роботи з особистими цілями та образами. Більшість студентів, як правило, відзначають здійснення цілої низки бажань та прогнозів, над якими йшла робота на наступному занятті. Інший варіант опрацювання психологічних проблем, пов'язаних з усвідомленням ставлення до свого Я та задоволеністю міжособистісними стосунками, що здійснюється через опрацювання субособистостей, передбачає роботу з вільним малюнком носіїв проблем. За даною методикою, що базується на теоретичній моделі психосинтезу Р.Ассаджолі, знаходячись в розслабленому стані, учасники групи або клієнт спостерігають за візуальними образами і кінестетичними відчуттями, пов'язаними зі словами психолога-ведучого групи (викладача, тренера, психотерапевта). Студенти-учасники психокорекційної групи відтворюють у вільних малюнках образи кожної зі спостерігаємих мисленево в розслабленому стані субособистостей. В кінці заняття проводиться обговорення кожного вільного малюнка з коментарями авторів та інтерпретацією викладача [1;2;4]. Важливими моментами обговорення є: 1) акцент ведучого групи на позитивних моментах особистості кожного учасника, що сприяють розв'язанню психологічних проблем та особистісному зростанню майбутніх фахівців-психологів, 2) ставлення ведучим запитань, які активізують творче мислення і бажання учасників групи до реалізації свого потенціалу.

Однією з методик при освоєнні знань з групової психокорекції та тренінгової роботи є ділова гра з презентації професійної приналежності групи. На першому етапі ділової гри студентська група поділяється на дві команди, кожна з яких отримує завдання: створити емблему навчальної групи або презентувати себе як команду фахівців. Для створення емблеми або професійної самопрезентації команди можна застосовувати різноманітні художні засоби: малюнок, віршовані твори, пісні, музику, пантоміму, тощо. Регламентується час, що відводиться на створення емблеми. Кожна із груп

презентує своє творіння, при цьому ведеться відеознімання презентації та коментарів до неї учасників кожної з команд. На другому етапі ділової гри налається наступне завдання командам: провести переговори і утворити єдину емблему всієї студентської групи, враховуючи найліпші образи з двох, створених на першому етапі роботи емблем. Готовий образ спільно створеної емблеми презентується та фіксується відеокамерою. При обговоренні відеозаписів прояснюються мотиви студентів – індивідуальні та групові, що спонукали до включення тих або інших художніх засобів та утворень в емблему, розгуляються найліпші варіанти самовираження та сприйняття образу майбутнього фахівця потенційними роботодавцями. В ході спільної роботи як кожної команди, такі всієї студентської групи виробляються навички спільної діяльності, творчих проявів, лідерства, самовираження, ведення переговорів, оборотного зв'язку. Разом з перерахованими психотехніками також застосовуються методи спільних парних або групових малюнків, за допомогою яких усвідомлюються феномени лідерства, конформізму, здатності прогнозувати процеси партнерської взаємодії.

Психологічний та статистичний аналіз результатів психолого-педагогічного експерименту зі застосування методів активізації творчого потенціалу студентів для підвищення рівня мотивації студентів до навчання та професійного зростання показав: 1) відповідаючи на питання навчальних тестів, що визначають рівень засвоєння знань з учбової теми, після участі в лекційних і практичних заняттях за застосування творчих психотехнік та активних методів навчання 60% студентів отримують оцінки за категорією В (50% – 10 балів, 10% – 9 балів) і 40% – за категорією А (тобто найвищий бал тестування – 11); 2) мотиви зацікавленості власним особистісним зростанням, професійної допомоги іншим людям, допомоги собі та своїм близьким відзначають відповідно 78%, 62% та 60% опитуваних студентів денного та заочного відділень, що опановують спеціальність психолога або соціального працівника і провчилися до кінця 4 курсу, тобто готуються отримати диплом бакалавра; 3) 82% студентів відділення «Психологія» з перепідготовки фахівців відзначили в усному опитуванні, що чітко розуміють, як саме вони будуть допомагати іншим людям та застосовувати опановані психотехніки в особистісному зростанні; 4) згідно з результатами вступних співбесід абітурієнтів відділення перепідготовки за фахом «Психологія», більш 15% бажаючих йдуть отримувати другу вищу освіту після співбесід з випускниками кафедри психології СНУ ім. В.Даля.

**Резюме.** Активізація творчих витоків особистості є важливішим аспектом гармонійного розвитку сучасної людини. За рахунок активізації творчості в навчальному процесі стає можливим зростання мотивації студентської молоді до навчання та особистісного зростання. Досвід фахівців кафедри психології СНУ ім. В.Даля зі застосуванням активних методів навчання та психологічного впливу, що передбачають використання індивідуальних та групових творчих проявів – малювання, створення віршованих творів, аналіз фольклору та літературних творів, застосування або створення музичних, скульптурних, пантомімічних витворів, тощо – підтверджує підвищення мотивів до свідомого

отримання фахової підготовки, особистісного зростання студентів, особливо в ході вивчення дисциплін з психокорекції та психотерапії.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Ассаджоли Р. Психосинтез. – М.: Рефл-бук, 1997. – 318 с.
2. Ахмедов Т.И., Жидко М.Е. Психотерапия в особых состояниях сознания. – М.: Фолио, 2003. – 766 с.
3. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. – М.: Ось-89, 2000.
4. Вереїна Л.В. Психотехніка корекції емоційної орієнтації // Теоретичні і прикладні проблеми психології і педагогіки. – 2002. – №2 (4). – С. 66-69.
5. Вереїна Л.В., Баранова С.В. Практикум по психодиагностике. – Луганск: ВНУ им. В.Даля, 2002. – 184 с.
6. Воронов М.В. Психосоматика: Практическое руководство. – К.: Ника-Центр, 2002. – 256 с.
7. Пезешкиан Х. Основы позитивной психотерапии. – Архангельск, 1993.
8. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. – М.: Медиация, 1996. – 193 с.
9. Пезешкиан Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия. – М.: Прогресс. – 2003. – 240 с.
10. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: МГУ, 1982. – 168 с.
11. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: Методики и тесты. – Самара: БАХРАХ, 1998. – 672 с.
12. Рейнуотер Д. Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом. – М.: Прогресс, 1992. – 240 с.
13. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М.: Владос, 1995. – 529 с.
14. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

**Вороніна Г.Г., Баришева О.І. (м. Луганськ)**

### **РОЗВИТОК СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРЕЗ МИСТЕЦТВО**

*Статья посвящена проблеме восприятия личностью произведений искусства, рассмотрены уровни и внутренние механизмы формирования образа искусства у воспринимающего. Представлены экспериментальные материалы изучения психологического воздействия искусства на личность через структуры самосознания личности.*

**Ключевые слова:** *искусство, субъектность, личность, эстетическая деятельность, художественный образ, рефлексия, катарсис, эстетическая эмоциональность, сопереживание, художественное сознание личности, метафорическое освоение действительности, эмпатия, локус-контроль личности.*

*The article is devoted the problem of perception personality of works of art, levels and internal mechanisms of personality perception of art are considered.*

*Experimental materials of study of psychological influence of art are presented on personality through the structures of consciousness of personality.*

**Key words:** *art, personality, aesthetic activity, image, reflection, catharsis, aesthetic emotionality, artistic consciousness of personality, metaphorical mastering of reality, control of personality.*

**Постановка проблеми.** Можливості, що надаються мистецтвом для розвитку суб'єктності особистості, безмежні, оскільки воно виступає універсальним засобом, умовою і специфічною діяльністю розвитку *сутнісних сил суб'єкта*.

Мистецтво як засіб впливає на людину безпосередньо в її конкретній, дієвій життєвій ситуації, в її цілісності, у всій сукупності умов її соціального буття і вищих духовних проявів (діяльне буття), формує особистісні переконання, світогляд.

Мистецтво як умова розвиває загальну, універсальну, людську здатність, що реалізується не тільки в професійній сфері людського буття, а й у будь-якій людській діяльності й самопізнанні (усвідомлюване буття), передає окремому суб'єкту основи людських взаємин, вчить співпереживати, співчувати, підводить до проблеми *сенсу життя*.

Мистецтво як специфічна діяльність створює умови для *творчості*. Унікальні особливості цього виду діяльності полягають і в тому, що тут окрема особистість відкриває *людяність світу*, збагачується суспільно-історичним досвідом, залучається до загальнолюдських цінностей, і *вільно творить себе* за законами краси і гармонії (суспільне буття).

Мистецтво – *суспільна техніка почуттів*, знаряддя суспільства, за допомогою якого воно залучає у коло соціального життя особистісні сторони нашої сутності. При цьому почуття не стає соціальним, а, навпаки, стає особистісним, не перестаючи при цьому залишатися соціальним [1].

Таким чином, мистецтво – сукупність (цілісна, завершена) суб'єктних форм буття людини (яка створює або сприймає), продукт практичного творчого перетворення себе і суспільства.

Вплив мистецтва на особистість – акт не односторонній, а двосторонній. Він є проявом активної взаємодії художнього твору і особистості. Якщо характер потреб людини не відповідає соціальним функціям мистецтва, а сприйняття неадекватне його природі, то впливу мистецтва не відбувається, його перетворююче значення в духовному розвитку суспільства і особи опиняється нереалізованим. За відомим виразом К. Маркса, мистецтво за умови нехудожнього до нього ставлення виявляється тим залізничним полотном, по якому не йдуть потяги.

Мистецтво ніколи прямо не породжує того чи іншого впливу, воно лише готує суб'єкта до цього впливу.

Предмет мистецтва лише створює публіку, що розуміє мистецтво і здатну насолоджуватися красою, але не припускає формування професійного



ставлення до художнього твору. Воно передбачає виховання або культивування тих людських здібностей, які вже належать особі і складають її життєвий досвід, кристалізований в суб'єктному "Я".

Психологія мистецтва, на думку О.М. Леонтьєва, – це психологія естетичної діяльності, специфічної діяльності суспільної свідомості.

Естетична діяльність своїм продуктом завжди адресована людині, людям. Іншими словами, мистецтво за своєю природою комунікативне, продуктивне, опредмечене в деякому ідеальному об'єктивному продукті. Такий продукт вимагає сприйняття особливого роду, а саме естетичного [2].

Функцією естетичної діяльності є відкриття життя. Тому змістом естетичної діяльності завжди є процес проникнення *за значення*.

Завдання естетичної діяльності – у відкритті життя, показі того, що лежить за "байдужими" значеннями. У такому розумінні мистецтво емоційне, тому що відкриття *особистісного сенсу* (суб'єктного буття) є акт вищого ступеню емоційної напруги (але не емоція сама по собі, яка може виникнути з будь-якого приводу) [2].

Можна розуміти, володіти значенням, знати значення, але воно буде недостатньо регулювати, управляти життєвими процесами. Наймогутнішим справжнім регулятором є те, що О.М. Леонтьєв позначив терміном "особистісний сенс". Мистецтво і є та єдина діяльність, яка відповідає завданню *відкриття, виразу і комунікації* особистісного смислу дійсності, реальності.

Мистецтво тому і дієве, що несе в собі, передає людям найсильніше в регуляції діяльності – *сенси*. Мистецтво не інформує, воно спонукає людей до дії, до розвитку, до життя. Мистецтво цим і здійснює велику боротьбу проти втрати сенсу. Мистецтво не тільки для людини, як значення, як пізнання. Мистецтво за людину, в цьому його головна відмінність. Не "для", а "за". Мистецтво примушує людину жити в *істині життя*, а не в істині речей [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Спеціальний аналіз літератури дозволив виділити деякі показники естетичного розвитку, які припускають, але не зумовлюють розвиток суб'єктності особи і її емоційно-естетичного ставлення до творів мистецтва: *емоційний сенс об'єктів (художній образ), художнє ставлення (естетична емоційність, співпереживання художньому образу), художня свідомість*. Розглянемо структуру й механізми формування цих показників, які забезпечують можливість появи суб'єктності особи.

На підставі робіт Л.С. Виготського, М.Е. Маркова, Б.М. Теплова, П.М. Якобсона можна констатувати, що предметом мистецтва виступає *емоційний сенс об'єктів (художній образ)*.

"З почуття повинне починатися сприйняття мистецтва, через нього повинно йти, без нього воно неможливе" [3].

Поняття «почуття» не слід розуміти тільки як безпосередню емоційність. Витвір мистецтва викликає катарсичне перетворення почуттів людини. Воно несе в собі щось, що долає звичайне почуття, і це щось прояснює їх.

Художній твір спочатку не виступає перед суб'єктом в своїй специфічно-естетичній функції. Спочатку він має бути естетично зрозумілим суб'єкту.

Естетична емоційність як естетичне почуття виступає специфічним засобом художнього освоєння дійсності. Почуття "проникає" в сутність предмету, а не тільки виявляє певне ставлення до предмету. "Коли витвір мистецтва, картина природи або людина викликає у мене естетичне почуття, то це означає не просто, що воно мені подобається, в естетичному переживанні, яке вони у мене викликають, я пізнаю специфічно естетичну якість, яка, власне кажучи, може бути пізнана тільки через почуття" [4].

Естетичне (художнє) ставлення як почуття відноситься до розряду вищих почуттів і виступає одним з показників розвитку особи, визначаючи її численні стосунки із світом, природою і самим собою. Характеризується воно тим, що пронизане *інтелектуальним початком*, передбачає *думки і оцінку*. Лежить в основі *емоційного мислення* [1]. У діяльності і спілкуванні виступає їх *мотивом*.

У дослідженнях М.І. Лісіної та її співробітників емоційне спілкування виступає як прояв однієї з фундаментальних потреб людини у собі подібному, потреби в особистісному ставленні. Предметом спілкування виступає інша людина. Спілкування в цьому розумінні, згідно М.І. Лісіної, не зливається з його розумінням як спільної діяльності самих дітей або дітей з дорослим і не ототожнює її з різними формами (праця, навчання, гра). Воно виступає афективною (мотиваційною) частиною. Емоційне спілкування - це "обмін енергіями" [8]. Воно характеризується особливою потребою в людині як особистості. Ця потреба в універсальності, багатстві й унікальності іншого виступає як любов, ніжність, тривога, сумніви, ласка, радість та інші почуття в їх власне людському розумінні. Так, С.Л. Рубінштейн писав: "Любов до іншої людини виступає як щонайперша, щонайгостріша потреба людини. Любов є утвердження іншої людини і виявлення способу його ставлення до світу, до інших людей, а тим самим моє ставлення до коханої людини" [4].

Художнє ставлення – це художньо-комунікативна модель просторово-часової послідовності розгортання комунікативного спілкування мистецтва і особистості. У ній виділяють три фази: художні очікування, установки, спілкування або сприйняття мистецтва; і специфічні механізми дії мистецтва на особу в кожній з представлених фаз: оцінка, ціннісно-сміслова рефлексія, катарсис.

Багато авторів наголошують на тому, що не будь-яке емоційне ставлення до творів мистецтва виступає показником естетичної емоційності. Своєрідність естетичної емоційності полягає в *соціальності, свідомості, категоріальності, безкорисливості*.

Л.С. Виготський писав: "... недостатньо просто щиро пережити те почуття, переживання, яке володіло автором, недостатньо розібратися і в структурі самого твору – необхідно ще творчо подолати своє власне почуття, знайти його катарсис, і лише тоді дія мистецтва позначиться сповна " [1].

Форма вияву робить почуття, що виникають у процесі спілкування, естетичними. *Почуття* стає предметом рефлексії, воно відділяється від носіїв, набуває універсального значення і виступає як *духовна цінність*.

Естетичне переживання організує нашу поведінку. Чим сильніші та схвильованість і пристрасність, в атмосфері яких здійснюється формування естетичного враження, тим більше сил задіяно на сторону морального наслідування, тим вірніше воно здійснюється.

Естетичне почуття як *рефлексія* виступає в декількох моментах, головним з яких є *усвідомлення власного співпереживання*. Зміщення безпосереднього співпереживання суб'єкта в опосередковане відбувається завдяки символізації, яка перетворює почуття на естетичну думку і естетичну оцінку.

Ряд авторів (С.Беляєва-Екземплярьська, К.Валентайна, Г.Трошина), досліджуючи особливості прояву естетичного ставлення до музики і живопису у людей, виділили три типи *емоційного ставлення* до творів мистецтва, з яких тільки один тип відповідає якійсь своєрідності *естетичної емоційності*.

1. Суб'єктивний тип емоційного реагування на витвір мистецтва ("реактивний"). Він характеризується наявністю емоційного переживання витвору мистецтва, але при цьому сам твір мистецтва як джерело і причина емоційної реакції з поля свідомості зникає, діючи в крайніх випадках начебто наркотично.

Розглядаючи емоційну реакцію такого типу, автори відмічають, що для суб'єктивного типу естетичного об'єкту немає зовсім. Для нього показовий абсолютно пасивний характер емоційного ставлення до твору мистецтва. В якості засобу психологічного впливу мистецтва на суб'єкта виступає життєвий матеріал, який викликає емоції якісно такі ж як в житті, але інтенсивніші [5].

2. Об'єктивний, або абстрактно-формальний тип реагування. Люди цього типу постійно враховують особливості організації твору мистецтва, виділяють всі елементи художньої мови, володіють розвиненими сенсорними й аналітичними здібностями. При цьому емоційне співпереживання художньому твору відсутнє зовсім. Домінантною силою впливу виступає форма (естетична, ідейна сутність твору), яка задає емоційним реакціям потрібний напрям "утилізації", залишаючись внутрішньо їм байдужою.

3. Об'єктивно-суб'єктивний тип емоційного реагування (*суб'єктивний*). Він характеризується наявністю емоційного співпереживання художньому твору. Це співпереживання виникає згідно естетичному об'єкту, як деяке закономірне співвідношення "Я" і естетичного об'єкту. Цей тип реагування дослідники схильні розцінювати як власне естетичний. Він пов'язаний з *рефлексією* особи з приводу власних переживань, з усвідомленням твору мистецтва як предмету емоційного. Він вимагає "особливого культивування", усвідомлення того, що він розкриває внутрішній світ людини через втілення в художніх образах суспільно-важливих і типових переживань, спонукаючи суб'єкта до прояву творчості. Психологічний вплив зводиться до віддзеркалення в свідомості зазвичай невідображуваного (ефект дії енергії – аури). Ефект "аури" вимагає від людини *самосвідомості*, еквівалентної реальності, – тобто *цілісної* і, певним чином, довершеної [5].

Зв'язок емоційно-образних компонентів в структурі естетичного ставлення показує, що виразність художнього образу визначається емоційною виразністю художньої мови мистецтва. Її сприйняття не дається безпосередньо.

Вона вимагає *докладання певних вольових зусиль* по витяганню себе із станів, в які особистість поринула, і переведенню себе в інші.

Аналізуючи сприйняття художніх образів, М.Б.Берхін підкреслює, що плотський образ в мистецтві виступає міркою, еталоном не реальних предметів і явищ, а уявних, фіктивних, що несуть в собі особливий, художньо умовний характер. Він втілений в прекрасну форму і означає не істину, а *цінність*. Оскільки художній образ – *цінність*, то оволодіння його змістом виступає як *оцінка* цього змісту, причому оцінка емоційна, тому що в мистецтві *цінність* позначена не поняттям, а тілесним образом конкретного одиничного явища [6].

Мистецтво створює спеціальні засоби для формування у суб'єкта особливої художньої емоції – *співпереживання художньому образу*, яка є необхідною первинною клітинкою повноцінного акту взаємодії з мистецтвом. Особливості цієї емоції – вона фіктивна, контрольована, носить *навмисний довільний, керований* характер. Ця емоція *узагальнена*, в ній виражені *суспільно-визнані цінності*.

У процесі виникнення художньої емоції мимоволі, автоматично актуалізується аналогічна життєва емоція – *співпереживання самому собі*, своїм життєвим установкам. Життєва емоція характеризується наступними двома особливостями: має фрагментарний характер, протікає в основному на неусвідомленому рівні. Ця емоція спрямована на найбільш інтимні, значущі для особистості сторони її внутрішнього світу.

Ці дві емоції (співпереживання художньому образу, співпереживання самому собі) взаємодіють двома різними способами. Перший спосіб – викликається співпереживанням художньому образу, співпереживання собі, за правилом бумеранга, повертається до свого першоджерела, збагачуючи його, *перетворюючи* предметний світ і *удосконалюючи* духовну діяльність суб'єкта. В процесі ж іншої взаємодії (іншого способу) співпереживання художньому образу *перетворює* життєве переживання за своїми образом та подобою, "очищає" його, вносить в життєву, інтимну емоцію ті властивості, якими вона володіє, а саме: *довільність, контрольованість, керованість*, тобто соціалізує інтимні переживання, наближаючи їх до прийнятних в суспільстві. Катарсис, який є центральним елементом процесу взаємодії людини з твором мистецтва, – це, по суті, опосередкування і перетворення найважливіших життєвих особистісних переживань емоцією, що штучно виникла, особливим "психологічним знаряддям" – "емоційна абстракція", яка опосередковує "ключовий" елемент акту регуляції поведінки. Тим самим мистецтво перетворюється на особливу форму *суспільної свідомості*. Призначення мистецтва як форми суспільної свідомості, на думку Каган М.С., – формування рівня своїх регулятивних *норм поведінки*.

Таким чином, мистецтво, пише Берхін, виникає і функціонує як вища спеціалізована форма суспільної свідомості, своєрідність і відносна самостійність якої полягає в *перетворенні механізму регуляції й саморегуляції поведінки особистості*.

Дослідження, проведені Берхіним на школярах різного віку – членах літературного гуртка, показали, що акт взаємодії людини з мистецтвом не

зводиться до його пізнання або оцінки, а безпосередньо *спрямований на перетворення* людиною своїх *норм поведінки*. Причому у підлітків осмислюються і перетворюються усвідомлювані переживання, у старших школярів відбувається перетворення до того ж і не усвідомлюваних цінностей. Таким чином, мистецтво, і лише одне воно, формує таке емоційне "психологічне знаряддя", яке опосередковує регуляцію поведінки і вносить в цей акт регуляції поведінки елементи *керування й соціалізації* [6].

*Художній образ* є результатом діалектичного опосередкування двох основних динамічних тенденцій *художньої свідомості*: з одного боку, *співпереживання* або "*перенесення*", а з іншого – *рефлексія і споглядання*. Ці дві тенденції художньої свідомості мають протилежну "векторну" спрямованість, проте взаємно "*погашаються*" в діалектично суперечливій його динаміці.

Важливо відмітити, що емпатія особистості, яка сприймає мистецтво, проникає не в реальну ситуацію, як це має місце у всіх інших "неспецифічних" варіантах ідентифікації, а в уявну ситуацію. При цьому, з одного боку, "реальне почуття" втілюється в протилежний процес споглядання, насолоди художньо-змістовною формою, а з іншого – "технологічна" практика свідомості набуває натхненності.

Існує два типи мистецтва і два типи тих, хто сприймає його: "Для одних, – переважаюче значення має споглядання, для інших – почуття, і навпаки" [1].

Проте повноцінним, істинно художнім образом сприйняття є такий продукт художньої свідомості, в якій поєднуються і опосередковуються "*реальні*", "*природні*" *почуття* того, хто сприймає мистецтво, і його споглядання, *рефлексія* з приводу художньої досконалості твору мистецтва.

Тільки завдяки "*співіснуванню*" і діалектичній "*антиномічності*" цих процесів виникає *бінарність, амбівалентність і парадоксальність* художнього бачення твору мистецтва.

Дійсно кожний художній твір викликає обов'язково протилежні почуття і призводить до короткого замикання і знищення. Це і є дійсний ефект впливу художнього твору.

Тим часом дані експерименту, проведеного Крупніком, говорять про деяку тенденцію до "уникнення катарсису", тяжіння до спрощених художніх моделей, переваги "кітчевих" конструкцій, що забезпечують емоційний комфорт, психологічну релаксацію, знімають психічну напругу (досуб'єктні форми буття). Істинно художнім творам, що вимагають глибоких суперечливих переживань, віддають перевагу незначна кількість суб'єктів, що тяжіють до іншомовності, багатозначності, виразності, енергетичної напруженості художнього образу (усвідомлене буття).

*Художня свідомість* – це та внутрішньо психологічна умова, яка опосередковує вплив мистецтва на особистість.

У вивченні специфіки художньої свідомості автори спираються на естетико-семантичний аспект, що затверджує метафоричну природу художнього образу, його бінарну структуру, діалектично суперечливу подвійність, що обумовлює як амбівалентність, так і парадоксальність художньої свідомості.

Центральний механізм метафоричного бачення дійсності полягає в особливому перенесенні практичного плану в «міфічний» за допомогою *експліцитного* або *імпліцитного* порівняння. Отже, у смисловій структурі метафоричного бачення співіснує два плани: переносне і пряме значення.

Переносне значення утворює прихований, внутрішній, іншомовний план художньої свідомості, пряме – є його звичайним сенсом, при об'єднанні, точніше сполученні цих двох планів, відбувається "самозародження" художньої мікромоделі індивідуально-авторського бачення світу (діяльне буття).

Метафоричне освоєння дійсності як центральний механізм художньої свідомості особи, володіючи необмеженими можливостями у зближенні, в несподіваному уподібненні досить різних предметів і явищ *по-новому осмислювати світ*, здатне розкрити, виявити його внутрішню природу, показуючи тим самим "вищу правду" і "*вищий сенс*" людського існування.

Сполучення двох значень - прямого і переносного – відбувається не в їх якісній нарізності, як в звичайному порівнянні, а відразу дається в новій нерозчленованій єдності художнього образу.

Механізм сполучення і звичайного плану, багатозначності художньої свідомості, і, отже, "самозародження" художнього бачення світу виникає за рахунок двох фундаментальних, протилежно спрямованих, динамічних процесів, що характеризують особистість того, хто творить або того, хто сприймає мистецтво: "*позахудожнього*" і "*художнього*".

"*Позахудожній*" процес свідомості художника майже поєднується з душевними переживаннями будь-якої особи, не тільки художника. Це – співпереживання, співчуття героям і радощам людей, *вихід за межі свого "Я"* і занурення в навколишній світ іншої людини, *розчиненні всього себе в іншому*.

"Художній" процес – це "*об'єктивація*" себе через "*інше*", подолання замкнутості своєї особистості за допомогою іншої штучно створеної реальності. "Перебудова" того, що "любиш" і до чого прагнеш за законами вже художньої дійсності, перевтілення в художні форми, в мову мистецтва, для якого характерна своя особлива специфіка, що значною мірою відрізняється від "натуральних" переживань художника. Цей інший світ, що твориться художником, дійсно перебуває поза самим творцем і має тенденцію до *відторгнення, автономії і самоцінності*.

В результаті першої тенденції – художник виходить у сферу загального, універсального, в результаті другої тенденції – художник відособлюється від свого "буденного Я". Його особа узагальнюється, стає "споглядалною", художник начебто "відсторонюється" від дійсності, яку він створив, надаючи їй певної спонтанності розвитку і відчуючи часто її опір авторській волі.

Основний сокровений динамічний "нерв" свідомості художника полягає в діалектичному опосередкуванні цих двох (позахудожньої і художньої) антиномічності тенденцій, що розвиваються в протилежних напрямках і які прагнуть до завершального моменту, під час якого виникає ефект художньої творчості, або творчий акт художньої свідомості (*завершена суб'єктність*).

Той, хто сприймає твір мистецтва, повторює всю складність діалектики і динаміки художньої свідомості художника, реалізовану і об'єктивовану у

виготові мистецтва, і в той же час набуває специфіки цінителя твору мистецтва, для якого характерні споглядання і насолода його досконалістю. Діалектика художньої свідомості того, хто сприймає мистецтво, полягає в тому, що процес співпереживання нерозривно пов'язаний і сполучається з діаметрально протилежним процесом споглядання художньої форми в його гармонії, досконалості і завершеності. Динаміка художньої (суб'єктної) свідомості того, хто сприймає мистецтво, полягає в тому, що ці два діалектично суперечливих процеси, опосередковуючи один одного, створюють те "стереоскопічне" або бінарне бачення твору мистецтва, яке, по суті справи, і складає художнє ставлення до художнього твору (*цілісна суб'єктність*).

Філософ В.Ф. Асмус говорить про необхідність двох планів в художній свідомості того, хто сприймає мистецтво, або "подвійного усвідомлення образів мистецтва".

Перший план настраює того, хто сприймає, на художній твір як на безпосередню реальність, "частину життя". І чим більшою є ця установка свідомості, тим більш яскравою є емоційна чуйність "реципієнта", тим активнішим його співпереживання і співучасть у тій життєвій колізії, яку показав автор, тим більш очевидним є його "перенесення" в світ, відображений художником. Інший план за своєю функцією протилежний першому. Через його дію реципієнт повинен усвідомлювати, що показаний автором за допомогою мистецтва фрагмент життя не є все безпосереднє життя, а є тільки його образ.

Отже, повноцінна дія другого плану пов'язана, перш за все, із здатністю відчувати художню форму і знанням специфіки мови твору мистецтва.

Якщо перестає діяти перший план, то сприйняття позбавляється живого естетичного почуття і перетворюється на сурогат естетичної насолоди. Відсутність в художній свідомості індивіда другого плану робить його емпіричним, наївно-інфантильним, таким, що позбавляє суб'єкта уявлення про особливу і складну специфіку мистецтва. Повноцінне сприйняття художнього твору виникає лише за умови одночасної дії двох планів художньої свідомості сприймаючого мистецтво, в результаті якого з'являється ефект бачення художнього образу. Суб'єкт сприйняття одночасно бачить, що образи, які перебувають у полі його бачення, – це способи життя, розуміє, що це не саме життя, а тільки її художнє відображення. Як тільки ця стереоскопічність бачення руйнується, і установка свідомості стає "монокулярною", сприйняття твору мистецтва втрачає свою специфіку (суб'єктне буття мистецтва).

Виходячи з теоретичних уявлень про уподібнення як центральний механізм художньої свідомості особистості, ми розглядали його смислову структуру як органічне злиття двох планів: переносного значення, що є частиною контексту і який утворює внутрішній, прихований план смислової структури, і прямого значення, що суперечить контексту і створює зовнішній, явний план.

У розвиненій структурі художньої свідомості між цими двома планами існує певна дистанція або "інтервал подібності", що акумулює в собі "*енергію значень*" художнього твору або енергію впливу твору мистецтва на особистість.

"Реальний план художньої свідомості сприймаючого мистецтво спрямовує його до самого предмету зображення, до його "реального сенсу", переносний, іншомовний план указує на внутрішню форму твору, на присутність у ньому художника, творчої особи, що по-своєму перетворює предмет, тобто того, хто створює художній образ предмету. Інтервал між тим і іншим визначає сенс цього перетворення і, як наслідок, ефект впливу на того, хто сприймає. За допомогою сенсоутворюючої зони у межах "*інтервалу подібності*" створюється енергія впливу мистецтва на особистість того, хто сприймає, приховуючи від нього "*вищі сенси*" [7].

**Формулювання цілей статті.** Вищесказане з приводу складної, діалектично суперечливої динаміки художньої свідомості особистості, підводить до висновку, що нею керує, щонайменше, три фундаментальні особистісні механізми: *емпатія, рефлексія і механізм перетворення (метаморфози)* як метамеханізм, що регулює співвідношення і перетворення перших двох.

У цьому співвідношенні індивідуального художнього уподобання і об'єктивної цінності художнього твору виникає той *особистісний сенс*, якого набуває твір мистецтва для реципієнта, і виникає той ефект впливу, який виховує і формує особистість.

Взаємодія художнього і загального розвитку особистості припускає появу таких психологічних змінних, які формують художню свідомість. Крупник Є.П., зіставляючи особливості виконавця, автора і цінителя мистецтва, разом із загальними психологічними властивостями особистості, виділяє певні відмінності. Якщо особі художника властива "*дисгармонізація*" психологічної структури, то для цінителя мистецтва, характерні *цілісність і гармонійність* духовної організації, висока міра ціннісно-смислової рефлексії і різнобічна, збалансована система відносин до соціальної ситуації. Цей висновок визначає новий підхід до вивчення психологічного впливу мистецтва на людину. В рамках даного процесу домінанта зміщується у бік *світовідчуття, світоглядних, ціннісно-смилових структур*, тобто самосвідомість особистості [7].

Таким чином, на сьогодні важливою, але недостатньо вивченою є проблема дослідження психологічного впливу мистецтва на особистість через структури самосвідомості (самоактуалізації) людини.

У даному контексті було проведене дослідження, яке мало експериментально-прикладний характер.

Основні завдання, які висувалися в дослідженні:

- проаналізувати зміст уявлень особистості про мистецтво;
- порівняти самооцінки емпатії особистості залежно від змісту уявлень людини про мистецтво;
- виокремити психологічні змінні самосвідомості залежно від частоти і глибини взаємодії особистості з мистецтвом.

У якості випробуваних в дослідженні взяли участь 60 студентів педагогічного вузу, які були розподілені на три групи. Дві групи склали респонденти, які досить регулярно "*спілкуються*" з мистецтвом за допомогою



музики. Група А – студенти інституту мистецтв 1 курсу, група Б – студенти інституту мистецтв 5 курсу. І група (контрольна), яка не мала такого спілкування (студенти фізико-математичного факультету, студенти післядипломної освіти). Групи були вирівняні за такими параметрами, як вік і стать.

Для вирішення першого завдання, пропонувалося написати міні-твір на тему: "Що я знаю про мистецтво". Для аналізу змісту художнього уявлення особистості про мистецтво, використовували 4 критерії сформованості духовної культури особи за А. Бриль.

Рівень самооцінки емпатії респондентів вимірювався за методикою самооцінки емпатійних тенденцій Єлісеєва з його конструктивної діагностики особистості.

За допомогою діагностики рівня суб'єктивного контролю і самореалізації особистості шкали локус-контролю Дж. Роттера (шкали: загальна інтернальність, інтернальність у сфері досягнень, інтернальність у сфері невдач), методики САМОАЛ (шкала орієнтації в часі, шкала цінностей, погляд на природу людини, шкала гнучкості у спілкуванні) вирішували третю задачу.

Аналіз міні - творів дозволив констатувати, що у всіх групах практично не спостерігається сенсорний рівень, який відображає частоту і глибину взаємодії із засобами мистецтва. Частіше представлений понятійний рівень, що відображає знання особистістю основних понять (контрольна група). Оцінний рівень як усвідомлення естетичних і етичних елементів впливу мистецтва на людину рідко представлений в описах студентів контрольної групи, частіше простежується в групі А, ніж в групі Б. На цьому рівні реципієнт прагне міркувати, аналізувати, демонструє цілісність сприйняття мистецтва, описує свої емоції, особисте ставлення до мистецтва. Творчий рівень в даних групах представлений в описах студентів інституту мистецтв, частіше в групі Б, ніж в А, і практично відсутній в контрольній групі.

Аналіз результатів методики самооцінки емпатійних тенденцій дозволив статистично достовірно встановити, що різниця в рівнях самооцінки співпереживання у всіх групах виявилася не значущою. Всю сукупність ми розглядали як генеральну. Використовуючи метод розщеплення, генеральну сукупність розділили на підгрупи залежно від змісту уявлень особистості про мистецтво. Тих, які демонстрували понятійний рівень, об'єднали в підгрупу і позначили їх F, оцінний рівень – G, творчий рівень – H. Відмінності в рівнях самооцінки співпереживання значущі у всіх підгрупах ( $P=0,05000$ ). Є показовою залежність між рівнем сформованості духовної культури і самооцінкою емпатії особистості. Чим більш яскраво виявляються емпатійні тенденції людини, тим вищим є рівень художнього розвитку особистості. Чим вищий рівень художнього розвитку людини, тим більшою мірою вона здатна до адекватного художнього співпереживання.

Кореляційний аналіз даних УСК, САМОАЛ показав чіткий прямий зв'язок ( $P=0,05$ ) між наступними шкалами:

- загальна інтернальність з інтернальністю у сфері досягнень, інтернальністю невдач, орієнтацією в часі;

- інтернальність у сфері досягнень з поглядом на природу людини;
- орієнтація в часі з цінностями; цінності з поглядом на природу людини.

### **Висновки.**

Чим частішою і глибшою є взаємодія людини з мистецтвом, тим вищим є рівень суб'єктивного контролю, який формує у людини здатність до самоврядування і усвідомлюваної відповідальності за всі події, що відбуваються в її власному житті. Такі люди здатні насолоджуватися актуальним моментом, самостійно відстежувати свої цілі в майбутньому, адекватно оцінити свої успіхи і невдачі, прагнуть до гармонійного буття і здорових щирих стійких відносин з людьми.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. Ярошевского. – М., 1983.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1983.
3. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного восприятия // Известия АПН РСФСР. – М., 1947. – Вып. 11. – С. 7-26.
4. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997.
5. Яновский М.И. О средствах психологического воздействия искусства на человека // Вопросы психологии. – 2002. – №6.
6. Берхин Н.Б. Роль сопереживания в восприятии и создании художественных произведений // Вопросы психологии. – 1988. – №4.
7. Крупник Е.П. Психологические механизмы воздействия искусства на личность // Психологический журнал. – Т. 9. – 1988. – №4.
8. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.

**Гліченко О.О. (м. Луганськ)**

### **АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ**

*Осуществлен теоретический анализ проблемы развития диалогических качеств будущих психологов в процессе профессиональной подготовки. В частности особое внимание уделено построению системы диалогических качеств и необходимости активизации творческого потенциала студентов как важного механизма развития.*

**Ключевые слова:** диалог, терапевтический диалог, диалогические качества, развитие, подготовка практического психолога, творчество.

*The theoretical analysis of problem of development of dialogic qualities of future psychologists is carried out in the process of professional preparation. The special attention is spared the construction of the system of dialogic qualities and necessity of activation of creative potential of students as an important mechanism of development.*

**Key words:** *dialog, therapeutic dialog, dialogic qualities, development, preparation of practical psychologist, creation.*

Сучасний стан розвитку психологічної науки та практики зумовлює багатьох провідних науковців звернути увагу на якість та зміст підготовки психологів. Проблема психологічного ефекту консультативної діяльності та дієвість психологічного впливу як деякі гарантії успішної діяльності психолога турбує як досвідчених, так і майбутніх спеціалістів. Але її вирішення гальмується через відсутність цілісного уявлення про особистість професіонала, через розгалуженість методів і форм роботи з клієнтом, через різні підходи організації взаємодії між викладачем та студентом тощо.

Серед різних підходів та шляхів побудови оптимального підготовчого процесу вітчизняними психологами особливе місце займають: розробка освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога (С.Д.Максименко), вчинковий спосіб навчання (В.Г. Панок), формування професійної компетентності та діалогічно-орієнтовний підхід в процесі підготовки (Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелева), визначення вимог до особистості психолога та професійно важливих якостей психолога (О.Ф. Бондаренко, В.Г.Панок, Г.С. Абрамова, З.Г. Кісарчук, Л.В. Долинська), професійне тренування через використання активних та інтеракційних методів навчання (С.В. Васьковська, П.П. Горностай, Т.С. Яценко, Л.Г. Терлецька). Таке різноманіття насправді об'єднується під гаслом подолання розриву між теоретичними психологічними розробками та існуючою практикою недосконалої системи професійної підготовки, а отже і для створення психологічно зважених навчальних технологій.

Неодмінним супутником всієї підготовчої системи є творчість. Творчість як професійна якість викладача, студента та самого психолога, що обумовлює розвиток професійно важливих, зокрема діалогічних якостей психолога. Те що процес підготовки психолога передбачає не лише професійне зростання, але й особистісне не викликає жодного сумніву і підкреслюється такими провідними психологами як В.Г. Панок, Н.В. Чепелева, Р.Кочюнас, О.Ф. Бондаренко та інші. Але успішність діяльності передбачається ще і певними професійними якостями, серед яких діалогічні посідають центральне місце. Саме використання принципів діалогічного підходу у поєднанні з творчим самовираженням кожного з учасників педагогічного процесу позитивно впливає на формування особистості фахівця та його перебіг.

Зважаючи на значущість та недостатню теоретичну розробленість зазначеної проблеми, **метою нашої статті** є визначення системи діалогічних якостей практичних психологів та спроба показати важливість активізації творчого потенціалу в процесі їх розвитку.

Консультативна діяльність складна, багатогранна, здійснюється у найрізноманітніших ситуаціях і потребує від особистості постійної творчості, спрямованості та наполегливості. Так, С.В. Васьківська звертає нашу увагу на те, що «консультування - це вид спеціально організованого спілкування, у процесі якого психолог-консультант допомагає клієнтові дослідити і прояснити

свою життєву ситуацію, актуалізувати додаткові сили і здібності, щоб знайти вихід із складних для нього обставин» [3, с. 9]. Здатність продукувати творчі ідеї, знаходити нестандартні рішення, активно і швидко реагувати на мінливість світу, успішно взаємодіяти з собою та іншими набувають для практичного психолога особливого значення. Ці міркування показують, що різноманітність завдань, які вирішуються психологом, накладає особливі вимоги до особистості майбутніх фахівців, змісту їх діяльності та профілю підготовки.

За рівнем оволодіння професійною діяльністю, в тому числі комунікативною, виокремлюються:

- Первинне усвідомлення мети дії та пошук способів її виконання, тобто які відносини потрібні клієнту, що саме залежить від мене як психолога, яким чином здійснювати психологічну допомогу. Це перший рівень оволодіння вміннями, необхідними для психолога;
- другий рівень характеризується оволодінням певним технологічним арсеналом кваліфікованого психолога, уточненням необхідної системи знань, сформованістю специфічних навичок та появою творчих елементів діяльності;
- діяльність як творче використання знань та навичок з усвідомленням не лише мети, але й мотивів вибору засобів та способів її досягнення (на рівні тактики діяльності);
- майстерність як оволодіння вміннями на рівні стратегії діяльності, творчого використання психотехнологій) [5].

Зазначені рівні професіоналізації допомагають усвідомити всю глибину і масштабність розвитку кваліфікованого психолога. У зв'язку з цим, розв'язуючи стратегічну проблему підготовки фахівців, які були б здатні на високому рівні здійснювати психологічну допомогу, ми вважаємо саме діалогічний підхід є тією основою, що за всіма законами логіки створює умови для професійного становлення психолога. Це фактично стає необхідним підґрунтям усвідомлення професійної позиції, особливостей успішної взаємодії в системі “психолог-клієнт”.

Спілкування, в якому здійснюється орієнтування в особистісних проявах та проблемах клієнта, встановлюються та підтримуються партнерські відносини (на рівних), нами розуміється як діалогічне. Це підтверджується основними характеристиками “терапевтичного діалогу”, що включає:

- ступінь активності, завдяки якій особистість психолога більш чи менш цілеспрямовано робить свій внесок у розвиток інших (клієнтів), тобто здійснює вчинок заради розвитку, вдосконалення, покращення того, що існує в довколишньому середовищі, у психіці та особистості "партнерів по життю" (В.О.Татенко). При цьому обов'язково психолог активізує людину, посилює її відповідальність і самостійність;
- подвійність і партнерські, рівні позиції, які створюють ситуацію розкриття суб'єктивного світу однієї людини для іншої та знаходження спільного особистісного смислу між психологом і клієнтом (педагогом і студентом);
- емоційну та особистісну розкритість суб'єктів взаємодії, що веде до

вільного висловлення своєї позиції клієнтом та знаходження нових способів ефективного існування;

- здійснюється розширення позиції кожного партнера, формується позиція “іншого”, розвиваються рефлексивні механізми мислення, що важливим є в особистісному зростанні.

Діалог, що є основою взаємодії з клієнтом, зумовлює переглянути структуру підготовки психологів і спрямовувати її на розвиток діалогічних якостей через організацію діалогічної взаємодії, розкриття творчого потенціалу в системі особистісно-орієнтованої освіти. Останнє є природним середовищем для того, щоб зміст діалогу між викладачем і студентом впливав на саморозвиток і самовдосконалення, продуктивність діяльності.

У рамках діалогічного підходу поняття «діалог» виступає у двох взаємозалежних значеннях: 1) з одного боку, як універсальна характеристика буття людини та базова умова людської свідомості й самосвідомості та, з іншого боку, як основна форма їх реалізації; 2) як конкретна подія спілкування, в якій відбувається самовиявлення внутрішнього світу індивіда. В тому числі виокремлюються такі поняття: позиція поза присутності консультанта, його діалогічна позиція, внутрішня діалогічність учасників терапевтичного процесу та діалогічна інтенція, які виступають умовами здійснення власне терапевтичного діалогу.

Однією з основних характеристик психолога-консультанта є його здатність до продуктивного діалогу, тобто вміння встановлювати контакт з клієнтом, розуміти його та бути зрозумілим, вміло слідувати життєвій логіці клієнта, знаходити значущі смислові одиниці, через які корегувати позицію клієнта, допомогати людині освоїти нову реальність, “досвід успішного існування”. Ця здатність задається самою сутністю особистості психолога, що є насамперед сукупністю діалогічних якостей, відображених в професійній діяльності.

Н.В. Чепелева через з’ясування та збагачення особистісних смислів учасників розкриває сутність діалогу і вказує, що в такий спосіб ведеться формування цієї ключової особистісної якості психолога-практика. Дійсно, смисловий потенціал особистості, що великою мірою формується в результаті міжособового, внутрішнього та опосередкованого письмовими джерелами діалогу, є необхідною передумовою ефективної професійної діяльності практичного психолога. Причому ця діяльність по своїй суті є діяльністю творчою, оскільки не зводиться до використання готових алгоритмів та схем, а вимагає постійної орієнтації у нетривіальних психологічних ситуаціях, пошуку нестандартних рішень різнопланових особистих проблем клієнта.

Діалогізм як інтегральна характеристика особистості, на думку Н.В. Чепелевої, включає діалогічну інтенцію, орієнтацію на іншого як рівноправного суб’єкта спілкування, вміння встановлювати контакти, слухати іншого, наявність особистісної та професійної рефлексії, здатність вести професійно орієнтований діалог [9].

Діалогічне спілкування вимагає від його учасників наступних психологічних компонентів: активності партнерів, психологічної готовності до

взаємодії, емоційну відкритість учасників діалогу, оцінну об'єктивність з безумовним прийняттям, взаєморозуміння, співпереживання та проникнення у світ Іншого, наявність внутрішньої духовної близькості, взаємна спрямованість дій партнерів, дотримання правил взаємної поваги, визнання цінності кожної особистості, наявність знань та комунікативних навичок і вмінь.

Психологічні якості практичного психолога являють собою сукупність активних елементів психологічного ресурсу, кожен з яких проявляється в його діяльності. Найчастіше в літературі ми зустрічаємо якості психолога, що охоплюють особливості професійного мислення та свідомості, рефлексії та самооцінки, ціннісно-мотиваційної сфери тощо. Зокрема якості психолога розглянуті такими відомим психологами як Г.С. Абрамова, В.Г. Панок, Р.В.Овчарова, Р.Кочюнас.

Слід зазначити, що досить багато робіт присвячено вивченню окремих професійно значущих якостей особистості психолога. Так, досліджується підсистема комунікативних якостей особистості як комунікативна компетентність, або соціальний інтелект (М.І. Бобнєва, Ю.М. Ємельянов).

Цікавим є висновок І.М. Юсупова [11], який дослідив мінімально необхідні та потенційно розвинуті у процесі професійної підготовки якості психолога. До перших за ступенем значущості увійшли: емпатія (афективна, когнітивна, предикативна), соціальна сензитивність (спостережлива, номотетична, ідіографічна), емоційна стійкість, альтруїстичні тенденції. До других - комунікабельність, незалежність, професійні знання, самоконтроль.

Зважаючи на досить великий перелік професійно важливих якостей психолога, нашу увагу привертають саме діалогічні. Їх розуміння будується на системній позиції, зміст якої підпорядковується характеристикою самої діяльності психолога. У спільній роботі зі студентами ми визначили низку діалогічних якостей, що впливають на встановлення терапевтичних відносин, контакту з клієнтом. Серед них визначені такі діалогічні якості психолога-консультанта:

1. *Інтерес до Іншого, «Домінанта на Співрозмовнику»* (термін введений О.О. Ухтомським) як певний мотиваційний компонент, що є передумовою всієї професійної діяльності психолога-консультанта. Така основа для психолога передбачає бажання допомогти клієнту розібратися в ситуації, запустити механізми «самодопомоги» саме клієнта, а не власних, не піддатися можливості зростання у власних очах за рахунок клієнта. Знаходимо підтвердження визначених якостей і у гештальт-терапії (Ф.Перлз, Дж.Енрайт та ін.), де виокремлюються такі сутнісні ознаки діалогу як: 1) готовність до діалогу, що виявляється насамперед в увазі до клієнта і його проблем; 2) *присутність консультанта*, тобто його зацікавленість, емоційна включеність; 3) *повага до феноменології клієнта*, що виявляється у визнанні, прийнятті клієнта з його світобаченням, цінностями, особливостями. Така позиція психолога продукує *емпатійне співпереживання, співчуття, аутентичність* як вираження щирості по відношенню до клієнта.

2. *Рефлексивність* та її компоненти: кооперативна, комунікативна, особистісна, інтелектуальна рефлексія. Вона забезпечує взаєморозуміння,

стимулює психолога до вдосконалення власної особистості, оскільки особистісна рефлексія пов'язується принципом «Я-як-інструмент» (Г.С. Абрамова). В інтелектуальному аспекті рефлексія здійснює саморегуляцію процесу розв'язання консультативних завдань. Про роль рефлексії як системоутворюючого чинника, за Сапоговою О.О.[10], визначається тим, що вона: а) домінує в структурі продуктивного мислення в цілому порівняно з рештою компонентів; б) інтенсифікується перед «інсайтним» відкриттям принципу розв'язання проблеми; в) забезпечує не тільки когнітивно-сміслову вирішення проблемного завдання, але і метакогнітивно-сміслову подолання конфліктності творчого пошуку, що виникає у консультанта

3. *Інтелектуальність* – якість, що забезпечує схильність консультанта до аналітичної діяльності, дивергентність мислення, широкий репертуар індивідуальних когнітивних стилів.

4. Діалогічний стиль спілкування забезпечується *уникненням оцінок та критики, заохоченням до спілкування, терапевтичної взаємодії, розуміння потреб клієнта, емпатія, чутливість, відкритість*. До вимог якостей, що пов'язані з передачею інформації, з впливом на інших людей, спілкуванням з ними можна додати: *стриманість (втримка, самоконтроль); володіння собою, ініціативність, послідовність, тактовність, об'єктивність, соціальна чутливість, реактивність, лаконічність, емоційна стабільність, теплота, відкритість тощо*.

5. *Творчий підхід* в роботі психолога є умовою та засобом терапевтичних відносин, тому такі якості як оригінальність, винахідливість, різнобічність, гнучкість допомагають уникнути односторонності в консультативному процесі, стабілізувати терапевтичний контакт, знаходити варіанти виходу із складних життєвих ситуацій клієнта тощо.

6. Діяльність психолога не може бути штампована, кожний діалог з клієнтом унікальний, неповторний. Важлива наявність таких якостей як *відкритість власному досвіду, толерантність до невизначеності, здатність до самостійного навчання, мотиви самовдосконалення та професійного зростання* з постійним розширенням спектру цілей та мотивів професійної діяльності

7. Серед соціально-перцептивних якостей зазначимо *уважність, спостережливість*, вміння слідувати одночасно за змістовими і процесуальними особливостями комунікації

8. *Діалогічність мовлення*: доступність, красномовність, семантична насиченість, емоційна залученість, відображення «мови клієнта», фіксація смислово-навантажених емоційних слів та використання їх у своєму зверненні до клієнта, звільненість висловлювань від подвійного розуміння слів, інтонаційного тиску, відповідність змістовних і стилістичних особливостей висловлювань ситуації взаємодії, доступність, чіткість і виразність, дотримання логічних зв'язків.

Описані діалогічні якості не претендують на константну системну модель, оскільки є лише спробою знаходження основних орієнтирів у визначенні специфіки консультативної діяльності.

Слід зазначити, що посилення позитивного впливу на розвиток діалогічних якостей буде відбуватися завдяки системно-організованим практичним заняттям, підкріплюючою функцією практикумів, завдяки проблемно-діалоговим ситуаціям на практичних та інтерактивних заняттях, самостійній роботі студентів з обов'язковим контролем та завдяки спеціалізованим тренінгам для психологів.

Існують різні засоби формування професійно-значущих якостей: інтенсивне професійне тренування, діяльнісна апперцепція, зміна точки зору, дзеркальне відображення, адекватна оцінка та самооцінка, побудова оптимальної стратегії поведінки у професійних контактах, гармонізація структури особистості. Але особлива увага в психологічній літературі приділяється активним методам навчання як засобу підготовки майбутніх психологів (О.Ф. Бондаренко, Л.В. Долинська, Ю.М. Ємельянов, Л.А.Петровська, Л.І. Уманець, Т.С. Яценко), що допомагають формуванню психологічної спрямованості, розвитку творчого потенціалу психолога, об'єктивації становлення позиції особистості, орієнтації людини на самовдосконалення та власне розвиток діалогічних якостей психолога.

Згідно тренінгових парадигм для розвитку діалогічних якостей у процесі підготовки слід дотримуватися принципу творчої самодіяльності, який був сформульований С.Л. Рубінштейном. Він вважав творчий акт головним механізмом розвитку людини, в якому виокремлюються два аспекти:

1) обернений зовні й утілюваний в матеріальному результаті творчості (у нашому випадку це може бути нове розв'язання консультативного завдання);

2) обернений усередину, що реалізовується у змінах особистості в результаті її творчості.

Принцип рефлексії взаєморозвитку інтелектуального і особистісного аспектів творчості. Вивчення розвитку творчого мислення в умовах діалогу (Я.О. Пономарьов) показало, що критерієм виділення структурних рівнів творчого мислення та етапів розвитку творчого спілкування може виступати: використання вторинної (додаткової) інформації, можливості розуміння сутності та переформулювання висловленого.

Принцип унікальності дозволяє будь-який феномен, представлений у консультативному завданні, розглядати як неповторний, а значить такий, що виходить за рамки апріорного пояснення, розуміння, осмислення. Цей принцип спонукає ставитися до будь-якого елементу психологічної реальності як до того, що володіє нескороминущою цінністю і що вимагає спеціальних зусиль розуміння й осмислення.

Організувати процес дослідження професійного досвіду, самопізнання і саморозвитку допомагає гуманістично-рефлексивний підхід психології співтворчості. Тут основними механізмами виступає створення рефлексивного середовища, наявність проблемно-конфліктної ситуації, створення взаємин співтворчості (установка на кооперацію, а не на конкуренцію, доступність власного досвіду для іншого і відкритість досвіду іншого для себе).

Розвиток діалогічних якостей у процесі професійної підготовки має підпорядковуватися не лише зазначеним принципам. Ми лише показали ті, що



складають основу для розкриття творчого потенціалу особистості. Крім того, сама логіка побудови заняття може виступати міні-програмою розвитку діалогічних якостей. Одним із варіантів може виглядати у такій послідовності: 1) актуалізація потреб студентів в особистісному і професійному саморозвитку; 2) аналіз власної особистості на рівні самопізнання з метою виявлення тих перешкод, які є на шляху професійного розвитку; 3) визначення індивідуального стилю вирішення консультативних завдань; 4) оволодіння основними стратегіями пошуку вирішення проблемних завдань (індивідуально та у взаємодії з іншими); 5) реалізація через участь в міні-консультаціях освоєних стратегій, де кожен може відчути на собі роль клієнта та роль психолога; 6) перевірка їх ефективності на практиці.

Звичайно творчий потенціал особистості ми розглянули як частину глибинного комплексного процесу розвитку діалогічних якостей. На результати, безумовно, впливає весь спектр умов, створених в процесі навчання. Серед них: створення рефлексивного середовища, включення у хід тренінгових занять багатоманітних проблемно-конфліктних ситуацій з метою активізації творчих, продуктивних компонентів мислення учасників; забезпечення активної позиції учасників за рахунок створення відносин співтворчості, відмова від прямої повчальної дії з боку ведучого; здійснення оперативної діагностики і корекції рівня самостійності учасників у розв'язанні консультативних завдань; включення у процес навчання учасників принципів розв'язання консультативних завдань; можливості осмислення процедур розв'язання, самоконтролю і контролю.

З метою розвитку діалогічних якостей майбутніх психологів, збагачення творчого потенціалу, на сьогодні використовуються такі методи, як метод культурних аналогів, прийом психологічних контрастів, метод концептуалізації, технологія формування критичного мислення К.Мерідіта, Дж.Стила, Ч.Темпла і С.Уолтера, стимулювання професійної рефлексії учасників через ведення щоденника, написання есе, творів, листів до себе, до клієнта, складання переліку запитань, самооцінка успішності тощо.

Для розвитку діалогічної позиції учасників та збагачення їх умінь ведення діалогу використовуються методи стимуляції спільної творчості: метод «індукції діалогічної діяльності», організаційно-діяльнісні ігри, мозковий штурм та його модифікації, групові дискусії, рольові ігри.

*Таким чином*, розглянуті нами діалогічні якості інтенсивно розвиваються на засадах внутрішньої і зовнішньої вільної творчості, через втілення в процес розвитку алгоритмів творчого мислення і пошуку, творчого саморозкриття студентів. В перспективі залишається змістовне розкриття методів стимуляції спільної творчості як механізму розвитку професійно важливих якостей.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. – Екатеринбург: «Деловая книга», 1998. – 368 с.
2. Аминов Н.А., Молоканов М.В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психологический журнал. – №5. – 1992. – С.104-110.

3. Васьківська С.В. Основи психологічного консультування Навчальний посібник. – К.: Четверта хвиля, 2004. – 256 с.
4. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования Пер. с лит. – М.: Академический Проект, 2000. – 240 с.
5. Леонтьев А.А. Психология общения. – М., 1997. – 365 с.
6. Меерович М.И., Шрагина Л.И. Технология творческого мышления: Практическое пособие. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 432 с.
7. Моляко В.А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления // Вопросы психологии. – 2000. – №1. – С. 136-141.
8. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: уч. пособ. для студентов вузов и практич. работников. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 448 с.
9. Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелєва та ін. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
10. Сапогова Е.Е. Профессиональное психологическое сознание: рефлексия вслух // Журнал практического психолога. – 1997. – №6. – С. 3-12.
11. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. – Казань: Татар. книжн. изд-во, 1991. – 192 с.

*Губенко О.В. (м. Київ)*

## **ДО ПИТАННЯ ПРО СОЦІАЛЬНО-КАТАЛІТИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТА ПРОСУВАННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

*В статье рассматривается вопрос о социальных и социально-психологических условиях, в которых развивается одаренная личность. Анализируются позитивные и негативные факторы, связанные с этим развитием.*

**Ключевые слова:** одаренная личность, каталитические условия, факторы одаренности.

*The article informed about the problem social and social-psychological conditions of development of gifted person. It is analysed the positive and negative factors of this development.*

**Key words:** gifted person, catalytic conditions, factors of the gifted persons.

Серед соціально-психологічних чинників, які сприяють становленню творчої особистості і створюють каталітичні умови для її розвитку та просування, можна назвати мікросоціальні чинники, а саме: а) контактна група, колектив друзів або однодумців, в яких створені комфортні умови для творчого натхнення. Творчі особистості формуються в **каталітичному креативному середовищі** серед творчих друзів, які, як сірники, "запалюють" один одного творчістю (Висоцький та Вознесенський, Євтушенко та Шукшин жили в одній кімнаті гуртожитку, Ахматова та Гумільов разом вчилися і стали подружжям тощо); б) колектив учнів, згуртований біля ментора-наставника. У багатьох обдарованих дітей у період їхнього особистісного формування, був гарний

ментор-наставник. Наприклад, у Лесі Українки це були такі непересічні особистості, як Михайло Драгоманов – рідний дядько, та письменниця Олена Пчілка – рідна мати. Вихователем майбутнього імператора-реформатора Олександра II був видатний російський поет і гуманіст Жуковський. Цей фактор формування творчої особистості умовно можна назвати **фактором Харона** за ім'ям кентавра Харона, який за давньогрецьким міфом виховував за дорученням богів юного Геракла. Існує багато яскравих зразків впливу наставників на своїх вихованців. Вчителем Олександра Македонського був Аристотель, вчителем останнього – Платон, який у свою чергу мав за наставника самого Сократа. Взагалі антична культура розвивалася в основному за принципом особистого наставництва, з яким і був, мабуть, частково пов'язаний той вражаючий феномен, коли за 200-300 років маленьке місто Афіни та ще кілька невеличких давньогрецьких містечок (Мілет, Сіракузи тощо) заклали підвалини всієї сучасної науки і культури.

Яскравим прикладом микросоціальної групи, наставник якої створив каталітичні креативні умови для творчого зростання особистості, може бути студентський семінар, створений видатним радянським фізиком Абрамом Федоровичем Йоффе. Із семінару Йоффе народились кілька всесвітньо відомих фізиків (у тому числі й нобелівських лауреатів), серед яких можна назвати Петра Капіцу, Миколу Семенова, Юлія Харитона. Учнім Йоффе був також і академік Андрій Сахаров.

А.І. Йоффе в 1918 році в Петрограді організував фізико-технічний відділ Рентгенологічного та радіологічного інституту. Ядром інституту став студентський семінар Йоффе, учасником якого і були Капіца, Семенов та зовсім юний Харитон (йому виповнилося 16 років).

У чому секрет того Інституту та того семінару? У пошукових методах організації наукової та навчальної роботи. Там нікого не цікавили завдання із заздалегідь відомим результатом. Одна з перших задач, яку юні дослідники поставили перед собою, полягала в засобах визначення магнітного моменту атома (не більше і не менше!). І молоді фізики були близькі до її рішення: Семенов та Капіца розробили теоретичну модель експериментального приладу, а 16-річний Юлій Харитон почав експерименти. Але поки їхня стаття мандрувала по редакціях наукових журналів, з Німеччини прийшло повідомлення, що фізики Штерн та Герлах зробили подібний дослід... Їхні результати увійшли до підручників, а Отто Штерн отримав Нобелівську премію. (За матеріалами журналу "Наука і життя" № 3, 1967, с. 38-40). Таким чином, наставник спрямував вихованців студентського гуртка на самостійний пошук найскладніших проблем світової науки, що і дало результат у розвитку особистості – активізацію найвищих творчих здібностей молодих людей.

Фактором великої негативної сили, який суттєво гальмує розвиток креативного потенціалу суспільства і заважає соціальному просуванню обдарованої особистості, є **заздрість**.

### ***Заздрість і талант***

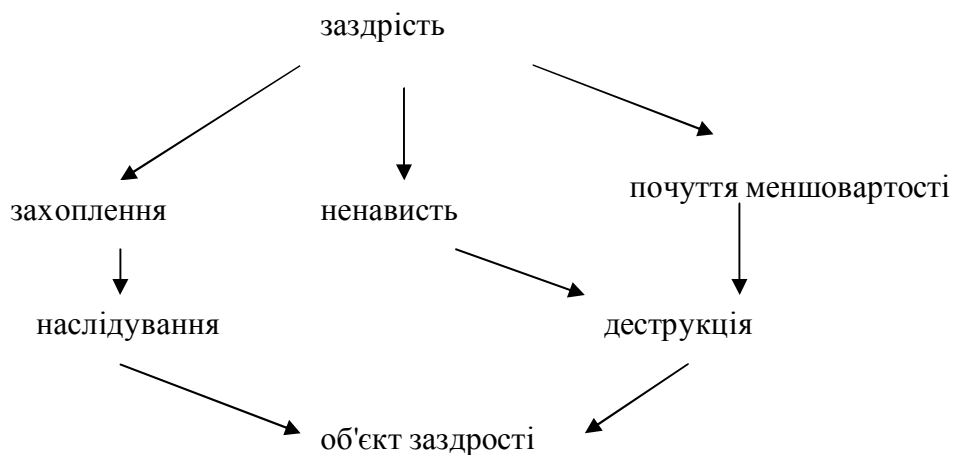
Заздрість є комплексним, полівалентним психологічним явищем. В ньому одночасно присутні такі суперечливі відчуття, як, з одного боку, захоплення

об'єктом заздрості (далі-ОЗ) в даному випадку, обдарованою людиною, а з іншого – негативні переживання, пов'язані з відсутністю у себе чеснот, властивих ОЗ; а також відчуття меншовартості, неповноцінності. Мають місце також конкурентні почуття, що породжуються суперництвом з ОЗ, які парадоксальним, але цілком логічним чином поєднуються з прагненням наслідувати суперників. У почутті заздрості закладена суперечність між захопленням ОЗ і ненавистю до нього, обумовленою незадоволенням нарциса браком чеснот, який він виявляє в собі на фоні ОЗ. Це протиріччя в свідомості мученого заздрістю суб'єкта вирішується іноді радикальним чином, – шляхом вбивства (символічного або реального) ОЗ. Класичний приклад цього міститься в легенді про Моцарта та і Сальєрі. Словом, якщо суб'єкт не міг або не хотів перевершити іншого шляхом самовдосконалення (бо цей шлях пов'язаний із значними зусиллями і творчою напругою, на яку особа пасивно-споживацького типу не здатна), він робив це шляхом приниження, деструкції або знищення іншого, щоб у такий спосіб піднятися над ним.

Іноді необдарований заздрісник обирає інший шлях, не такий деструктивний, він стає епігоном генія. Шляхом епігонства, безталанного наслідування творчості обдарованої людини, він уявним чином оволодіває його чеснотами та перевагами. Тобто тими самими якостями, відсутність яких у себе так бентежила епігона підсвідомо.

Схематично вищесказане можна представити таким чином:

Схема 1



Ми тому так детально прагнемо проаналізувати феномен заздрості, що існують, на наш погляд, достатньо переконливі факти, що свідчать, що у ряді випадків відчуття заздрості грало вельми значну роль в розвитку деформацій суспільства, пов'язаних із невизнанням талантів, а іноді навіть із переслідуванням та всілякими перепонами стосовно обдарованих людей.

Заздрість до таланту породжує такий механізм колективної регуляції суспільної поведінки, як негативна селекція. Негативна селекція полягає у стримуванні соціального просування талановитих особистостей, яким заздять і яких "не пропускають" до вищих щаблів соціального управління та ієрархії. Їх бояться та не приймають, бо вони не передбачувані і "не такі", як усі, а також

тому, що на їхньому тлі нарцистичні особистості гостро відчують свою меншовартість.

Як писав геніальний Пушкін :”Посредственность одна нам по плечу и не странна...” (Євг. Онегін, розд.8)

Середнячки ж не викликають таких негативних почуттів, тому, що вони не колють очі своїми перевагами. І поряд з такими пересічними особистості відчувають себе спокійніше.

Таким чином, складається така ситуація, що у процесах масової соціальної мобільності просування талантів стримується, а "середнячкам" відкриваються більш сприятливі умови соціального зростання. Колективна свідомість і колективні настановлення суспільства більш позитивно сприймають звичайних людей, які подібні до маси інших індивідуальностей, ніж оригінальних творчих особистостей, які не схожі ні на кого. В цьому і полягають соціально-психологічні механізми негативної соціальної селекції.

На роль негативного відбору у розвитку етносу звертав увагу видатний російський історик , автор теорії пасіонарності , Лев Гумільов. Зокрема , він пов'язував негативний відбір із стадією занепаду , “обскурації етносу”.Він вважав, що на цій стадії ”... панує ...принцип відбору інший , негативний . Цінуються не здібності , а їхня відсутність , не освіченість , а невігластво , не стійкість у думках ,а безпринципність .”[2,434]

”Це означає , що відбулася екстермінація найбільш відповідальних , ініціативних , виконавських і вірних обов'язку людей , місця яких займали безпринципні та продажні люди .”[2,437]

На думку Гумільова , саме відсутність внутрішньої підтримки в етносі людей творчих і патріотичних , визначає загибель етносів.[2,с.293-294].

Отже, заздрість породжує такий ланцюжок соціально-психологічних проявів та механізмів:

Заздрість → ненависть → деструкція → негативна селекція → обдарована особистість, як об'єкт заздрості

Таким чином, комплекс почуттів, властивих заздрості, породжує такі соціально-культурні феномени: епігонство, з одного боку, негативну соціальну селекцію – з іншого. Підґрунтям епігонства є такі складові феномену заздрості, як захоплення і наслідування, а чинниками негативної селекції – ненависть і почуття меншовартості.

Вищесказане можна представити такою структурно-логічною схемою (Схема 2).

Можемо назвати ще деякі форми знецінення таланту:

а) вшанування після смерті, в той же час байдужість, нехтування або ненависть, переслідування генія при житті;

б) остракізм – вигнання за межі соціуму або витіснення на маргінес суспільства.

Остракізм, як форма соціального відторгнення видатної особистості, як відомо набув значного масштабу за часів античності в Стародавній Греції. Багато грецьких героїв, видатних політиків, геніальних філософів зазнало цієї

сумної процедури. В інші часи та серед інших народів вигнання своїх геніїв теж мало місце. Саме про це свідчить відоме біблійне прислів'я: "Нет пророка в своем отечестве!"

Схема 2



Вшанування суспільством після смерті тих, кого гнали й переслідували при житті є втіленим примиренням двох суперечливих почуттів щодо генія з боку тих, хто йому заздрить – почуття захоплення і деструктивного почуття ненависті.

Жадоба деструкції задовольняється фактом смерті або загибелі видатної людини, захоплення реалізується у вшануванні її пам'яті.

### ***Протекціократія і талант.***

Заздрість не є єдиним чинником, який формує механізми негативної селекції в суспільстві і знижує його творчий потенціал. Ще однією впливовою причиною гальмування просування обдарованих особистостей є соціальний механізм, який умовно можна назвати **протекціократією**. Мається на увазі такий стан речей у керівних структурах суспільства, коли відбір людей на впливові посади в політиці, економіці, науці тощо здійснюється не за рівнем їхніх здібностей і таланту, а за *протекцією*. Під протекцією розуміється вибіркова підтримка і просування за принципом родинної близькості, особистого знайомства, соціального походження, належності до контактної групи і т.п.

Американський економіст, лауреат Нобелівської премії Дж. Стіглиць назвав таке становище "кумократією".

Треба зазначити, що далеко не завжди протекція несе погані наслідки для суспільства. В історії відомо багато випадків, коли саме протекція давала поштовх для зростання талановитих і корисних діячів. Коли ми говоримо про *протекціократію*, то маємо на увазі такий стан суспільного розвитку, коли протекція стає пануючим принципом соціального відбору, коли пробитися, просунутися мають змогу виключно або переважно за протекцією. В цій ситуації "за бортом" залишається багато дійсно здібних людей, яким не

пощастило в походженні і близькості до впливових людей. Таким чином, талановиті люди втрачають перспективу соціального просування. Оновлюючи імпульси нових ідей, ініціатив, підприємництва та винахідництва згасають, і в соціумі з'являються застійні явища.

Суспільні процеси починають втрачати динаміку розвитку, в багатьох сферах запановує інерція та стереотипи.

Виключно сприятливими для формування протекціократії є умови монополізму. В економіці, наприклад, економічні монополії знищують чесну і рівну конкуренцію, гальмуючи тим самим просування економічно обдарованих індивідів і стримуючи розвиток приватної ініціативи та народного господарства в цілому.

В науці яскравою історичною ілюстрацією наслідків протекціократії і монополізму є сумнозвісна лисенківщина.

Група академіка Лисенка шляхом наклепів на чесних вчених і за допомогою політичної демагогії завоювала монополістичне положення в біологічній науці сталінських часів, на десятиріччя затримавши її розвиток. Замість чесних, обдарованих науковців в науку ринула хвиля "вчених", найважливішою якістю яких були "вміння" обслуговувати потреби пануючої ідеології (також, до речі, монопольної).

### ***Феномен творчої дезадаптації.***

Дуже важливим у розумінні природи творчості є феномен, який можна назвати ***творчою дезадаптацією***. У чому вона полягає? Один з головних її проявів – протиріччя між особистістю і середовищем, в якому вона формується, знаходиться та творить. Під поняттям "середовище" в даному випадку мається на увазі широке коло явищ: епоха, в якій живе творець, його найближче оточення, його соціальна група, колеги по професії; соціальні і культурні процеси, на перетворення яких спрямовані творчі зусилля генія.

Прояви творчої дезадаптації бувають різні. Зупинимось на деяких з них, зокрема на таких: 1) творчий непослух; 2) життєва непристосованість та безпорадність; 3) моральний нонконформізм

Одним з аспектів творчої дезадаптації є ***творчий непослух***. Академік Петро Капиця, аналізуючи риси обдарованих людей, писав про "творчий непослух" як прояв нонконформізму, конфлікту із суспільством, відмову від слухняного виконавства. Він вважав, посилаючись на біографії Ломоносова, Павлова, Суворова, Менделєєва, що "непослух є однією з неминучих рис, яка проявляється в людині, яка шукає і створює нове в науці, мистецтві, літературі, філософії... Одна з умов розвитку таланту людини – це ***свобода непослуху***".

Творча людина чудово орієнтується в далекоглядних перспективах розвитку науки, культури, мистецтва, охоплює універсальні взаємозв'язки всесвіту, недоступні розуму пересічної людини, - і в той же час часто не може пристосуватись до буденної дійсності, зрозуміти буденно-побутові людські інтереси і пристрасті, приймаючи піднесені, ідеалізовані уявлення про реальність за саму реальність; як той Дон Кіхот, вважаючи вітряки за драконів, а прозаїчну трактирницю – за піднесений образ Дульцінеї Тобоської. Про цю

побутову та життєву безпорадність у своєму вірші російський поет Андрій Бєлий висловився так:

*Взглядом века измерил,  
а жизнь прожить не сумел (курсив мій – О.Г.)*  
Золотому блеску верил,  
а умер от солнечных стрел...

Або розуміючи буденний сенс людських дій і вчинків, відмовляється їх приймати і пристосовуватись до них, тому що вони суперечать вищим цінностям та ідеалам. *Це – прояв морального нонконформізму.*

Така відстороненість, відчуженість творця від інтересів широкого загалу, загадковість мотивації його вчинків для інших, виклик загальноприйнятим поглядам, безпорадність у побутово-прагматичних питаннях та байдужість до них, часто породжують нерозуміння та глузування з боку сучасників, а то й агресію.

Поняття "творча дезадаптація" певним чином виходить за межі адаптаційної парадигми розвитку когнітивних компонентів психіки, розробленої Ж. Піаже, яка полягає в тому, що пізнавальна сфера перш за все спрямована на підтримку гомеостазису між психікою та середовищем за допомогою механізмів акомодатії, асиміляції та врівноважування. За цією концепцією, інтелектуальна сфера спрямована перш за все на пристосування, адаптацію до дійсності і є інструментом, такого пристосування. Ця теорія є цілком правильною для формального інтелекту, стадіальну теорію розвитку якого розробив Ж. Піаже. Але цього недостатньо для розуміння творчого інтелекту, сутністю якого є не пристосування до дійсності, а перетворення її. У процесі перетворення замість адаптації суб'єкта до реальності спостерігається протилежне явище протистояння, дисонансу суб'єкта стосовно об'єкта, замість гомеостазису набирає силу творча нерівновага, і не суб'єкт пристосовується до реальності, а навпаки, реальність змінюється відповідно до цілей і потреб людини (Звісно, реальність трансформується і перетворюється на основі знання сутнісних законів цієї реальності). Відповідно, структури формального інтелекту, налаштовані на адаптування, в умовах творчої дезадаптації стають непотрібними, відкидаються мислячим суб'єктом і поступаються місцем інтелекту інтуїтивному, в якому закони формального мислення втрачають силу і поступаються інтуїтивним механізмам пізнання. Відповідно до цього погляду, стадія формального інтелекту не може розглядатися як вища в розвитку когнітивної сфери, а адаптація людини до середовища, гомеостазис – не може фігурувати як мета і сенс їхньої динамічної взаємодії. З іншого боку, механізми адаптації, когнітивної формалізації, врівноважування безумовно включаються у процес творчості як зняті моменти творчого перетворення дійсності.

### ***Фактори обдарованості.***

Від біологічної спадковості, як відомо, здібності залежать у середньому на 50%. У половині випадків висока обдарованість дітей пов'язана з високою обдарованістю батьків. Нащадки тих, у кого коефіцієнт IQ був не високим, можуть його значно поліпшити, потрапивши у *сприятливе середовище*. Серед середовищних факторів, які впливають на формування обдарованості, вчені



виділили: освіту батьків та їхній високий професійний статус (які є одними з найбільш прогностичних факторів); книжково-словникова насиченість квартири; доступ до широких джерел інформації; дохід родини; навіть мінерально-вітамінна насиченість раціону відбивається на розвитку інтелекту; нарешті, методи освіти, виховання і самоосвіти дитини, а також ступінь її вольової самоактивності.

Цікаво дослідити, у чому проявляються особливості обдарованих дітей?

Аналіз біографій видатних людей свідчить, що вони також відзначалися **надконцентрованістю** на поставленій меті, взагалі високою здібністю до концентрації уваги. Зокрема Наполеон Бонапарт, готуючись до військової кампанії, аналізував усі фактори і обставини, з якими йому доведеться стикнутися, і не полишав аналізу, поки не передбачав усі можливі варіанти рішення, занурюючись у невпинні напружені міркування на багато годин і навіть діб. Наполеон, до речі, взагалі майже весь час працював або чимось займався, спав не більше 3-4 годин на добу, і часто прокидався навіть уночі, щоб закінчити роботу. Менделєєв міг не спати кілька діб, вирішуючи наукову проблему. І навіть уві сні, за легендою, до нього приходило її вирішення (відкриття періодичного закону елементів). Герберт Уелс, коли писав черговий роман, переставав приймати друзів, спілкуватися з людьми, ставав некомунікабельним і несамовитим. Сократ, занурюючись у роздуми, міг зупинитись під час битви, і залишався нерухомим кілька діб, ні на кого і ні на що не звертаючи уваги. Ісаак Ньютон у період наукової роботи нікого не приймав, не спілкувався і навіть відмовлявся приймати їжу, і прислузі насилу вдавалось умовити його хоч трохи поїсти.

Цей фактор можна назвати **фактором акумуляції**, коли вся енергія і здібності творчої людини, мов води ріки, спрямовуються в єдине русло, а всі побічні явища, що відвертають увагу, відкидаються, завдяки чому досягається ефект акумуляції творчої енергії і неможливе стає можливим.

А ще творчим особистостям притаманні такі якості: ідеалізм та мрійливість (Шиллер, Олександр Грін); висока пізнавальна активність, спроби самостійно творити в дитинстві (Паскаль в 11 років написав „Трактат про звуки" та кілька розділів евклідової геометрії); здатність до усамітнення та абстрагування від оточуючої дійсності (Наполеон, Горький); вони шукають певності в науці або мистецтві, і це є проявом реакції на невизначеність та зрадливість життя, що їх оточує; такі люди, як правило, правдиві, прямі, кажуть те, що думають, тому мають проблеми із пристосуванням до дійсності (Тарас Шевченко); світ культури, уяви, літератури має для них більшу вагу, ніж світ реальний; а ще ідеальна референтна група для них більш важлива, ніж контактна, тобто зразки видатних людей та історичних діячів мають на формування їх особистості творця більший вплив, ніж реальні пересічні люди з найближчого оточення (тому, зокрема, соціальні стереотипи та експектації, вироблені в соціальному оточенні, не мають на них великого впливу); їх супроводжує віра в чудо, можливість неможливого, тому вони стають винахідниками, поетами та революціонерами; у них дуже розвинена інтуїція і не завжди дуже високий формальний інтелект.

Розглянемо форми, в яких мислення розототожнюється із стереотипами досвіду і буття, "відклеюється" від реальності і стає вільним і творчо активним, або **духовні фактори розвитку творчої обдарованості суб'єкта**.

Ми не обмовились, коли пов'язали можливість емансипації свідомості із духовністю. Одна з найголовніших умов розкріпачення свідомості – її трансценденція за межі наявного чуттєвого буття, піднесений, узагальнено-позачасовий погляд на речі. Духовність – це крок свідомості за обрій усталеного, у світ свободи та творчості.

Отже, проаналізуємо духовні умови, за яких у свідомості активізуються творчі складові.

1. Страждання. Страждання пов'язане із неспівпаданням, дисонансом між екстернальними очікуваннями суб'єкта відносно зовнішнього світу та об'єктивним станом речей. Невдачі, розчарування, фрустрації, які очікують людину в житті, відвертають її дух від світу та спрямовують всередину самої себе.

2. Домінування у свідомості псевдооб'єктивного світу<sup>2</sup>, тобто такий психічний стан людини, коли більшість її почуттів, переконань, інтересів пов'язані із світом чистої думки, символів та абстракцій, культурою і мистецтвом. Це притаманно, зазвичай, найбільш яскравим представникам творчих галузей. Світ псевдооб'єктивний, стихія уяви, символів, абстрактної думки стає більш значимим для суб'єкта, ніж світ чуттєвої об'єктивності.

3. Виховання особистості в умовах відсутності матеріальних нестатків, коли немає необхідності шукати задоволення матеріальних потреб, "занурюючись" у зовнішній світ. Формування в умовах матеріальної свободи звільняє внутрішню психічну енергію від спонукання переключатися на зовнішньосередовищні фактори, зберігає свідомість від прагматичного "обвужування", і розвиває безкорисливу мотивацію поведінки.

Саме з цим, на нашу думку, пов'язаний історичний феномен надситуативної мотивації, яка спостерігається, зокрема, в поведінці представників привілейованих верств суспільства, які стають на боротьбу за права поневолених класів, виступаючи проти власних матеріальних класових інтересів. Декабристи, "дворяни в каятті" в Росії, боротьба білих аболіціоністів за звільнення негрів у США часів Громадянської війни – ці та інші, хоча й не такі вже численні, але все ж таки поширені явища безкорисливої історичної пасіонарності ілюструють вищеописану закономірність.

4. Вроджена сила внутрішньої творчої енергії, яка переборює енергію "тиску" зовнішніх обставин на свідомість; особистісна стійкість, яка протистоїть тенденції закріпачення свідомості наявним буттям та середовищними факторами. В якому б середовищі така людина не народжувалась або не перебувала, з якою б силою злиднів та несприятливих обставин не стикалась, вона зберігає здатність підтримувати та розвивати свою суб'єктність і творити з глибин свого єства. Прикладами таких самородків з

---

<sup>2</sup> Категорія псевдооб'єктивного світу, в якому відбитий суб'єктивний бік об'єктивного світу, докладно розроблена в книзі В. І. Губенка "Знання і перетворення дійсності" [2; 128, 131, 152-157].

народу, які самостійно торували шлях до вершин людської культури, можуть бути Т. Шевченко, Д. Лондон, М. Горький.

5. Штучна дезадаптація особистості, створення штучного дисонансу між особистістю та середовищем. Це практикується у формі свідомого відходу від дійсності в штучно ізольовану субкультуру. Культивується в релігійних практиках. Це може бути відхід до монастиря, релігійна самоізоляція в "пустелі", печерах тощо.

6. Підключення свідомості до джерел енергії, які лежать поза та над чуттєвим буттям – до енергії Абсолюту, Святого Духу. Насичення свідомості позабуттєвою духовною енергією дозволяє протистояти детермінації матеріального світу.

7. Самотність. Стан самотності пов'язаний з ізоляцією психіки від соціально-середовищних впливів: групових і соціальних норм, настанов та експектацій. Унаслідок цього ядро особистості звільняється від сторонніх нашарувань, стає можливою самостійна духовно-психічна робота.

8. Віра. Віра, за апостолом Павлом, є здійснення очікуваного та впевненість у невидимому. Віра дозволяє невидиме, тобто очікуване, потенціальне, перспективне сприймати як реальне, наочне. Віра як психічне утворення базується на позачуттєвому ідеальному суб'єктивно психічному світі, який включає в себе очікування, надії та ідеальні цілі [2; 123].

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Губенко В.І. Знання і перетворення дійсності. – К.: Наукова думка, 1968. – 325 с.
2. Гумилёв Л.Н. Етногенез и биосфера Земли. – Ленинград: Гидрометеиздат, 1990. – 526 с.
3. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1983. – 94 с.
4. Роменец В. А. Психология творчества. – К. : Вища школа, 1971. – 245 с.
5. Трикс Х. Е. Основные направления экспериментального изучения творчества // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова – М.: МГУ, 1981. – 400 с.

**Довгань М.В. (м. Львів)**

### **ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ЯК ДОСЛІДЖЕННЯ**

*В статті розглянуто педагогічну технологію дослідницької діяльності, акцентується на значенні дослідницької діяльності в формуванні творчої особистості.*

**Ключевые слова:** творческая личность, исследовательская деятельность.

*The paper examines the pedagogical technology of research activity, it is put the accent on the importance of research activity in formation of a creative personality.*

**Key words:** *creative personality, research activity.*

**Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Інноваційність є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства. З урахуванням цього нова освітня парадигма вибудовується на засадах збереження і розвитку творчої потенції людини, її спрямованості на самовизначення, стабільно активної життєдіяльності у змінних соціальних умовах, готовності до сприймання і розв'язання нових завдань. Зважаючи на це серед проблем наукової педагогіки пріоритетними є проблеми педагогічної інноватики [4].

Останніми роками спостерігається тенденція появи нових і вдосконалення використовуваних педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості. Цей процес зумовлений з орієнтацією на реалізацію сучасних концепцій освіти й виховання.

Освітньо-педагогічні зміни в національному масштабі відбуваються у контексті загально-цивілізаційних трансформацій, викликаних як широким розповсюдженням нових освітніх технологій, так і суттєвим розширенням можливостей і потреб в індивідуальному, особистісному розвитку людини. На всіх рівнях неперервної освіти необхідно створювати умови для розвитку інтелекту, творчих якостей особистості, підготовки її до життя у відкритому суспільстві.

Особлива роль у реалізації зазначених завдань належить педагогічним технологіям, які сьогодні впроваджують у систему неперервної освіти і слугують гуманізації, гуманітаризації, демократизації педагогічного процесу, забезпеченню як потреб особистості в інтелектуальному, творчому і духовному розвитку, так і потреб суспільства щодо особистісного, професійного і соціального становлення людини [4].

Педагогічна технологія, на думку Дичківської І., – своєрідна конкретизація методики, проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефективності, надійності, гарантованого результату порівняно з традиційними методиками навчання й виховання [4].

Педагогічні технології є організаційним початком, що запускає у дію і спрямовує у необхідне русло творчі сили носіїв наукових знань і педагогічного досвіду. Зважаючи на це визначення теоретико-методологічних і методичних засад педагогічних технологій, обґрунтування ознак і критеріїв їх гуманістичної спрямованості, умов їх ефективного функціонування в умовах сучасного освітнього простору є актуальними проблемами психолого-педагогічної науки і практики.

**Мета статті** – аналіз дослідницької технології (технології навчання як дослідження) на матеріалі природничих дисциплін, оскільки під час її реалізації формується творча особистість учня.

**Аналіз дослідження проблеми.** У контексті креативної парадигми освіти актуальними стали педагогічні технології розвитку творчої особистості, однією з яких є дослідницька [14]. Характер і сутність цієї технології, зорієнтованої на своєрідну пошуково-дослідницьку пізнавальну діяльність розглянуто Анісімовою О., Бондар С., Гафітуліним М., Коршуновим С., Литовою З., Лудченком А., Павленко О., Пехотою О., Романчиковим В., Сазоненко Г., Сіденко В., Соловей М., Усачовою І., Цехмістровою Г. та ін.

Видатний педагог Г. Ващенко визначає дослідницький метод як спосіб навчальної роботи, при якій учень самостійно з суб'єктивного погляду розв'язує певні питання і який має на меті розвинути його здатність до самостійного наукового мислення. На його думку, основне завдання дослідницького методу це є розвиток інтелекту, ініціативи, творчих здібностей учня [2].

На винятковій цінності дослідницьких прийомів, методів у навчанні наголошували А.Я. Герд і П.Ф. Каптерев. Використання «евристичного методу» (назва дослідницького методу в XIX ст.), на думку Г. Амстронга, ставить учня на позицію дослідника, дозволяє йому відкривати наукові факти. Дж. Дьюї, спираючись на цей метод, побудував навчально-виховну систему, що має на меті формування особистості, щонайкраще пристосованої до життя і практичної діяльності в умовах вільного підприємництва. На основі дослідницького методу Дж. Брунер розробив метод творчого навчання «шляхом відкриття» і довів, що саме використання цього методу здатне забезпечити активне перенесення знань у нові ситуації. Особливу роль дослідницької практики учнів у розвитку самостійності їхньої думки відзначали відомі українські педагоги Я. Чепіга й А. Музиченко.

Найпильніша увага до дослідницького методу у навчанні спостерігалася в 20-30-ті роки XX ст. у Росії. У 1929 році з'явилася книга К.П. Ягодовського «Исследовательский метод в школьном обучении», де автор зробив спробу уточнити істотні ознаки дослідницького методу і виявити умови його ефективного використання, межі застосування у школі. У 30-ті роки дослідницький метод вважали універсальним в освіті, але водночас велику полеміку викликали питання його застосування. Важливим елементом дослідницького методу фізик-методист Н.І. Медянцев вважав проведення на уроці евристичної бесіди. П.П. Блонський, аналізуючи процес навчання, зауважив, що робота учня повинна організовуватися так, щоб із самого початку поступово підводити його до оволодіння методами наукової праці.

У 70-ті роки пильна увага вчених спрямовувалася на питання аналізу методів наукового пізнання в шкільному навчанні (Д.В. Вількєєв, Л.Я. Зоріна), на формування пізнавальної самостійності учнів під час вивчення гуманітарних дисциплін (І.Я. Лернер), з'явилися праці «Експериментальні роботи з фізики в 6 – 7 класах» (І.Г. Антипін), «Навчальний експеримент учнів як метод навчання» (А.В. Усова), «Розвиток творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики»

(В.Г. Разумовський). У 1975 році В.І. Андрєєв здійснив спробу визначити межу застосування дослідницького методу в навчанні. На думку вченого, вона залежить від розвитку навчально-дослідницьких умінь і здібностей учнів, від змісту навчального матеріалу, його дидактичного і методичного опрацювання [10].

**Виклад основного матеріалу.** Креативна освіта передбачає творчість учнів у навчанні завдяки особистому їх залученню до активного дослідження. У цій дидактичній системі учень як суб'єкт творчості – це дослідник, а навчальний матеріал – об'єкт дослідження та головний засіб формування творчої особистості [14].

Технологія дослідницької діяльності учнів базується на навчальному експерименті дослідницького характеру. Цей вид діяльності реалізується через систему проблемних завдань щодо досліджуваних властивостей речовини, під час роботи з роздатковим матеріалом, а також розв'язування експериментальних задач, конструювання приладів [3].

Система креативної природничої освіти включає три обов'язкові форми співтворчості вчителя та учнів як дослідників: урочну пошукову діяльність; програмовану природничу самоосвіту; позаурочну науково-дослідницьку діяльність.

Активна участь учнів-дослідників забезпечує їм оволодіння такими загальнонавчальними знаннями, вміннями та навичками як:

- організація робочого місця вдома, в бібліотеці, в лабораторії;
- виступ перед аудиторією на уроках-конференціях, семінарах тощо;
- слухання, аналіз виступу інших, його рецензування; оформлення творчих робіт різних видів (тез, статей, рефератів);
- читання, ведення записів і постановка запитань до тексту;
- коментування відеозаписів; відповіді на запитання під час навчальної бесіди, діалогу, дискусії тощо; аналіз, самооцінювання результатів діяльності [11].

Однією із умов успішного виконання дослідницької діяльності, на думку Нікітіної І., є відповідність проведеного дослідження методам роботи, а також віковим та розумовим особливостям розвитку школяра [8].

Зміст природничих дисциплін вимагає від учнів умінь і навичок дослідницького характеру, бо передбачає безпосереднє здійснення спостережень, дослідів, експериментів [6]. Зокрема, незалежно від спеціалізації майбутній біолог має вміти проводити якісні та кількісні спостереження, володіти мікроскопічними методами, вести протокол експерименту, графічну документацію, обробляти одержані результати статистичними методами, представляти результати. Передусім педагоги намагаються розвинути у кожного майбутнього біолога спостережливість, формування якої в значній мірі відбувається в юннатівських гуртках. Потреба в систематизованому спостереженні формується через організацію спостережень різноманітності сезонних змін у рослинному і тваринному світі. Тому на початковому рівні необхідно засвоїти учням основи фенології. Екскурсія в природу – це спосіб

синтетичного вивчення довкілля, при якому об'єкти не ізолюються, а вивчаються як одне ціле [5].

Навчання як дослідження припускає, що особливістю навчально-дослідницької діяльності учня є суб'єктивне відкриття ним нових знань на основі індивідуальної актуалізації попередньо засвоєних ним знань і вмінь, введення їх до особистісного пізнавального простору.

Під час орієнтування навчання на повномасштабне застосування дослідницьких методів слід враховувати, що, як свідчить досвід педагогів, схильність учнів до дослідницької діяльності в значній мірі індивідуальна. Вона виявляється у своєрідності розвитку їхніх пізнавальних інтересів, аналітичних здібностей, змісту й обсягу знань, спостережливості, пам'яті, уваги, гнучкості мислення, працьовитості, волі, спроможності до зосередженої й відповідальної праці. Це свідчить про особистісно орієнтований характер цієї технології. Дослідницька практика школярів повинна відповідати науковим методам пізнання, розширювати зміст їхньої освіти й удосконалювати підготовку до майбутньої діяльності [10].

Дослідницька технологія потребує використання відповідних дидактичних засобів непрямого і перспективного керування роботою школярів, що забезпечували б напрямок їхньої діяльності на пошук пояснень, доказів, закономірних зв'язків, відношень фактів і процесів, що їх можна експериментально спостерігати або теоретично аналізувати. Домінуючим при цьому повинно бути самостійне використання учнями наукових методів пізнання, що забезпечували б формування їхніх знань у єдності з дослідницькими здібностями [10].

Мета застосування дослідницької технології в навчанні – набуття учнями досвіду дослідницької роботи в пізнавальній діяльності; об'єднати розвиток їх інтелектуальних здібностей, дослідницьких умінь і творчого потенціалу й на цій основі формувати активну, компетентну, творчу особистість.

Для досягнення цієї мети потрібно сформувати стійкий інтерес учнів до пізнання світу і дослідницької діяльності, забезпечити високий рівень їх дослідницьких умінь і навичок, знання дослідницьких процедур і методик, розуміння ціннісної ролі досліджень в удосконаленні знань людства.

У процесі дослідницької діяльності формується дослідницька культура учнів, яка складається з технологічного і ціннісного блоків. Технологічний блок містить інформаційний (дослідницькі знання) і операційний (дослідницькі вміння) компоненти. Ціннісний блок складається з мотиваційного (мотиви, цілі дослідницької діяльності та її цільові прообрази), особистісного (сукупність необхідних для успішної дослідницької діяльності особистісних якостей) і нормативного (сукупність норм і законів, що притаманні сфері професійних досліджень і регламентують взаємодію її суб'єктів) компонентів та виконує функцію самоствердження і самореалізації особистості як суб'єкта дослідницької діяльності [11].

Навчально-дослідницькі уміння, на думку Недодатко Н., – це складне психічне утворення (синтез інтелектуальних та практичних дій, засвоєних та

закріплених способів діяльності), яке лежить в основі готовності школярів до пізнавального пошуку і виникає в результаті керування діяльністю учнів [8].

Формування навчально-дослідницьких умінь ґрунтується на засвоєнні учнями емпіричних та теоретичних методів пізнання, розвитку логічного мислення, включення алгоритмічних приписів та евристик у процес навчання.

До емпіричних методів наукового пізнання належить спостереження та експеримент (природний та лабораторний), до теоретичних – наукові абстракції, моделі, наукові ідеї, гіпотези. Кожен метод опановується учнем настільки, наскільки він стає продуктом його пізнавальної та практичної діяльності [8].

Аналізуючи проблеми розвитку дослідницьких умінь, видатний педагог Г. Ващенко вважає, що дослідницька діяльність повинна мати плановий характер, для того, щоб краще була усвідомлена мета. Учень повинен наперед уявляти собі всі головні моменти роботи. Окрім того, він повинен знати, які саме явища, навіть у якій послідовності, він спостерігатиме. Очевидно, що такий план не повинен ставити учня-дослідника в строгі межі. Завдання плану – тільки допомагати йому в процесі роботи, забезпечити йому найпродуктивніший спосіб роботи [2].

Важливим механізмом формування технологічного блоку дослідницької культури учнів є безпосередня дослідницька діяльність. Ефективність формування цього блоку дослідницької культури залежить від активності засвоєння знань і надбання вмінь. Формування ціннісного блоку – це, насамперед, формування творчої особистості учня-дослідника в процесі цілеспрямованої дослідницької діяльності. Кожне дослідницьке завдання повинне бути спрямованим не тільки на засвоєння дослідницьких знань і набуття відповідних вмінь, а й формування особистісних дослідницьких якостей, зокрема інтелектуальних. На основі сформованих у процесі дослідницької діяльності дослідницьких особистісних якостей суб'єкта будується мотиваційний блок дослідницької культури, зокрема його потрібна складова [11]. Формування творчої особистості учня у процесі дослідницької діяльності можна зобразити у такому вигляді (рис. 1.).

Елементарну дослідницьку підготовку учнів покликана здійснювати школа, тому що саме в період учнівства набуття людиною знань і пізнавальних умінь, у т.ч. і дослідницьких, відбувається систематизовано, у тісній єдності, в умовах природного взаємостимулювання, у гармонії з розвитком творчих здібностей, на основі інтенсивного формування психофізичних функцій особистості [10].

На жаль, недоліками організації дослідницької діяльності старшокласників, на думку Васильєвої С., у сучасних школах є низький рівень науково-методичної підготовки учнів та їх керівників до такої діяльності; відсутність дієвих способів відповідної орієнтації й допомоги учням при здійсненні наукових розробок [1].



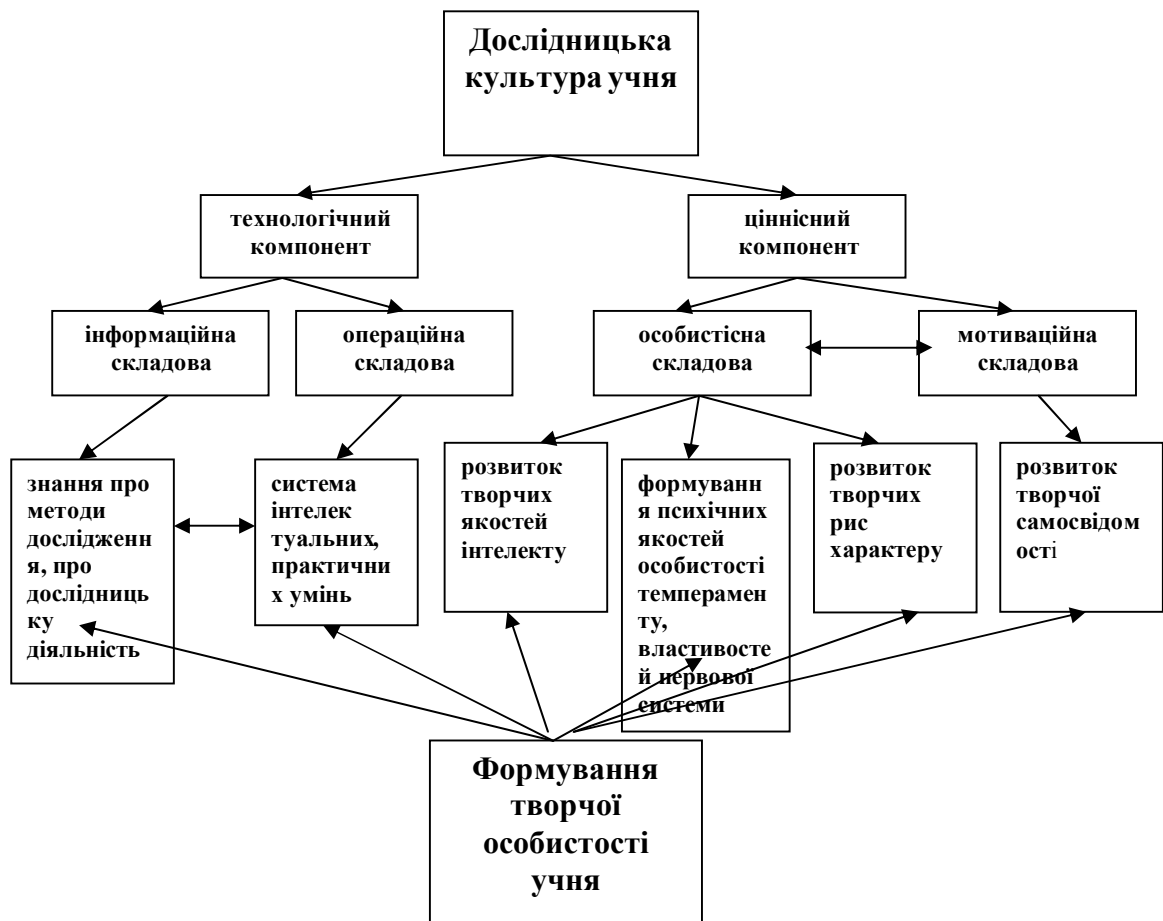


Рис. 1. Формування творчої особистості учня в процесі дослідницької діяльності

Використання технології навчання як дослідження припускає можливість визначати мету і зміст навчальних досліджень з конкретних предметів навчальної програми; добирати завдання і визначати характер дослідницької практики учнів залежно від періоду навчання (по класах).

Пізнавальні конфлікти, які виникають в процесі дослідження, підводять учнів до необхідності збору, аналізу і узагальнення даних, до висунення і перевірки гіпотез. Застосування дослідницького підходу в навчанні спрямоване на становлення в школярів досвіду самостійного пошуку нових знань і використання їх в умовах творчості.

Учителю слід орієнтуватися на розвиток дослідницької мотивації учнів, визначити зміст і рівень сформованості дослідницьких умінь і навичок учнів. Йому необхідно врахувати паралельність (відповідно до змісту навчальних предметів) і послідовність (відповідно до періоду навчання і характеру засвоєння навчальної програми) формування дослідницьких орієнтирів, умінь і навичок. Важливим є визначення ролі і значення дослідницької діяльності учнів в освоєнні конкретного навчального предмета відповідно до галузі наукових знань [10].

Дослідницький метод ставить до вчителя досить великі вимоги. Потрібно насамперед, щоб сам учитель мав живий інтерес до наукових дослідів. Без цього дуже важко систематично підтримувати такий самий інтерес у дітей. Незважаючи на те, що за дослідницького методу діти повинні бути найбільш самостійні та активні, підтримувати їхній інтерес до дослідів учителяві, безумовно, треба [1]. Роль учителя в процесі дослідницьких методів навчання полягає у спрямуванні учнів на осмислення проблеми в цілому; створенні умов для пошукової творчої діяльності та організації самостійної пошукової діяльності.

Дослідницька технологія вимагає від учителя чітко визначити теми програмного матеріалу, розкриття яких саме через постановку дослідів матиме найвищий результат.

**Висновки.** Отже, завданнями дослідницької технології навчання є: організація творчого засвоєння знань, тобто навчання застосовувати відомі знання для вирішення проблемних задач і добувати нові в результаті такого вирішення; розвиток інтересу, потреби в творчій діяльності, оскільки поза діяльністю мотиви, які проявляються в інтересі і потребі, не виникають [7]; допомога учням у засвоєнні комплексу дослідницьких заходів, формування їх дослідницьких умінь та навичок; вироблення уявлення про дослідницьку стратегію в пізнавальній діяльності, формування дослідницької культури школяра.

Педагогічна технологія формування творчої особистості в процесі дослідницької діяльності, в основу якої покладено принцип гуманістичного світогляду, передбачає формування творчої особистості, відмову від авторитарного стилю мислення і взаємодії педагога та учня.

З огляду на те, що в умовах сучасної шкільної освіти, коли відбувається перевантаження дітей теоретичним матеріалом, є актуальним питання розроблення технології дослідницької діяльності учнів, створення дослідницького циклу пізнання на уроках природничих дисциплін, розуміння дослідницької діяльності як дієвого засобу підвищення якості та ефективності знань та умінь, формування самодостатньої компетентної особистості.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Васильєва С.О. Факультативний курс як один із способів організації науково-дослідної діяльності учнів у загальноосвітньому навчальному закладі // Педагогіка та психологія. – 2003. – Вип. 24. – С.87-94
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – Київ, 1997.
3. Грабовий А. Про технологічність шкільного хімічного експерименту // Біологія і хімія в школі. 2006. – №2. – С.17-21.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. – К, 2004.
5. Драган О. Розвиток творчих здібностей учнів // Біологія. Шкільний світ. – 2006. – №17. – С. 6-9.
6. Каневська М.В. Роль дослідницьких методів навчання в підготовці майбутніх вчителів математики // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. праць. – Х., 2000. – Вип. 13. – С. 132-137.
7. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.

8. Недодатко Н. Навчально-дослідницька робота учнів // Біологія і хімія в школі. – 2000. – №1. – С.28-33.
9. Нікітіна І. П. Науково-дослідницька діяльність учнів 5-11 класи / Нікітіна І.П., Нікітін Ю.О., Шліхова В.В., Кожем'яка О.Л. – Харків, 2006.
10. Освітні технології / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За ред. О.М. Пехоти. – К., 2004.
11. Сенча І. Педагогічні умови формування дослідницької культури сучасного спеціаліста // Наук.-практ. журн. Півд. наук. центру АПН України "Наука і освіта". – 2007. – №1. – С.180-182.
12. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник. – К., 2006.
13. Сологуб А. Креативна хімічна освіта ліцеїстів // Біологія і хімія в школі. – 2004. – №2. – С. 23-25.
14. Сологуб. А. Технологія креативного навчання // Завуч. – 2005. – №28. – С.19-24.

*Докучаєва В.В., Задорожна О.М. (м. Луганськ)*

## **ІННОВАЦІЙНО-ТВОРЧІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ ЗАКЛАДАМИ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*В данной статье рассмотрены инновационно-творческие подходы к организации эффективного взаимодействия между заведениями среднего и высшего образования, а также определены факторы, которые влияют на процессы такого взаимодействия.*

**Ключевые слова:** *взаимодействие, содержание образования, учебные заведения, структура, факторы, механизмы, процессы, компоненты.*

*In this article considered innovative-creative approaches to organization of effective co-operation between establishments of higher education secondary and also factors which influence on the processes of such co-operation are certain.*

**Key words:** *co-operation, maintenance of education, educational establishments, structure, factors, mechanisms, processes, components.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з найважливішими науковими і практичними завданнями.** Динамічні процеси в суспільстві, а часом сучасні суперечливі події в ньому ставлять систему освіти в досить складні умови. Ці умови породжують особливі техніко-організаційні, педагогічні, соціальні та психологічні зв'язки між закладами освіти різного рівня. Навчальні заклади, як і інші суб'єкти соціально-економічних відносин, за умов сучасних складних процесів трансформації суспільства ухвалюють недалекоглядні управлінські рішення замість того, щоб визначити свою місію на основі вдумливого осмислення визначальних соціально-економічних, стратегічних і психолого-педагогічних перетворень.

На основі сучасних підходів щодо розуміння сутності організації, необхідно визначити основні вимоги до закладів освіти (як освітніх організацій), котрі повинні враховуватися в процесі професійного управління.

По-перше, заклади освіти повинні бути відкритими системами, які мають постійно враховувати зміни, що відбуваються в соціальному середовищі. По-друге, вони мають швидко адаптуватися до нових підходів у суспільному розвитку та трансформувати їх у новий зміст навчання, нові освітні та інформаційні технології, нові стратегії взаємодії між учасниками управлінського та навчально-виховного процесу, нові характеристики учасників такої взаємодії. По-третє, щоб розвиватися у відповідності до соціальних змін, освітні заклади повинні постійно навчатися, тобто вирізнятися стратегічним мисленням та баченням майбутнього, добре сформованою корпоративною культурою, командним принципом роботи та вільним обміном інформації. І, нарешті, враховуючи специфіку їхньої діяльності (навчання, виховання та розвиток особистості), освітні заклади повинні функціонувати на засадах гуманістичного менеджменту.

Суттєвим моментом при цьому є визначення факторів, що впливають на процеси взаємодії середнього та вищого навчального закладу. Ці фактори можна об'єднати у дві головні групи, а саме:

1) об'єктивні (або зовнішні) фактори, які пов'язані з соціально-політичним, та економічним розвитком суспільства в даний історичний період, особливостями функціонування системи освіти як певної соціальної галузі, ієрархічної будови рівнів управління закладами освіти (від середньої школи до Міністерства освіти), статусом певного закладу освіти як учасника взаємодії. Також сюди віднесемо характеристики самої проблеми, яку необхідно розв'язати та умови розв'язання проблеми взаємодії;

2) суб'єктивні (або внутрішні) фактори, які визначають особливості взаємодії середнього та вищого навчального закладу. Вони зумовлені, насамперед, змістом освіти та навчання в системі «школа-ВНЗ», особливостями освітньої діяльності середнього та вищого навчального закладу, особливостями взаємодії з іншими освітніми установами, що беруть участь в освітньому процесі. Також необхідно врахувати особистісні чинники, тобто - суб'єктів педагогічної діяльності (учня, студента, вчителів, педагогів).

Вплив цих факторів на процеси взаємодії між закладами освіти полягає в тому, що для забезпечення ефективності цього процесу необхідно створити ряд організаційних умов, які охоплюють як створення, так і функціонування навчальних закладів.

Таким чином, ґрунтуючись на загальній описовій схемі, в межах цієї статті визначимо інноваційно-творчі підходи до організації ефективної взаємодії середньої школи та вищого навчального закладу які і будуть становити методологічну основу подальших теоретичних і практичних побудов в даному напрямі.

Кінцевою *метою* такого дослідження буде не просто систематизація тих або інших підходів до управління взаємодією школи та вищого навчального закладу, а саме визначення умов ефективної взаємодії закладів середньої та вищої освіти та розробки належного науково-практичного супроводу.

*Об'єкт дослідження* – система взаємодії закладів середньої та вищої освіти.

*Предмет* – інноваційно-творчі підходи до організації взаємодії між закладами середньої та вищої освіти.

**Основний зміст статті.** В межах цієї статті напрямком аналізу є структура взаємодії між закладами середньої та вищої освіти. З приводу цього визначимо сукупність закладів, що забезпечують отримання громадянами України цих рівнів освіти. Згідно Закону України «Про освіту» основними видами середніх закладів є: середня загальноосвітня школа трьох ступенів: перший - початкова школа, що забезпечує початкову загальну освіту, другий - основна школа, що забезпечує базову загальну середню освіту, третій - старша школа, що забезпечує повну загальну середню освіту. Школи кожного з трьох ступенів можуть функціонувати разом або самостійно (ст. 36). Заклади середньої освіти – це цілісні соціальні утворення, які мають спеціальну структуру і які виконують специфічні функції в суспільстві (навчання, виховання та розвитку підростаючої особистості).

Вищими закладами освіти є: технікум (училище), коледж, інститут, консерваторія, академія, університет та інші.

Системи освіти повинні сприяти реалізації основних завдань соціально-економічного та культурного розвитку суспільства, бо саме школа, а далі ВНЗ готують людину до активної діяльності у різних галузях економіки, культури та політичного життя. Ось чому роль школи як базової ланки освіти найбільш важлива. Її здатність досить гнучко реагувати на запити суспільства, зберігаючи накопичений позитивний досвід, має досить важливе значення. Поряд з цим школа є доволі консервативним соціальним організмом і не завжди суспільні зміни та науково-технічний прогрес здобувають необхідний відбиток у середовищі робітників школи та ВНЗ, а також поміж керівників цих закладів.

Наразі практично всі розвинуті країни світу усвідомили необхідність реформування власних систем освіти. Для останньої чверті XX століття освіта була головним питанням, що стояло на першому місці у порядку деннім урядів різних країн, та найважливішим фактором, що визначав долю нації. Це період певних масових змін в урядовому секторі, і, як наслідок – у структурі систем освіти. Також це період переосмислення завдань та мети освіти, пошуку раціональних шляхів для проведення реформ у цій галузі [18, V].

Процес об'єднання Європи, його поширення на Схід і на Прибалтійські країни супроводжується формуванням спільного освітнього і наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах цілого континенту. Цей процес дістав назву Болонського від назви університету в італійському місті Болонья, де було започатковано ці ініціативи.

Інтеграційний процес у науці й освіті має дві складові [17]: формування *співдружності* провідних європейських університетів під егідою документа, названого Великою хартією університетів (Magna Charta Universitatum) [19], та *об'єднання* національних систем освіти і науки в європейський простір з єдиними вимогами, критеріями і стандартами. Головна мета цього процесу – консолідація зусиль наукової та освітньої громадськості й урядів країн

Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі, а також для підвищення ролі цієї системи в суспільних перетвореннях.

Болонський процес – це процес структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміни освітніх програм і потрібних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах Європи. Його метою є створення до 2010 року європейського наукового та освітнього простору для підвищення спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, підняття конкурентоспроможності європейської вищої школи.

Початок ХХІ століття ознаменувався значними реформами системи освіти і в Україні. Національна доктрина розвитку освіти вимагає переходу до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, що повинно забезпечити істотне зростання інтелектуального, культурного, духовно – морального потенціалу особистості та суспільства. Завдяки такій перебудові очікуються потужні позитивні зміни в системі матеріального виробництва та духовного відродження, зростання самостійності та самосвідомості особистості, її творчої активності. Інноваційний процес пронизує майже всі ланки і рівні освітньої системи і продовжує поширюватися, охоплюючи не тільки самі освітні структури, але й ті практики, що безпосередньо пов'язані з нею. Проте сьогодні можна констатувати значну нерівномірність у глибині та якості перетворень у різних освітніх ланках. Більш істотними є зміни, що відбуваються у загальноосвітній школі, які спрямовані на її узгодження із світовою системою загальної освіти. На цьому тлі помітним стало відставання вищої школи від інноваційних запитів суспільства. Все це потребує інноваційного підходу, насамперед з точки зору теорії управління, до взаємодії середньої школи та вищого навчального закладу як єдиної системи підготовки якісного фахівця.

Дамо визначення поняттю «система» з точки зору нашого дослідження.

Система – це єдність, що складається із взаємозалежних частин (середньої школи та вищого навчального закладу), кожна з яких привносить щось конкретне (зміст освіти, мета, методи, умови і та ін.) в унікальні характеристики цілого.

З точки зору теорії організацій, теорії управління та освітнього менеджменту такій системі будуть притаманні наступні якості:

- це відкрита система, яка має тенденцію до спеціалізації та диференціації;
- це система яка безперервно змінюється під впливом зовнішнього середовища;
- система, що спрямована на підтримку внутрішньої рівноваги.

Для пояснення процесів, що притаманні цій системі, необхідно виокремити її провідні функції – управління, збереження форми, інтеграція, адаптація і досягнення мети. В управлінні взаємодією середньої школи та вищого навчального закладу знаходять відображення процеси різних рівнів, що мають ієрархічну структуру.

В наукових дослідженнях кінця XX та початку XXI століття значно поширюється проблематика досліджень з теорії управління освітніми закладами. До важливих особливостей розвитку теорії управління в цей час можна віднести наступні. Відбувається інтенсивний процес узагальнення накопичених знань з теорії управління та зростає кількість публікацій, присвячених загальним питанням управління. В останній час з друку виходить низка монографій, присвячених загальним питанням управління освітніми установами (Л.Батченко, В.Гамаюмов, В.Крижко, Є.Палютенко, В.Луговий та інші), захищаються дисертації даної спрямованості (А.Самодрин, Т.Цуканова, Є.Хриков та ін.).

Якщо до 90-х років увага науковців здебільше, була спрямована на вирішення окремих вузьких проблем діяльності освітніх установ, то в цей час вона спрямовується на обґрунтування цілісних моделей їх діяльності.

Важливу роль у розробці психологічних проблем управління освітою відіграло також створення в Українському інституті підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти кафедри психології управління (1993-1999 рр.), очолюваної *Н.Л.Коломінським*. Співробітниками та аспірантами кафедри було розроблено ряд актуальних проблем психології управління в системі середньої освіти: науково-методичних основ психології освітнього менеджменту [9]; змісту та структури психологічної компетентності керівників освіти до управління [2]; способів та прийомів управління педагогічною комунікацією [11]; психологічних закономірностей підготовки керівників та управлінської еліти [5; 9].

Психолого-педагогічний аналіз управлінського процесу в системі «середня школа – ВНЗ» передбачає (поряд з характеристикою загальних особливостей управління) виокремлення специфічних його рис, властивих по окремо системі середньої освіти та системі вищої освіти. З'ясування цих особливостей стає можливим, на думку Л.Карамушки, у результаті знаходження відповідей на такі питання [8]:

1. Яка основна мета освітянських організацій порівняно з організаціями, що діють в інших соціальних сферах (бізнес, виробництво тощо)?
2. Які теоретичні підходи є найбільш доцільними і виправданими для осмислення представниками освітянських структур цієї мети?
3. Якими мають бути основні характеристики педагогічної діяльності для досягнення цієї мети освітянськими організаціями?
4. Яким має бути управління освітянськими організаціями для успішного здійснення педагогічної діяльності, спрямованої на реалізацію поставленої мети?

Головна мета (місія) освітньої організації незалежно від шабля управління полягає в забезпеченні навчання, виховання й розвитку особистості. Отже, кінцевим продуктом функціонування освітньої організації є «живий» об'єкт, особистість – соціальна істота, яка включена в суспільні відносини і є суб'єктом цих відносин. Це істотно відрізняється від основної місії, наприклад, виробничих або комерційних організацій, яка полягає у створенні матеріальних цінностей, забезпеченні споживачів товарами й наданні їм послуг, а отже,

кінцевим результатом функціонування таких організацій є «*неживий*», хоч і досить складний за своїми параметрами продукт [7, 18-19].

Таким чином, освітні організації відрізняються від інших унікальністю, неповторністю і водночас величезною складністю своєї місії, яка полягає в забезпеченні процесу розвитку особистості.

Системі «середня школа – вищий навчальний заклад» (як сукупності взаємозалежних елементів) притаманні такі особливості: цілісність, структурність, взаємозалежність системи й середовища, синергічність, підпорядкованість, наступність. Особливо можна підкреслити такі важливі властивості системи, як упорядкованість, організація, структура.

В межах цієї статті ми розглянемо деякі інноваційно-творчі підходи до організації взаємодії між закладами середньої та вищої освіти. Проблема створення, опанування і реалізації нового реально постає як проблема *міждисциплінарного* знання (міжгалузева) [4, 43]. А сам процес інновації можна розглядати як творчу діяльність дослідника.

Аналіз процесів взаємодії в системі «середня школа – вищий навчальний заклад» доцільно здійснювати на засадах системного підходу. Під таким прийнято розуміти методологічний напрямок, що передбачає в цілісному освітньому процесі виокремлення за певною ознакою деякої групи елементів (система) і розглядає їхню взаємодію усередині її та з зовнішніми об'єктами (середовище). Відповідно до правил застосування системного підходу необхідно визначати компоненти та суб'єкти освітньої діяльності як організованого процесу, встановлювати їхні функції в системі загалом, визначати процес взаємодії виділених компонентів, що забезпечують відтворення цілого, виявляти фактори саморозвитку процесу освіти як відносно самостійної частини загального соціального процесу.

В самому загальному розумінні компонентами системи «середня школа – вищий навчальний заклад» виступають:

- суб'єкти освітньої політики (закони, державні освітні стандарти, державне замовлення);
- суб'єкти, що отримують освітню послугу (учні і студенти);
- об'єкти, що надають освітню послугу (середня загальноосвітня школа, вищий навчальний заклад);
- процес надання освітньої послуги (зміст освіти, навчальні плани, програми, форми та методи організації навчально-пізнавальної роботи та інше).

Взаємодія цих компонентів в системі «середня школа – вищий навчальний заклад» представлено на рисунку 1.

До складу елементів системи оцінки якості освітньої діяльності входять: постачальники (середні навчальні заклади), «сировина» (абітурієнти), готова продукція (підготовлені фахівці), споживачі готової продукції (фірми установи, підприємства), працівники процесу освіти, зміст освіти (як правило, регламентований визначеними планами і програмами), засоби навчання (у самому загальному випадку — умови навчання).



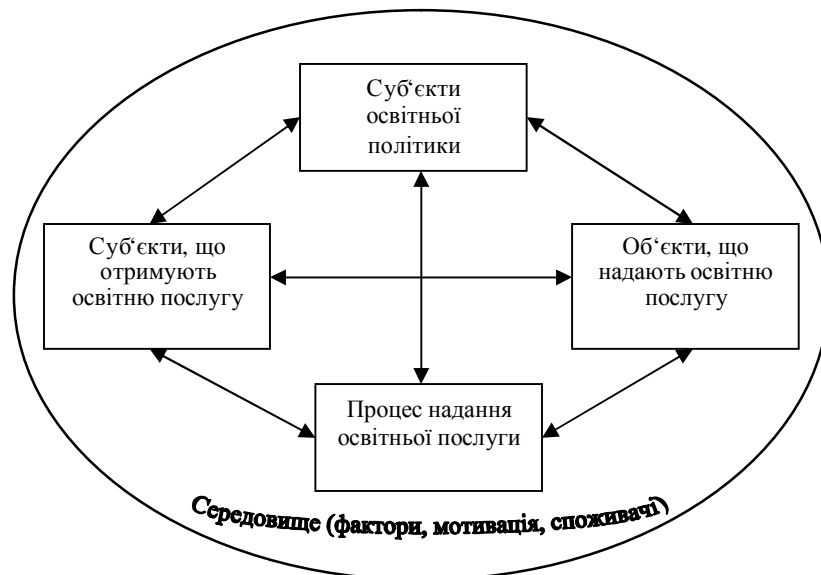


Рисунок 1. Компоненти системи «середня школа – ВНЗ»

У ролі споживачів виступають:

1. *Держава*. Будучи замовником, вона, безсумнівно, виступає в ролі споживача молодих фахівців. У якості «еталона» для оцінки якості освітньої діяльності в цьому випадку необхідно розглядати державний освітній стандарт.

2. *Потенційні працедавці* - фірми, виробничі компанії, підприємства й інші організації.

3. *Студенти, учні*. В освітньому процесі вони відіграють неоднозначну роль: то виступають як вхідна «сировина», коли надходять у вуз, то як «продукція», що переробляється процесом, то як «кінцевий продукт», коли вони закінчують вуз [3]. Однак на відміну від сировини і продукції, студенти і учні втягнуті в освітній процес і тому виступають як:

- оброблюваний процесом продукт;
- внутрішні споживачі освітніх послуг;
- працівники освітнього процесу;
- внутрішні споживачі наданого їм навчального матеріалу.

Суб'єктів, що отримують освітню послугу, тобто учнів і студентів можна розглядати з двох боків: з одного – це внутрішні споживачі системи освітніх послуг з іншого «сировина» для освітнього процесу. Якщо враховувати перший варіант, то освітня система повинна задовольняти певним побажанням учнів і студентів, виправдати сподівання щодо якості наданих освітніх послуг, та забезпечити певний рівень освітнього процесу.

Іншими словами, освітня система повинна забезпечити такий рівень підготовки абітурієнта, а потім і фахівця, щоб він був конкурентоспроможним на ринку праці [13]. Так наприклад за даними опитування школярів випускних класів шкіл міста Луганська та області на запитання «Що Вам допомагає з упевненістю дивитися в майбутнє?» 65,8 % дівчаток та 58,9 % юнаків відповіли, що це – віра у власні сили та знання. Таким чином, на якість та міцність отриманих знань підрастаюче покоління покладає великі надії.

Оцінити ефективність взаємодії школи та ВНЗ можна, досліджуючи

якість його *вхідних* і *вихідних* параметрів – абітурієнтів і підготовлених фахівців. При цьому варто враховувати, що на систему освіти а, отже й на результати її оцінки істотно впливає зовнішнє середовище – політика держави, фінансовий стан закладів освіти та інше.

Для розробки і впровадження такої системи взаємодії між закладами середньої та вищої освіти треба виявити процеси необхідні для забезпечення ефективності такої взаємодії та отримання найкращого результату, а саме конкурентноспроможного фахівця.

Заклади освіти в першу чергу повинні:

- встановити послідовність і взаємодію процесів, що забезпечують отримання освіти на всіх ступенях;
- встановити критерії і методи для того, щоб забезпечити результативність функціонування і управління цими процесами;
- забезпечити наявність ресурсів і інформації для підтримки функціонування процесів і моніторингу;
- вимірювати, відстежувати, аналізувати ці процеси;
- здійснювати дії для досягнення результатів і безперервного поліпшення цих процесів.

Ефективна взаємодія закладів середньої та вищої освіти повинна складатися з таких процесів:

1) *керівництво*. Даний процес включає такі підпроцеси, як:

- взаємодія із зовнішнім середовищем і зацікавленими сторонами;
- розробка цілей створення і функціонування системи управління закладами середньої та вищої освіти;
- формування переліку показників (критеріїв) для оцінки ефективності і результативності системи, що відносяться до всіх її складових: об'єкту (студенти та учні), суб'єкту (викладачі, вчителі), процесу і умовам (ресурси);
- визначення інфраструктури як середнього так вищого навчального закладу і етапів освітнього процесу;
- здійснення повного набору функцій управління (планування, організації, контролю і аналізу) відносно встановленого керівництвом переліку показників;
- розподіл відповідальності і повноважень в рамках освітньої організації і призначення відповідального за функціонування і вдосконалення взаємодії між закладами освіти;
- встановлення внутрішнього обміну інформацією;

2) *управління ресурсами*. Тут мають бути розглянуті процеси, що відносяться до суб'єкта (професорсько-викладацькому та педагогічному складу і співробітникам) і умов (ресурсам) здійснення освітнього (навчального) процесу, включаючи внутрішні і зовнішні чинники. Для виконання даного процесу навчальні заклади повинні визначити і забезпечити функціонування наступних підпроцесів:

- управління матеріально-технічною базою, інформаційними ресурсами, аудиторним фондом;

- підготовка професорсько-викладацького складу та педагогічних кадрів, а також підвищення кваліфікації;
- оперативне управління персоналом за запланованими показниками, включаючи процеси мотивації;
- управління навчально-методичним забезпеченням, науково-дослідною діяльністю, фінансами.

3) *процеси життєвого циклу* безпосередньо повинні включати всі процеси надання освітньої послуги і підготовки фахівців, тобто розглядати питання, що відносяться до суб'єкта (студента, учня) і процесу надання освітньої послуги, зокрема питання застосування технологій освіти. Сюди можна віднести наступні процеси:

- планування процесів, пов'язаних з процесом навчання. Суть даного процесу можна розглядати як отримання акредитації вузом на право відкриття нової спеціальності підготовки студентів;
- процеси, пов'язані із споживачами (визначення вимог до фахівця, їх аналіз, зв'язок з потенційними працедавцями і абітурієнтами);
- проектування і розробка. Вхідними даними цього процесу є учбові програми Міністерства освіти і науки України, Закон України «Про освіту», а вихідними – навчальні плани, робочі програми, конспекти лекцій, методична література і індивідуальні плани викладачів;
- прийом студентів. Цей процес включає проведення профорієнтаційної роботи серед старшокласників, а також вступні іспити;
- процес освіти. Мається на увазі безпосереднє проведення теоретичних і практичних занять, підготовка потенційних абітурієнтів, а також залучення в якості викладачів співробітників підприємств на яких будуть працювати майбутні фахівці.

4) *моніторинг і вимірювання*. Цей процес повинен враховувати інформацію про задоволеність споживача. Мають бути організовані соціологічні опитування працедавців, на підприємствах де працюють випускники ВНЗ. Крім того, передбачається створення системи критеріїв для вимірювання отриманих студентом знань під час фахової підготовки із використанням експертної оцінки. В якості експертів можна залучати як провідних викладачів ВНЗ, так і потенційних працедавців.

Таким чином, головними завданнями системи «середня школа – ВНЗ» є:

- удосконалення підготовки фахівців зазначеного профілю;
- впровадження системи ступеневої підготовки спеціалістів за наскрізними програмами;
- ефективне використання науково-педагогічних кадрів, навчально-лабораторної та виробничої баз, спеціальності та інфраструктури вузу в цілому;
- організація підвищення кваліфікації викладачів навчальних закладів;
- проведення науково-дослідницької роботи;
- апробування та використання результатів наукових досліджень;

- розробка комплексу навчально-методичного забезпечення;
- відбір обдарованої молоді і цілеспрямованого її готування до вступу у вуз.

А це, в свою чергу, передбачає вирішення наступних завдань:

- перебудова організаційно-управлінської структури вищого навчального закладу;
- створення мережі навчальних закладів, що забезпечують ступеневу освіту в системі «школа - ВНЗ» на засадах співробітництва;
- організація навчального процесу за умов ступеневої освіти;
- створення відповідного науково-методичного забезпечення.

### *ЛІТЕРАТУРА*

1. Батченко Л.В., Гамаюмов В.Г, Поважный С.Ф. Менеджмент в образовании (Педагогический менеджмент). – Х.: Основа, 1998. – 598 с.
2. Бондарчук О., Шкурко Я. Проблеми підвищення психологічної компетентності керівників шкіл // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – №2. – С. 114-122.
3. Губарев В.В. Системное представление качества образования. // Стандарты и качество. – 2002. – № 4. – С. 30-34.
4. Докучаєва В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 204 с.
5. Дробноход М., Левицький В. Проблема формування управлінської еліти в Україні // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – №4. – С.29-36.
6. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций: Монография. – К.: МЗУУП, 1993 – 384 с.
7. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління у системі середньої освіти : Навч.посібник. К.: ІЗМН, – 1997. – 180 с.
8. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія. –К.: Ніка- центр, 2000. – 332 с.
9. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посібник. – К.: МАУП, 1996. – 176 с.
10. Крыжко В.В., Павлутенков Е.М. Основы менеджмента в образовании: теория, практика и психология успешного управления. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 192 с.
11. Левицький В. Психологічна методика управління педагогічною комунікацією системи // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – №3. – С. 99-110.
12. Самодрин А.П. Організація діяльності профільно-діференційованої середньої загальноосвітньої школи: Дис... канд.пед.наук – Кривий Ріг, 1998. – 191 с.
13. Скляр П.П. Гуманізація освіти у життєвих перспективах майбутніх інженерів: Монографія. – Луганськ: Вид-во СНУ ім В.Даля, 2007. – 288 с.
14. Хриков Е.Н. Теория и методика внутришкольного управления в современных условиях: Дис. ... д-ра пед.наук – Луганск, 1997. - 421 с.
15. Цуканова Т.О. Організаційно-педагогічні засади управління загальноосвітніми навчальними закладами приватної форми власності: Дис. ... канд.пед.наук – К.: 1999. – 220 с.
16. Щепанський Я. Элементарные понятия социологии. – М.: Прогресс, 1969. – 238 с.
17. Янковий В. В. Болонський процес: шляхом європейської інтеграції // Дзеркало тижня. – 2003. – №40 (18-24 жовтня).
18. Goedegebuure L. et al. Higher Education Policy an Internetalional Comparative Perspective/ Internetalional Association of Universities and Pergamon Press Ltd.- Netherlanls. – 1994. – 430 с.
19. *The Magna Charta Universitatum*: [www.univo.it/av1/charta/charta14.htm](http://www.univo.it/av1/charta/charta14.htm)

## ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО ПІДХОДУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО АНАЛІЗУ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ

*В статье отражены результаты экспериментального определения уровней творческого подхода к анализу межличностных конфликтов у будущих психологов по показателям точности и глубины анализа, вариативности, оригинальности, продуктивности предложений относительно преодоления конфликта.*

**Ключевые слова:** творческий подход, межличностный конфликт, анализ конфликта.

*The article considers the results of experimental research of future psychologists' creative approach to analysis of interpersonal conflicts by using such indicators as exactness and deepness of the analysis, variability, originality, productiveness of proposals aimed to overcoming of conflict.*

**Key words:** creative approach, interpersonal conflict, analysis of conflict.

**Актуальність і постановка проблеми.** Розробкою питань фахових якостей психолога займались О.Бондаренко [1], Р.Немов [7], В.Панок і Н.Чепелева [2], Н.Пов'якель [8] та ін. У цих працях підкреслюється роль соціально-перцептивних, комунікативних якостей психолога. Значно менше висвітлюються особливості творчості у професійній діяльності психолога. Водночас у професії психолога творчість посідає чільне місце у зв'язку з тим, що переважна більшість фахових завдань належить до нестандартних, по-своєму унікальних. Творчий підхід психолога до роботи з міжособистісними конфліктами не був предметом спеціальних досліджень, що і зумовлює актуальність його вивчення.

**Метою** даної статті є висвітлення експериментально встановлених рівнів творчого підходу майбутніх психологів до аналізу міжособистісних конфліктів (МК). **Завдання** статті: обґрунтування проблеми творчого підходу до аналізу МК, аналіз показників творчого підходу до аналізу МК, з'ясування особливостей творчого підходу до МК у майбутніх психологів.

**Методами** дослідження виступили теоретичний аналіз сучасних психологічних досліджень видів творчості та аналізу конфліктів; постановка експериментальних завдань на аналіз МК студентами; експертні оцінки викладачів; тест дивергентного (творчого) мислення Вільямса, методи статистичної обробки даних.

**Аналіз останніх досліджень проблеми.** При розробці заявленої проблеми, на наш погляд, необхідно проаналізувати такі напрями психологічних досліджень, як дослідження видів творчості, та роботи, присвячені аналізу міжособистісного конфлікту.

Дослідження видів творчості виходять з того, що творчість пронизує всі сфери людської діяльності. Традиційне трактування творчості як діяльності,

спрямованої на створення нових соціально цінних матеріальних і духовних продуктів, вимагає свого уточнення, коли розглядається у психологічному аспекті. Ми приєднуємось до думки В.Моляко, що “в психологічному аспекті під творчістю слід розуміти процес створення, відкриття чого-небудь нового, раніше для *цього конкретного суб’єкта невідомого*” [5, с.7]. Отже, у психології творчості на перший план виступають питання не стільки суспільної цінності отриманих продуктів, скільки внутрішнього конструктивного ефекту творчості, здатної підносити особистість на вищі щаблі розвитку, надавати одухотворення її світогляду та діянням.

Творчість фокусує процеси перебудови світу із внутрішнім зростанням її суб’єкта, який переживає творчість як значущу не тільки для оточуючих, але й особливо цінну власне для себе. Ці міркування дозволяють значно розширити традиційну класифікацію видів творчості на наукову, технічну, літературно-художню. Так, В.Моляко пропонує, крім згаданих, вирізняти музичну, образотворчу, ігрову, навчальну, побутову (“домашню”), військову, управлінську, ситуаційну, комунікативну творчість. Дослідник ставить низку вузлових проблем психології творчості, серед яких дослідження у напружених, критичних, несприятливих ситуаціях [6, с.375-376]. Саме до такої категорії ситуацій належить і міжособистісний конфлікт. Ці міркування співзвучні зауваженням іншого відомого дослідник творчості Я.Пономарьова про недостатню розробленість критеріїв творчості стосовно її різних сфер (соціальної, психічної тощо) [9].

На жаль, творчість у соціальній сфері, до якої належить і міжособистісний конфлікт, по сьогодні випадає із поля зору дослідників. У розробці питання творчого підходу до аналізу міжособистісних конфліктів ми спираємось на праці В.Моляко, де окреслюються особливості побутової, ситуаційної, комунікативної творчості. Творча організація діяльності людини у різних сферах має місце там, де є домінування пошуків оригінальних, нових рішень традиційних або нестандартних проблем [6, с.382]. Так, побутова творчість відіграє важливу роль в особистому житті людини, полягає у вихованні дітей, організації життя у сім’ї (розподіл бюджету, облаштування квартири, приготування їжі тощо). Ситуаційна – передбачає розв’язання задач, що виникають і поза роботою, і поза сім’єю. Наприклад, при орієнтуванні у незнайомому місці, при несподіваних та екстремальних ситуаціях у транспорті, на вулиці, під час відпочинку на природі тощо.

Комунікативна творчість розгортається у сфері різних видів спілкування людей між собою (ораторське мистецтво, педагогічне спілкування, дотепність). Для спілкування на творчому рівні характерне ставлення до співрозмовника як до самостійної цінності, коли обидва учасники виступають один для одного самостійними цілями. Творчість пронизує всі рівні спілкування: внутрішньо особистісний (внутрішній діалог), міжособистісний та надособистісний (залучення до культурних цінностей). Не всі контакти між людьми справедливо називати спілкуванням, яке по-справжньому розгортається лише у системі “суб’єкт-суб’єкт” і призводить до творення духовної спільності “Ми”. Розрізняють творче, особистісне, ігрове спілкування, які мають різні джерела

мотивації. Відповідно першому властива найбільш повна і глибока мотивація, джерелами якої є продукт, партнер, процес спілкування. Особистісне характеризується мотивацією на партнері та процесі, а ігрове – лише на процесі [3].

Виникає питання, до якого виду творчості слід віднести творчість особистості у ситуаціях міжособистісного конфлікту. На нашу думку, вона становить особливий різновид, де мають місце ознаки і побутової, і ситуаційної, і комунікативної творчості водночас. Особливим випадком слід вважати діяльність психолога, спрямовану на роботу з міжособистісними конфліктами, оскільки це входить у коло його професійних обов'язків. Така творчість може бути визначена також як професійна.

Інший напрям досліджень, що безпосередньо стосується заявленої проблеми, включає роботи з аналізу МК (Е.Берн, Н.Грішина, В.Жизневський, А.Ішмуратов, Х.Корнеліус, Я.Коломінський, Г.Ложкін, Н.Пов'якель, Ш.Фейр, М.Рибакова, В.Шейнов та ін.). Аналіз конфліктної ситуації відіграє важливу роль як у залагодженні наявних конфліктів, так і у попередженні можливих у наступному. До основних функцій аналізу конфлікту належить, по-перше, осмислення конфліктної ситуації суб'єктом, яке включає вірогідне моделювання структурних компонентів конфлікту (сторін, предмету, цілей, динаміки, фази розгортання, емоційної складової). По-друге, таке моделювання зумовлює побудову суб'єктом більш чи менш деталізованого образу конфлікту з виходом на прогнозування виходу з нього, що включає розгляд різних можливостей подальшого розгортання взаємин учасників конфлікту, обопільне задоволення їх потреб, блокованих конфліктом. По-третє, аналіз конфлікту надає особистості той досвід, який необхідний для уникнення непродуктивних конфліктних ситуацій у майбутньому, для формування раціональної поведінки у конфлікті.

Суб'єктами аналізу конфлікту за різних обставин виступають або самі учасники конфлікту, або треті особи (посередники), які можуть мати (психолог, конфліктолог), або не мати спеціальної кваліфікації (друзі, батьки, родичі). У деяких випадках використовується аналіз конфлікту психологом спільно з його учасниками.

Аналіз конфлікту може відбуватись більш чи менш усвідомлено і цілеспрямовано. Учасники конфлікту при переході до раціональної поведінки у конфлікті починають мимоволі аналізувати його. Психолог спеціально аналізує конфлікт, бо це – обов'язковий елемент процесу кваліфікованого його залагодження.

Основні зусилля при аналізі конфлікту спрямовується на виявлення його причин та проектування варіантів їх усунення. Кваліфіковане виявлення причин конфлікту вимагає спеціального аналізу ситуації, розмежування її складових – ділових і особистісно-емоційних. Вихід з конфлікту може бути менш чи більш успішним, його теж слід проаналізувати. Предметом аналізу при цьому є глибина подолання суперечності як джерела конфлікту (об'єктивний показник) і міра задоволеності виходом з конфлікту його учасників (суб'єктивний показник).

Аналіз конфлікту передбачає вивчення психологом різнобічної інформації про конфлікт. Аналіз слугує професійним інструментом психолога і використовується ним виключно для розробки шляхів подолання конфлікту, тому є конфіденційною інформацією.

Психологами розроблено низку методик формалізованого аналізу МК: аналіз за схемою (М.Рибакова), самоаналіз за схемою, аналіз за формулою (В.Шейнов), картографія конфлікту (Х.Корнеліус і Ш.Фейр), аналіз за допомогою системи запитань, транзактний аналіз (Е.Берн), аналіз наслідків конфлікту тощо.

У роботах Х.Корнеліус і Ш.Фейр [4], В.Шейнова [11] аналіз МК розглядається як етап цілісної технології роботи психолога з міжособистісним конфліктом. Для технології Х.Корнеліус і Ш.Фейр властива орієнтація на співпрацю психолога з учасниками конфлікту, на залучення клієнтів до аналізу та розробки шляхів подолання конфліктів. Зокрема, у роботі психолога з конфліктуючими використовуються картографія конфлікту, «Пам'ятка до розв'язання конфліктів». Ці прийоми активізують самопізнання та самоаналіз клієнтами своїх дій у конфлікті та спрямовуються на забезпечення стратегії «Колаборація», коли виграє кожен [4, с.208].

Як свідчать вищезгадані праці, аналіз МК становить собою складну інтелектуальну діяльність, від рівня виконання якої залежить успішність подолання конфліктних суперечностей. Творчий підхід до виконання діяльності свідчить про її високий та продуктивний рівень.

**Результати дослідження.** У своїй дослідницькій роботі ми поставили за мету виявити показники творчого підходу до аналізу МК та наскільки цей підхід властивий для майбутніх психологів з тим, щоб у подальшому ефективно формувати його.

Як показує наш досвід роботи зі студентами під час занять з конфліктології, майбутні психологи відчують низку труднощів при аналізі МК, пов'язаних із неспроможністю подолати стереотипи, із недостатньою гнучкістю мислення, неспроможністю бачити та співвідносити різні варіанти розгортання подій. Поширеними помилками при аналізі міжособистісних конфліктів є покладання провини на одну із сторін, виділення приводу конфлікту в якості його причини, нездатність розкрити психологію взаємин за зовнішніми їх проявами тощо. Все це перешкоджає творчому підходу майбутніх психологів до аналізу міжособистісних конфліктів. Тому, до показників творчого підходу слід віднести точність та глибину аналізу. Крім цього, ми визначили наступні показники творчого підходу до аналізу міжособистісних конфліктів:

- **варіативність** інтерпретацій причин конфлікту, запропонованих прогнозів розгортання конфлікту, пропозицій щодо залагодження конфлікту;
- **оригінальність** висунутих варіантів структурних компонентів конфліктної ситуації (причин, шляхів розгортання і виходу з конфлікту);
- **продуктивності** пропозицій: наскільки вони спрямовані на залагодження конфліктної ситуації з використанням стратегії співпраці, орієнтованої на виграш обох сторін.



У дослідженні взяло участь 40 студентів третього курсу спеціальності «Психологія», які вивчають курс «Конфліктології». Їм пропонувалось проаналізувати три міжособистісних конфлікти (по одному з категорій «сімейні», «виробничі», «педагогічні») за їх описами. Використовувалась методика аналізу «за схемою», яка включала такі пункти:

- виділити привід конфлікту;
- визначити якомога більше можливих причин конфлікту;
- описати можливі варіанти поведінки учасників конфлікту при його подальшому розгортанні;
- запропонувати якомога більше варіантів подолання конфліктної суперечності.

Творчий підхід до аналізу конфліктів, зробленого студентами, оцінювався експертами за допомогою вищеназваних показників. Експертами виступили п'ять викладачів психології, які користувались трьохбальною шкалою: 1 бал – показник на низькому рівні; 2 – на середньому; 3 – на високому. Таким чином, кожен студент сумарно міг отримати від 12 до 36 балів, які відображали рівень його творчого підходу.

Низький рівень творчого підходу до аналізу МК (12-19 балів) виявлено у 20% опитаних. Ці студенти нечітко розмежовують привід і причину конфлікту та плутають їх, обмежуються одним-двома варіантами прогнозу щодо розгортання конфлікту і пропозицій виходу з нього. Запропоновані варіанти носять формальний характер, тобто не відзначаються оригінальністю і продуктивністю.

Середній рівень (20-27 балів) виявлено у 62,5% студентів. Ці студенти вміють чітко розмежувати причину і привід конфлікту, пропонують кілька варіантів (2-4) інтерпретації причин конфлікту та пропозицій щодо його вирішення. Водночас оригінальних пропозицій серед запропонованих варіантів було мало: лише 15% з них зустрічається у групі студентів середнього рівня один раз. Тобто при забезпеченні варіативності пропозицій студенти орієнтуються більше на наслідування один одному, ніж на висування власних ідей. Найбільшою продуктивністю відзначаються випробувані і перевірені (тобто стандартні) пропозиції щодо виходу з конфлікту (відверто поговорити, переконати опонента, знайти посередника, який допоможе).

Високий рівень (28-36%) виявлено у 17,5% студентів. Вони глибоко й різнобічно обґрунтовують розмежування приводу й причин. Інтерпретація причин та висування пропозицій шляхів вирішення відзначається варіативністю (3-6 варіантів). Особливо яскраво у цій групі проявляється оригінальність запропонованих варіантів. Серед усього їх обсягу 45% зустрічається лише один раз і не повторюється в інших студентів. Оригінальні пропозиції водночас є і найбільш продуктивними (чого не було у групі студентів середнього рівня). Наприклад, вчителю – подарувати учневі олівці, який систематично їх забуває вдома; дружині – запросити у гості колег свого чоловіка, з якими він постійно затримується на роботі.

Творчий підхід до аналізу МК, на нашу думку, виявляє низку відповідних якостей психіки та особистості майбутніх психологів. Зокрема, стосовно

психічних якостей ми висунули припущення про вплив дивергентності мислення. Щоб перевірити наше припущення, ми знаходили рангову кореляцію між рівнем дивергентного мислення студентів (визначеної за тестом Вільямса) та рівнем творчого підходу. Вона виявилась значущою на 0,01 рівні (коефіцієнт кореляції дорівнює 0,65).

Важливими особистісними якостями, за нашим припущенням, виступають гуманістична спрямованість, розвиток соціально-перцептивних властивостей (рефлексії, емпатії, каузальної атрибуції тощо). Перевірка цього припущення планується у перспективі дослідження.

**Висновки та перспективи.** Таким чином, творчий підхід до аналізу міжособистісних конфліктів належить до важливої складової роботи професійних психологів з конфліктами. Він забезпечує високу проникливість у розумінні сутності конфлікту, оригінальність та продуктивність пропозицій щодо його подолання. У перспективі дослідження ми плануємо продовжити виявлення кореляційних зв'язків показників творчого підходу до аналізу міжособистісних конфліктів із психічними та особистісними якостями студентів, а також працювати над розробкою програми формування такого підходу у майбутніх психологів.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бондаренко О.Ф. Психологическая помощь: теория и практика: Учеб. пособие. – К.: Укртехпрес, 1997. – 216 с.
2. Основи практичної психології / В.Панок, Н.Чепелева, Т.Титаренко. – К.: Либідь, 2001. – 534 с.
3. Каган М.С., Эткинд А.М. Общение как ценность и как творчество // Вопросы психологии. – №4. – 1988. – С. 25-34.
4. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый. Как разрешать конфликты. – М.: СТРИНГЕР, 1992. – 212 с.
5. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1983. – 94 с.
6. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: «Освіта України», 2007. – 388 с.
7. Немов Р.С. Основы психологического консультирования – М.: Владос, 1999. – 528 с.
8. Пов'якель Н.І. Психологічна експертиза конфліктів як напрям професійної діяльності практичного психолога // Психологія: Зб. наук. пр. НДУ ім. М.П. Драгоманова. – 1999. – Вип. 1(4). – С. 49-54.
9. Пономарев Я.А. Психология творчества: Избр. психол. труды. – М.– Воронеж: НПО «МОДЭК». – 1999. – 480 с.
10. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
11. Шейнов В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение. – Мн.: Амалфея, 1996. – 288 с.

## ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК СКЛАДОВА ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В ІНЖЕНЕРНИХ ВНЗ

*В статті проаналізовано рівень розвитку психологічної культури преподавателей и студентов технических специальностей. Предложены пути его повышения.*

**Ключевые слова:** психологическая культура, самовоспитание, педагогическое взаимодействие.

*The article analyses the level of psychological culture development of engineering teachers and students. There have been suggested methods to improve it.*

**Key words:** psychological culture, self-education, pedagogical co-operation.

**Актуальність.** Ефективність і якість підготовки фахівців у вищій школі України залежить від ряду чинників, об'єктивних і суб'єктивних. Серед об'єктивних факторів, що обумовлюють успішну підготовку фахівця у вузі, ми, перш за все виділяємо педагогічний процес як всю систему навчальних і виховних заходів, що проводяться у вузі за весь термін підготовки спеціаліста. Від того, як він організований, якою є його структура, умови функціонування, залежить його успішність і якість підготовки випускників. Головними діючими особами педагогічного процесу є студент і викладач, тобто під суб'єктивними факторами педагогічного процесу ми розуміємо саме студента і педагога. І, відповідно, говорячи про психологічну культуру суб'єктів освітнього процесу, ми маємо на увазі рівень психологічної культури студента і рівень психологічної культури викладача.

**Мета** нашої роботи проаналізувати рівень розвитку психологічної культури студентів і викладачів вищої технічної школи України і розглянути особливості її формування.

Професіоналізм і майстерність педагогів в усі часи сприяли суспільному розвитку і прогресу, їх роль особливо зросла в століття все більш стрімкого потоку інформації – прискореного темпу життя, дефіциту часу, швидко змінних технологій, коли педагог з передавача інформації має перетворюватися на організатора пізнавальної діяльності студентів, коли він оволодіває «технологіями навчання учня самопізнання, саморозвитку, самоствердженню на шляху оволодіння вершинами професіоналізму діяльності, вершинами сучасної гуманістичної культури» [4, с. 112]. Головною проблемою сучасної технічної освіти в Україні є той факт, що значна частина викладачів дисциплін загальнотеоретичного та професійно-спрямованого блоків навчальних курсів з інженерних спеціальностей ніколи не знайомилися не тільки зі знаннями із інженерної, соціальної, вікової та педагогічної психології, але навіть не слухали курсів із психології загальної. Тому в сучасних умовах, коли головною задачею вищої освіти декларується розвиток гармонійної особистості фахівця, проблема

формування психологічної компетенції (або психологічної культури) як викладачів, так і студентів є однією з найгостріших й найактуальніших для інженерної освіти. Значний внесок до вирішення такої проблеми у вищій школі зробили З.Ф. Єсарева [1], В.А. Якунін [6, 7], А.А. Реан і інші. Психологічна культура вчителя, разом з його загально педагогічною культурою, є стрижневим чинником його праці, що визначає його професійну позицію в педагогічній діяльності і педагогічному спілкуванні. Так у роботах О.М.Волкова, Л.М. Фрідмана досліджується проблема впливу психологічної культури на вчителя, при цьому велика увага приділяється формуванню комунікативних умінь, культурі мислення, культурі мови. Гертер і Катаренко акцентують увагу на вимогах, що пред'являються до знань з психології, умінь і навичкам, до характеру і поведінки, убачаючи залежність між ступенем їх сформованості і рівнем психологічної культури педагога.

Більшість дослідників відзначають, що психологічна культура лежить в основі готовності суб'єктів до самовизначення, самоудосконалення, самореалізації, саморозвитку.

Вплив професіоналізму і майстерності педагогів на підвищення якості підготовки фахівців у вузі доцільно вивчати, спираючись на розроблену Н.В.Кузьміною теорію вдосконалення педагогічної діяльності.

Відповідно до цієї теорії досягнення вершин професійної діяльності, забезпечується за рахунок розвитку таких особистісних якостей педагога, як спрямованість, рівень здібностей і структура компетентності. При цьому спрямованість розглядається в першу чергу як властивість особистості, обумовлена потребою в досягненні того або іншого результату. Що стосується результатів педагогічної діяльності, то до них відносяться ті психічні новоутворення в особистості, індивідуальності студента, які формуються засобами навчального предмету і забезпечують учню продуктивний розвиток в подальшій педагогічній системі, в самостійній професійній діяльності, в житті [3, с.11].

Структура педагогічних здібностей включає перцептивно - рефлексивні, гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні організаторські. Вони забезпечують успішність і продуктивність педагогічної діяльності у поєднанні із загальними (спостережливість, мова, мислення, уява), спеціальними (математичні, фізичні і ін.) і технічними здібностями.

Невід'ємною якістю професіоналізму особистості педагога є його компетентність: соціально-педагогічна, комунікативна і професійно-педагогічна. Структура останньої включає спеціально-педагогічну, методичну, соціально-педагогічну, диференціально-психологічну і аутопсихологічну компетентність. Таким чином, високий рівень компетентності педагога визначається системою знання предмету, методики його викладання, психології навчання предмету, вікових і індивідуально-психологічних особливостей учнів.

Дослідженнями Н.В. Кузьміної [3,с.69] встановлено, що досягнення професіоналізму в педагогічній діяльності пов'язане з умінь педагога розробляти три групи продуктивних психолого - педагогічних технологій: технології дослідження, технології конструювання і технології взаємодії.

Технології дослідження при цьому сприяють накопиченню знань педагога (інформаційного фонду) про своїх учнів, їх сильні і слабкі сторони, мотиви, спрямованість, здібності, системи відносин, щоб, спираючись на ці знання будувати дві інші технології, створювати стратегію педагогічної взаємодії, що забезпечує підвищення якості підготовки фахівця у вузі.

Технології психолого-педагогічного конструювання включають конструювання: навчального процесу; навчального предмету; навчальної інформації, а також процесів самовиховання і саморозвитку студентів.

Технології психолого-педагогічної взаємодії спрямовані: на встановлення педагогічно доцільних відносин між викладачами і студентами, організацію активної і ефективної пізнавальної діяльності студентів, навчання їх контролю і самоконтролю знань, стимулювання активної самостійної діяльності студентів з метою досягнення ними високого рівня готовності до професійної діяльності.

Проаналізуємо вплив чинників, що визначають вплив професіоналізму особистості і діяльності педагогів на ефективність і успішність навчальної діяльності студентів і на якість їх підготовки у вузі.

Яким же є зв'язок між професіоналізмом особистості і діяльності педагога і функціонуванням підструктур навчальної діяльності студентів? Ефективність цього пошуку, природно, залежить від різних здібностей і компетентності педагога. Так, високо розвинуті перцептивні – рефлексивні здібності, диференціально-психологічна і аутопсихологічна компетентність дозволяють педагогові (за мінімально короткий термін) встановити із студентом відносини співпраці, які зазвичай сприяють хорошему емоційному стану і активній пізнавальній діяльності студента, наскільки можливо наблизити стиль навчання до стилю сприйняття і переробки навчальної інформації студентом, що значно підвищує ефективність пізнання, якість навчання.

Педагог з розвинутими, проектувальними, конструктивними, комунікативними і організаторськими здібностями формує, як правило, в навчальному процесі такі ж здібності у студентів, що забезпечує оптимальну поведінку студентів, тобто уміння управляти і регулювати свою діяльність, поведінку і спілкування, проектувати їх і контролювати.

Розвинуті загальні, спеціальні, технічні, конструктивні, організаторські здібності і професійно-педагогічна компетентність дозволяють педагогові так конструювати навчальний процес, навчальний предмет, навчальну інформацію і так організувати пізнавальну діяльність студентів, що значно підвищується її ефективність (досягнення результатів за мінімальний час і з мінімальними енергетичними витратами) і успішність. Формується система знань, розвивається інтелект і психіка студентів в цілому, а також забезпечується якість навчання, якість підготовки фахівців у вузі, останнє пов'язане із здібностями педагогів розробляти технології і методи навчання, що реалізують в навчальному процесі психологічні принципи розвитку особистості, основні психологічні концепції навчання і формування психологічної готовності до професійної діяльності, а також що враховують індивідуально - психологічні особливості студентів.

Аналіз результатів діагностики індивідуально - психологічних особливостей першокурсників різних факультетів Української державної академії залізничного транспорту (УкрДАЗТ) показує, що у більшості з них недостатньо сформована психологічна готовність до навчальної діяльності у вузі. Це проявляється в слабкій мотивації, спрямованості на навчальну діяльність, часто у відсутності цілей, недостатній базі знань інформаційної основи навчальної діяльності, невмінні ухвалювати рішення і організовувати свою пізнавальну діяльність, розподіляти час і так далі.

Дослідженнями фахівців психологічної служби УкрДАЗТ встановлено відмінність зв'язків тестів на креативність з особистісними параметрами. Так, при вирішенні творчих наукових завдань, що вимагають асоціативності мислення і конкретизації у поставленому завданні, необхідним є прояв упевненості у собі, зниженого рівня тривожності, достатнього рівня енергетики і працездатності, а вирішення завдань з високим рівнем абстрагування пов'язане з такими особистісними властивостями, як інтроверсія, творча незалежність, критичність, невпевненість, тривожність, недовірливість, чутливість, розвинена уява. Результати цих досліджень необхідно враховувати при організації індивідуальної і групової пізнавальної діяльності студентів, так само як і думку В.М. Келасьєва про те, що «крім типології в індивідуалізації навчання назріла необхідність шукати вже самі нові форми навчально-виховного процесу у вузі, які здатні поставити студента в активнішу роль, більшою мірою, ніж сьогодні стимулювати його творчу активність, інтерес, самостійність» [2,с.47]. Поділяючи цю точку зору, відзначимо, що індивідуалізація навчання є найважливішим аспектом гуманізації освіти і припускає навчання студентів з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей і схильностей до певної професійної діяльності; застосування технологій, методів і форм навчання, організації учбового процесу, що забезпечують найповніше розкриття потенційних можливостей студентів, розвиток їх інтелектуальних, творчих здібностей і особистості, індивідуальності в цілому.

У існуючій літературі питання про навчання відповідно до професійної спрямованості фактично не розглядається. На наш погляд, саме навчання з урахуванням схильностей студентів до тієї або іншої професійної діяльності може сприяти формуванню мотивації, спрямованості на цю діяльність, психологічної готовності до неї і мотивації до процесу навчання. А навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей (темпераменту, акцентуації характеру, самооцінки, рівня домагань, рівня розвитку інтелектуальних здібностей, когнітивних стилів і так далі ) сприяє активізації і підвищено ефективності пізнавальної діяльності студентів і, отже, розвитку їх інтелекту і психіки в цілому, як за рахунок оптимізації емоційного (психічного) стану, так і за рахунок реалізації "принципу навчання на високому рівні складності".

Індивідуалізувати підготовку фахівців у вузах можливо здійснити двома способами:

1. Навчання за індивідуальним планом при активній, головним чином, самостійній пізнавальній діяльності відповідно до професійної спрямованості

при консультації викладачів із різних дисциплін. Це можливо для студентів з сформованою психологічною готовністю до учбової діяльності у вузі, тобто за наявності системи знань і здібностей до подальшого формування інформаційної основи майбутньої професійної діяльності.

2. Індивідуалізація навчання при груповій, потоковій (2,3,5 груп) формах організації навчального процесу. При цьому розробляються плани навчання на підгрупу студентів з однаковою професійною спрямованістю, формуються комплекти завдань, в тому числі творчих, виконання яких повинне сприяти формуванню професійної системи знань.

На сьогодні для студентів технічних спеціальностей є дві реальних можливості підвищити рівень своєї психологічної компетенції: 1) звернувшись до фахівців психологічної служби ВНЗ (там, де вона є), 2) на заняттях з психологічних дисциплін. Ми проаналізували, які саме курси є включеними до навчальних планів технічних спеціальностей. Найчастіше перелік обмежується курсом «Психологія і педагогіка». Але навіть тут студенти отримують більше питань ніж відповідей.

Проведений аналіз навчальних програм з психологічних дисциплін на технічних спеціальностях дозволив нам виділити в їх змісті і викладанні наступні особливості.

По-перше, зміст психологічної освіти майбутніх інженерів відтворює в скороченому вигляді університетський курс загальної психології, направлений на підготовку психолога-дослідника або викладача навчального закладу.

По-друге, форми і методи психологічної освіти також запозичені у класичного університету: лекції і семінарські заняття. На читання лекцій відводиться така ж кількість годин, як і на семінарські заняття. На лекціях викладається теоретичний матеріал, семінари також націлені переважно на відпрацювання понятійного апарату навчальної дисципліни. Практичні заняття з психології також не оправдовують своєї назви; типовою формою їх проведення залишаються виступи з доповідями, їх подальше обговорення, проведення психологічних тестів. Причому останні цікавлять і привертають увагу студентів більше, ніж наукові теоретичні знання, які слід засвоїти.

По-третє, психологія нерідко подається, як якийсь навчальний предмет, який треба вивчити, щоб застосовувати. Тоді, як головний сенс викладання психології повинен полягати в наступному. Необхідно, щоб майбутній інженер став декілька "кращим психологом", ніж це могло б бути без вивчення даної дисципліни. А виходить, що психологія у вузі подається як "розумні розмови" про саму наукову психологію, а не про психічну реальність.

По-четверте, перед інженером встають завдання не тільки відтворення отриманих знань з психології, але і їх застосування, використання у повсякденному житті (розуміння станів, невідповідних залежностей у внутрішньому світі інших людей). Так, в професійній діяльності, людина стикається з проблемною ситуацією. А про неї жоден "класик" науки нічого не сказав. Необхідно створити, породити нове психологічне знання. Тобто необхідно уміти орієнтуватися у психологічних складових ситуації. У вузі ми не виховуємо такого відношення до психологічного знання.

По-п'яте, за змістом дана дисципліна включає велику кількість матеріалу, але він є надто теоретизованим, що є важливим для педагогів, але не для інженерів. У зв'язку з цим виникає потреба у перегляді змісту психологічних дисциплін. Існуючий зміст не відповідає належною мірою новим вимогам сучасної освіти і не сприяє формуванню психологічної культури майбутнього фахівця.

Крім того, не дивлячись на значну кількість літератури, що видається в останні декілька років з психології, існує проблема підручників і навчальних посібників для студентів технічного вузу. В основному вся видана література - це спеціальна література, призначена, як правило, для психологів-професіоналів і для майбутніх педагогів. У даних навчальних посібниках представлено в основному науково-теоретичний матеріал, мало пов'язаний з життям людини. Виклад матеріалу є строго науковим, дуже мало прикладів.

Є, звичайно, підручники, складені спеціально для негуманітарних вузів, але там матеріал надається настільки стисло, що зрозуміти його може швидше викладач, а не студент - початківець.

Згідно з результатами нашого опитування, 72% студентів технічних спеціальностей не задоволені своїми знаннями з психології і хотіли б їх поглибити. Основну причину незадовільності майбутні інженери бачать у низькій практичній спрямованості дисципліни, абстрактності (вони не бачать її реального зв'язку з майбутньою професійною діяльністю) і описовості (не знають, як слід використовувати отримані теоретичні знання при вирішенні практичних завдань).

Крім того, в існуючому вигляді навчальна програма з дисципліни "психологія і педагогіка" для інженерів не є професійно спрямованою, занадто затеоретизованою, не враховує потреби студентів. Шляхи вдосконалення вивчення психології в негуманітарних вузах учені пов'язують з використанням активних методів навчання, з виявленням конструктивних можливостей психологічного знання, із збільшенням кількості психологічних дисциплін і тому подібне

Таким чином, введення дисципліни "Психологія і педагогіка" в обов'язкову програму підготовки інженера узгоджується з тенденціями гуманітаризації і гуманізації сучасної освіти. Проте аналіз змісту навчальної програми показує, що за короткий період часу необхідно дати студентам велику кількість матеріалу не тільки з психології, але і з педагогіки. Теоретична спрямованість навчального матеріалу домінує над практичною складовою. Професійна спрямованість курсу, принципи доступності, системності матеріалу, його спрямованість на становлення майбутнього інженера як суб'єкта професійної діяльності спеціально не обговорювалися і не враховувалися при розробці навчальних програм і написанні підручників з психології. Все це входить в суперечність із завданнями особистісного і професійного становлення майбутнього інженера.

Знання психології особистості і спілкування, особливостей психічних пізнавальних процесів необхідно кожному студентові для кращої адаптації в нових для нього умовах навчання у вузі, правильної організації своєї розумової



діяльності і орієнтації на професійну діяльність, до якої у студента найбільш виражені схильності і яка найбільш відповідає його індивідуально-психологічним особливостям. Для одних це буде професія інженера - конструктора, для інших - технолога, оператора, менеджера і ін.

Формування психологічної культури і психологічної готовності до професійної діяльності у студентів технічного вузу, як свідчать проведені дослідження, доцільно починати з пізнання студентами своїх власних індивідуально - психологічних особливостей – особистісних і інтелектуальних, зокрема, переважаючих стилів мислення, стилів пізнавальної діяльності. І тут значну роль може відігравати психологічна консультативна служба навчального закладу, яка водночас підвищує кваліфікацію викладачів з цих питань, і організує спеціальні «години самопізнання» для студентів.

В процесі формування психологічної культури учасників освітнього процесу велику увагу слід приділити:

- структурі особистості, умовам нормального і аномального розвитку особистості, окремим її особливостям, властивостям і якостям - темпераменту, характеру, спрямованості, здібностям, інтелекту, внутрішньо особистісним конфліктам, формуванню гармонійної особистості;

- структурі навчальної діяльності, особливостям когнітивних стилів, особливостям психологічних пізнавальних процесів: уваги, пам'яті, мислення, сприйняття, уяви, мови, їх оптимальному функціонуванню і розвитку, в тому числі в процесі спілкування;

- способам і методам активації пізнавальної діяльності студентів з метою підвищення її ефективності і успішності;

- організації навчального процесу з урахуванням індивідуально - психологічних особливостей студентів і їх схильностей до певної професійної діяльності;

- значенню самопізнання, самовиховання і саморозвитку у процесі становлення особистості - індивідуальності фахівця.

Формування і розвиток психологічної культури студентів є основою для формування психологічної системи діяльності - важливого компоненту якості підготовки фахівців у вузі. Дійсно, знання основних закономірностей психічних процесів, властивостей, станів, явищ, знання своїх власних особливостей, схильностей і можливостей сприяють формуванню і розвитку таких складових психологічної системи діяльності, як: мотивація, постановка цілей. знаходження шляхів досягнення цих цілей, ухвалення рішень в самих різних ситуаціях, інформаційні основи діяльності і так далі. Більш високий рівень сформованості психологічної і загальної культури студентів, безумовно, сприятиме підвищенню рівня їх загального і технічного інтелекту – двох інших компонентів якості підготовки фахівців в технічному вузі.

Психологічна культура педагогів, що проявляється у взаємовідносинах їх із студентами, в особливостях організації навчального процесу, також значно впливає на ефективність навчальної діяльності, якість підготовки фахівців у вузі. Тому одним з основних завдань психологічної служби вузу є формування психологічної культури всіх учасників освітнього процесу.

**Висновки.** Отримані результати дозволили зробити висновок про те, що система психологічної освіти, що існує на технічних спеціальностях вузу, вимагає істотних змін.

По-перше, вона має охоплювати не тільки студентів, але і викладачів, тому що рівень розвитку психологічної компетенції більшості з них не відповідає сучасним тенденціям гуманізації і гуманітаризації технічної освіти. Основою для формування психологічної культури студентів, як і викладачів, мають стати знання, отримані при вивченні основ загальної, інженерної і соціальної психології (для інженерів-педагогів ще вікової і педагогічної психології).

По-друге, необхідно побудувати відповідний зміст психологічних дисциплін, враховуючи вікові, особисті, професійні потреби студентів. Засвоєння психологічних знань представляється абсолютно природним і необхідним для молодого людини, дає можливість грамотно будувати свою професійну діяльність з урахуванням інтересів, психологічних особливостей інших людей, вирішувати інші життєві проблеми.

**Перспективи дослідження.** Вивчення стану проблеми психологічної освіти в технічних вузах України, аналіз змісту навчальних програм з психологічних дисциплін в Українській державній академії залізничного транспорту, вивчення думки студентів про потреби у психологічному знанні, показує, що в існуючому вигляді навчальні курси з психології для студентів технічних спеціальностей вузу не є професійно спрямованими, надто затеоретизованими, не враховують вікові, особисті і професійні потреби студентів, не ефективні в нових соціально-економічних умовах. Отримані висновки свідчать про необхідність *перетворення навчального курсу у власне освітню програму*, засвоєння якої може забезпечити формування психологічної культури майбутніх інженерів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателей высшей школы. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. — 112 с.
2. Келасьев В.Н. Некоторые аспекты психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса в вузе // Тезисы конференции. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. — С. 45-47.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения, — М.: Высшая школа, 1989. — 167 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Высшая школа, 1990. — 190 с.
5. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе / Под ред. А. Коссаковский и др.: Пер. с нем. — М. Педагогика, 1981. — 224 с.
6. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. — 160 с.
7. Якунин В.А., Платонова И.М. Теория обучения: Педагогика. — СПб.: СПбГУ, 1993. — 96 с.

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ЖІНОК З ПОРУШЕННЯМ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ**

*Исследование проведено на базе областной клинической больницы города Луганска на 19 женщинах (контрольная группа без нарушений пищевого поведения) и на 62 женщинах (экспериментальная группа с нарушениями пищевого поведения).*

*В исследовании выявлено, что женщины с нарушениями пищевого поведения имеют особенности личностной тревожности («приверженцы» диет имеют средний уровень личностной тревожности; женщины с экстернальным типом пищевого поведения имеют высокий уровень реактивной тревожности).*

**Ключевые слова:** *пищевое поведение; неврогенная анорексия; неврогенная булимия; избыточный вес; эмоциональная сфера; предменструальна гиперфагия; экстернальное пищевое поведение; эмоциогенное пищевое поведение; тревожность: реактивная, личностная; темперамент*

*The research is conducted in the Lugansk regional hospital. The control group included 19 women without problems in food behavior.*

*The experimental group included 62 women with problems in food behaviour. The research let us form a conclusion that women, without problems in food behaviour have the specific level of personal anxiety (those who keep to diets have medium level of anxiety; those with external type of food behavior have high level of reactive anxiety).*

**Key phrases:** *food behavior, neurogenic anorexia, neurogenic bulimia, excess weight, emotional sphere, premenstrual hyperphagia, external food behavior, emotiogenic food behavior, anxiety: reactive, personal; temperament.*

**Постановка проблеми.** Останні 30-40 років зростає кількість порушень харчової поведінки. В Україні – збільшення шкідливих чинників, економічна нестабільність, стресові ситуації – призвели до збільшення кількості людей, які хворіють на порушення харчової поведінки.

За даними Stitt (1994), Mou S.M. (2000) у Великобританії 1,1 мільйонів людей хворіють на порушення харчової поведінки. Даних по Україні не знайдено. В Росії дослідженнями порушень харчової поведінки (неврогенна анорексія та неврогенна булімія) займаються Холмогорова А.Б., Вознесенська Т.Г., Вахмістров О.В., Бобровський О.В., Ромацький В.В., Гудков С.В., в Україні – Варахін І.В., Цай П.А.

Надмірна вага як наслідок порушення харчової поведінки є проблемою в країнах з високим рівнем економічного розвитку. Ожиріння зменшує тривалість життя на 3-5 років. В 98% усіх випадків чинником надмірної ваги є переїдання, 2% - ендокринні захворювання.

Харчова поведінка людини спрямована на задоволення біологічних, фізіологічних та соціальних потреб.

„Міжнародна класифікація психічних захворювань” розглядає „Розлади приймання їжі” (F50) в розділі F5 „Поведінкові синдроми, пов’язані з фізіологічними порушеннями та фізичними чинниками” та включає сюди неврогенну анорексію, неврогенну булімію, передменструальну гіперфагію, емоціогенну, екстернальну та обмежувальну харчову поведінку.

Недостатність знань про широко поширені порушення харчової поведінки серед населення України, відсутність традиційних засобів лікування, розуміння важливості психотерапії цих захворювань поставили нас перед необхідністю вивчити психосоматичні й соматичні відносини, що виникають при порушеннях харчової поведінки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій проблеми.** Виникнення і прояв відчуттів пов’язане з складною комплексною роботою кори головного мозку, підкорки, вегетативної нервової системи та ендокринної системи людини.

Докладно емоції вивчав Ч. Дарвін у книзі «Вираз емоцій у людини і тварин» (1872). Далі причини виникнення емоцій вивчали У. Джемс і психолог К. Ланге. Альтернативну точку зору висвітлив У. Кеннон.

Згідно біологічної теорії емоцій П.К. Анохіна, позитивні емоції виникають тоді, якщо зворотна інформація співпадає або перевищує очікувану [2]. Дослідження психофізіології емоцій П.В. Симонова [7] довело, що сила і якість емоцій людини визначається силою актуальності потреби. Необхідними і достатніми є два чинники – потреба і вірогідність її задоволення.

Взагалі, поведінка людини визначається як задоволення біологічних, фізіологічних, психологічних та соціальних потреб. Харчову поведінку визначають не тільки потреби, але й отримані у минулому знання та стратегії мислення [1, 56-68; 3, 46; 5, 7-27; 8, 16-35; 9, 17-18].

Існує багато напрямів і концепцій в інтерпретації психосоматичних захворювань, а також порушень харчової поведінки.

**Аналіз основного матеріалу.** В роботі нами було виділено:

**Об’єкт** психологічного дослідження – емоційна сфера жінок з порушенням харчової поведінки. **Предмет** дослідження – вивчення особливостей емоційної сфери жінок при порушеннях харчової поведінки.

**Основна гіпотеза** дослідження – різні форми порушень харчової поведінки обумовлені психічними, зокрема, емоційними порушеннями, які виникають у функціонально переобтяжених, конституційно-неповноцінних або пошкоджених вісцеральних системах.

Виходячи з мети дослідження та визначених гіпотез нами було поставлено такі **завдання**:

1. Здійснити аналіз психосоматичних теорій і моделей та прослідкувати взаємозв’язок з теоретичними підходами до проблеми емоцій.

2. Дослідити емоційні особливості при різних видах порушень харчової поведінки.

3. Визначити темперамент та рівень алекситимії у жінок експериментальної групи.

4. Розкрити взаємозв'язок між рівнем алекситимії та рівнем тривожності при різних формах порушень харчової поведінки.

5. Виявити взаємозв'язок між рівнем нейротизму та ступенем вираженості порушення харчової поведінки.

**Практичне значення** роботи – розробка методичних рекомендацій, щодо корекції емоційної сфери жінок з порушеннями харчової поведінки.

Для проведення дослідницької роботи нами було обрано експериментальну базу – обласна клінічна лікарня міста Луганська. Вибірку випробуваних склали жінки з порушеннями харчової поведінки – 62 особи. Це експериментальна група. 19 осіб – контрольна група (без порушень харчової поведінки). Експериментальна група поділена на: жінки з екстернальною харчовою поведінкою - 20 осіб, жінки з емоціогенною харчовою поведінкою - 24 особи, жінки з обмежувальною харчовою поведінкою - 18 осіб.

У зв'язку з основною метою дослідження були використані діагностичні методи: 1) психологічне тестування; 2) бесіда.

В якості психологічних тестів нами були обрані такі:

1. Опитувальник для дослідження харчової поведінки (EA T-26) (Garner, Garfinkel, 1997; Garner et al., 1983).

2. Опитувальник харчової поведінки (Grunert, 1989) [10, 167-179].

3. Шкала тривожності Ч.Д. Спілбергера, Ю. Л. Ханіна [6, 59-63].

4. Тест-опитувальник Айзенка ЕРІ в адаптації О.Г.Шмельова [6, 133-141].

5. Торонтська алекситимічна шкала (TAS) G. Taylor (1985), адаптована.

В результаті нами був одержаний певний емпіричний матеріал:

1. Використання опитувальника для дослідження харчової поведінки дозволило нам визначити наявність порушення харчової поведінки.

Результати тесту показали, що у 62 жінок є наявність порушення харчової поведінки. У 19 жінок порушень харчової поведінки не виявлено. Ці 19 осіб в подальшому будуть становити контрольну групу.

2. Використання опитувальника харчової поведінки (Grunert, 1989) дозволило нам визначити серед жінок типи порушення харчової поведінки: 1) обмежувальна; 2) емоціогенна; 3) екстернальна. Результати тесту показують, що 20 осіб мають екстернальну харчову поведінку, 24 – емоціогенну харчову поведінку, 18 – обмежувальну. Отже, ступінь прояву порушення харчової поведінки відрізняється один від одного.

3. Використання тесту шкала тривожності Ч.Д. Спілбергера та Ю.Л. Ханіна дозволило нам виявити тривожність у жінок експериментальної та контрольної груп.

Результати тесту показали, що жінки з порушенням харчової поведінки мають середній рівень реактивної тривожності та високий рівень особистісної тривожності. В контрольній групі показники по обох шкалах знаходяться на середньому рівні тривожності.

Низький рівень особистісної тривожності не має жодна жінка. Найбільш виражений середній рівень особистісної тривожності у жінок з обмежувальною поведінкою.

Високий рівень особистісної тривожності проглядається у жінок з емоціогенною харчовою поведінкою.

Реактивна тривожність найбільш виражена у жінок з екстернальною харчовою поведінкою. Жінки з цим типом порушень харчової поведінки відрізняються більшою нервозністю, неспокоєм і напругою.

*Таблиця 1*

**Характеристика рівня тривожності серед жінок з порушенням харчової поведінки [%]**

№	Група жінок	Рівень реактивної тривожності, %			Рівень особистісної тривожності, %		
		Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
1.	Жінки з екстернальною харчовою поведінкою	16	29	55	0	50	50
2.	Жінки з емоціогенною харчовою поведінкою	4,2	62,5	33,3	0	41,7	58,3
3.	Жінки з обмежувальною харчовою поведінкою	5,6	66,7	27,8	0	72,2	27,8

Методика визначення рівня нейротизму та типу темпераменту Г.Айзенка в адаптації О.Г. Шмельова дала такі результати: у жінок з емоціогенною харчовою поведінкою найбільш виражений тип темпераменту - меланхолічний (41,7%), а найменш виражений – сангвінічний (8,3%) .

У жінок з екстернальною харчовою поведінкою домінує флегматичний тип темпераменту (35%), менш за все - меланхоліків (20%).

У жінок з обмежувальною харчовою поведінкою холерики та флегматики набрали поровну (27,8%). Найменш виражений тип темпераменту – сангвінічний (8,3%).

5. Використання тесту Торонтська алекситимічна шкала дало нам такі результати: найбільш високий рівень алекситимії спостерігається серед жінок з емоціогенною харчовою поведінкою. Ці жінки не можуть визначити і висловити свої подчуття (відрізнити стан тривоги і голоду).

**Висновки.**

1. Для вирішення проблеми долідження емоційної сфери жінок з порушенням харчової поведінки нами було сформульовано гіпотезу дослідження.

2. За підсумками даного дослідження можна зробити висновок про те, що висунута гіпотеза знайшла своє підтвердження частково.

3. Сформульовані завдання вирішено.

4. Порушення харчової поведінки мають складний етіопатогенез.

5. Жінки з порушенням харчової поведінки мають високий рівень особистісної тривожності.

6. Більшість жінок (72,2%) – «прихильниць дієт» мають середній рівень особистісної тривожності, що вказує на те, що вони знаходяться в стані невираженого стресу.

7. У жінок з екстернальною харчовою поведінкою є високий рівень реактивної тривожності.

8. Визначаючи тип темпераменту у жінок з порушенням харчової поведінки, ми визначили, що меланхолічний тип темпераменту найбільш розповсюджений серед жінок з емоціогенною харчовою поведінкою.

9. Серед жінок з екстернальною харчовою поведінкою превалює флегматичний тип темпераменту.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение. – М., 2002.
2. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М., 1975.
3. Лобыкина Е.Н. Хвостова О.И. Лечение пациентов с ожирением в зависимости от типов нарушения пищевого поведения. Материалы 1 Национального конгресса терапевтов России. – М., 2006.
4. Малкина-Пых И.Г. Терапия пищевого поведения. Справочник практического психолога. – М., 2007. – 1040 с.
5. Перлз Ф.С. Эго, голод и агрессия: Пер. с англ. – М.: Смысл, 2000.
6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: методики и тесты. Учебное пособие. – Самара, 2002.
7. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. – М., 1989.
8. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М., 1989.
9. Шостак В.И., Лытаев С.А. Физиология психических функций человека. – СПб., 1999.
10. Grunert S.C. Ein Inventar zur Erhebung von Selbstaussagen zum Ernährungsverhalten. // Diagnostica, 1989, Heft 2, 167-179.

*Ісаєва Є.С. (м. Київ)*

### **ХВОРОБА ЯК ЧИННИК, ЩО ПЕРЕШКОДЖАЄ ТВОРЧОМУ САМОВИЗНАЧЕННЮ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

*В статтє представлєны результати ємпіричєского исьлєдования влїяния болезни на антиципационную состоятельность. Высьветлен вопрос роли антиципации в творчєском самоопределении. Представлєны перспективы дальнейшего исьлєдования вопроса влїяния болезни на способность к прогнозированию и творчєству.*

**Ключевые слова:** *юношєский возраст, личность, самоопределение, самореализация, творчєское самоопределение, антиципационная состоятельность, хвороба, инвалид.*

*The article presents results of empiric investigation of how disease influent anticipation. Anticipation significance in creative self-determination issue highlighted. Prospective of further investigation of how disease influent prediction and creative possibility issue also presented in the article.*

**Key words:** *teenage, personality, self-determination, self-actualization, creative, creative self-determination, anticipation, illness, disabled person.*

### ***Постановка проблеми.***

Проблема творчості важлива та актуальна за багатьма причинами. Вивчення творчості сприяє розумінню механізмів розвитку людини та суспільства. В світі цієї значущості все більш очевидним стає те, що проблема творчості не достатньо вивчена. В рамках цієї статті актуальними для вирішення постають питання творчого самовизначення інвалідів та джерел їх творчості.

Джерела творчості скриті в глибинах психіки людини, як біосоціальної істоти (З.Фрейд, Ж. Паже, А.Адлер, А.Маслоу).

У вітчизняній психології творчості існують підходи, де творчість в цілому розуміється як прагнення реалізації власної індивідуальності [6]. Відомо, що найбільш повне розкриття здібностей людини можливе тільки у суспільно значущій діяльності. При цьому важлива детермінація цієї діяльності не тільки зовні (іншими людьми, суспільством), але й внутрішньою потребою особистості. В такому разі діяльність стає самодіяльністю, а реалізація власних здібностей набуває характер самореалізації. Особливість потреби в самореалізації в тому, що якщо вона задовольняється в одиничних актах особистість ніколи не може задовольнити її повністю. Задовольняючи базову потребу в самореалізації в різних видах діяльності, особистість переслідує свої життєві цілі, знаходить своє місце в системі суспільних стосунків.

### ***Актуальність проблеми дослідження.***

Юнацький вік – це період формування світогляду, принципів, характеру та життєвого самовизначення. Творче самовизначення та самореалізація є одним з аспектів самореалізації особистості. Було б складно аналізувати самореалізацію загалом, тому доречно визначити певні аспекти, поглиблюючись в природу яких можливе всебічне вивчення особистості.

Конкретні форми самореалізації особистості різні у різних людей. В центрі нашої уваги постають люди з особливими потребами в період юності. Серед проблем, що виникають в житті інвалідів в процесі особистісного самовизначення важливим постає питання творчої самовизначеності. Якщо розуміти під творчим самовизначенням вибір особистістю сфери творчої діяльності на основі аналізу та оцінки своїх внутрішніх фізіологічних та психологічних ресурсів, та співвіднесення їх з необхідністю вирішення тих чи інших проблем, то великої значущості тут набуває здатність до антиципації. В психології розрізняють два смислових аспекти поняття «антиципація» містить: 1. передбачення як здатність людини уявити можливий результат дії до її здійснення (В.Вундт), а також можливості мислення уявити спосіб рішення проблеми до того, як вона буде реально вирішена [3]; 2. здатність організму



людини підготуватися до реакції на будь-яку подію ще до її виникнення. Це зазвичай виражається в певній позі або русі та забезпечується механізмом акцептора результатів дії [1]. Зрозумілим стає її особливе значення для особистісного самовизначення та для творчого самовизначення зокрема.

Виходячи з цього, *метою даної статті* є аналіз впливу хвороби на здатність до антиципації, як необхідної умови в творчому самовизначенні.

Характеристика вибірки: у дослідженні взяли участь студенти Університету Україна (м. Київ) та студенти Луганського професійно-технічного училища-інтернату. Всього в дослідженні прийняли участь 180 осіб з різними формами захворювань, у віці від 16 до 21 року. Усі досліджувані були розподілені на чотири групи за наявністю певного діагнозу чи його відсутності: 1 Особистості з ДЦП та порушеннями опорно-рухового апарату (ОРА) (60 осіб), 2. глухі та туговухі, 3. особистості із загальними захворюваннями (порушення серцево-судинної системи, цукровій діабет, астма), 4. відносно здорові. Умови їх виховання та лікування відрізнялися. Були юнаки, як з повних (20%) так і з неповних сімей (70%), діти-сироти (10%). В якості особливості, за якою поєднуються різні нозологічні форми захворювань юнаків, можна визначити депривацію в соціально-психологічному розвитку, обумовлену тяжкістю захворювання.

Для визначення впливу хвороби на здатність до антиципації були використано ряд методик: Тест антиципаційної спроможності (прогностичної компетенції) В.Д. Менделевича; Опитувальник Сердюка для вивчення самооцінки соціальної значущості хвороби; Методика незакінчених речень Сакса-Сіднея, модифікована для психосоматичних хворих (в рамках нашого дослідження для використання ми обрали 4 шкали: ставлення до себе, ставлення до захворювання, ставлення до майбутнього, цілі). При доборі психодіагностичних методик ми керувалися концептуальною обумовленістю методу, а також можливостями методик надати найбільш повну інформацію про особистісне сприйняття хвороби та ставлення до себе у зв'язку з соціальною та особистісною обмеженістю, яку створює хвороба.

Загальна картина проведеного аналізу виражена в таблиці № 1:

*Таблиця 1*

Група	Рівень антиципації	Стан адаптації	Наявність обмежень
<b>ДЦП та порушення ОРА</b>	Рівень антиципації нижче норми у 65% групи, окремі показники нижче норми	- <i>Ставлення до себе</i> не порушена у 20%; у більшості знаходиться на субклінічному рівні (66,7%), психотерапевтичної допомоги потребує 13%. - <i>Ставлення до майбутнього</i> – адаптація не порушена конфлікт не визначений (38,3%); конфлікт на субклінічному рівні, не потребує психотерапевтичної допомоги – 51,7%; адаптація порушена, потрібна психотерапевтичної допомоги – 10%;	відчуття неповноцінності – у 16,7% групи - обмеження у задоволеннях – 20 % - обмеження у спілкуванні – 11,7 % - обмеження в кар'єрі – 53,3% - матеріальні збитки – 56,7%

		<p>- <i>Ставлення до цілей</i> не у більшості конфлікт на субклінічному рівні, піддослідний сам бачить шляхи виходу з конфлікту (46,7%); адаптація порушена, потрібна психотерапевтична допомога – (8,3%);</p> <p>- <i>Ставлення до хвороби</i> у більшості конфлікт на субклінічному рівні (65%); психотерапевтична допомога потрібна (28,3%);</p>	<p>- обмеження часу – 28,3%</p>
<b>Глухі та туговухі</b>	Рівень антиципації нижче норми у 90% групи, окремі показники нижче норми	<p>- <i>Адаптація у ставленні до себе</i> не порушена, конфлікт не виявлений (40%); конфлікт на субклінічному рівні, піддослідний сам бачить шляхи виходу – 40%, адаптація порушена, потрібна психотерапевтична допомога – 20%;</p> <p>- <i>Ставлення до майбутнього</i> – у більшості на субклінічному рівні – 60%, потреба психотерапевтичної допомоги - 10%;</p> <p>- <i>Ставлення до цілей</i> - конфлікт на субклінічному рівні – 50%, у 50 % адаптація не порушена, конфлікт не виявлений</p> <p>- <i>Ставлення до хвороби</i> у більшості на субклінічному рівні – 55%; психотерапевтична допомога потрібна – 20%;</p>	<p>- обмеження відчуття сили і енергії – у 25% групи</p> <p>- обмеження у задоволеннях – 20 %</p> <p>- обмеження у спілкуванні – 40 %</p> <p>- обмеження в кар'єрі – 40%</p> <p>- матеріальні збитки – 40%</p> <p>- обмеження часу – 30%</p>
<b>Загальні захворювання</b>	Рівень антиципації в межах норми, окремі показники нижче норми	<p>- <i>Ставлення до себе</i> у більшості не порушена (68,3%), конфлікт на субклінічному рівні, можливе самостійне вирішення (23,3%), психотерапевтична допомога потрібна (8,3%).</p> <p>- <i>Ставлення до майбутнього</i> – у більшості адаптація не порушена конфлікт не виявлений (88,3%)</p> <p>- <i>Ставлення до цілей</i> у більшості адаптація не порушена, психотерапевтичної допомоги потребує лише 1,7%</p> <p>- <i>Ставлення до хвороби</i> у половини на субклінічному рівні, психотерапевтична допомога потрібна – 6,7%;</p>	<p>- обмеження у задоволеннях – у 11,7% групи</p> <p>- обмеження у кар'єрі – 16,7%</p> <p>- матеріальний ущерб – 21,7%</p> <p>- почуття неповноцінності – 11,7%</p> <p>- обмеження часу – 16,7%</p>
<b>Здорові</b>	Рівень антиципації нижче норми у 65% групи,	<p>- <i>Ставлення до себе</i> – адаптація не порушена, конфлікт не виявлений у 60%; конфлікт на субклінічному рівні, досліджуваний сам бачить</p>	<p>- обмеження відчуття сили і енергії – у 25% групи</p>

	окремі показники нижче норми	шляхи вирішення конфлікту(15%); адаптація порушена та потрібна психотерапевтична допомога (25%) - <i>Ставлення до майбутнього</i> у більшості адаптація не порушена, конфлікт не виявлений; конфлікт на субклінічному рівні, досліджуваний сам бачить шляхи виходу з нього (30%); адаптація порушена, допомоги потребує лише 10% - <i>Ставлення до цілей</i> - адаптація не порушена у більшості (65%), конфлікт на субклінічному рівні, досліджуваний сам бачить шляхи вирішення конфлікту(30%); адаптація порушена, допомоги потребує лише 5% - <i>Ставлення до хвороби</i> не порушена – адаптація, конфлікт не визначений у 95%; конфлікт на субклінічному рівні, досліджуваний сам бачить шляхи вирішення конфлікту- 5%	- обмеження у задоволеннях – 20 % - обмеження в кар'єрі – 15% - матеріальні збитки – 30% - обмеження часу – 20
--	------------------------------	--	---

Нашою задачею було простежити специфіку складових антиципаційної спроможності та зробити порівняльний аналіз симптомокомплексу властивостей антиципації в різних групах дослідження. Входячи з аналізу специфіки чотирьох груп дослідження, найвищі результати були отримані в групі ДЦП та порушення ОРА. Загалом у всіх групах переважає антиципаційна неспроможність по окремим складовим, і дуже маленький відсоток в межах норми по загальній антиципаційній спроможності. При цьому 23,3% досліджуваних в групі ДЦП та порушення ОРА показник по загальній антиципаційній спроможності, що вище, ніж в інших групах. Найменші показники за всіма складовими АС та загальною АС отримані в групі глухих.

Таким чином, в порівнянні груп видно, що люди з ДЦП та порушеннями ОРА мають найкращі показники, але це в порівнянні з іншими групами. На нашу думку, це свідчить про наявність певної системи компенсаторних механізмів.

На основі інтеркореляційного аналізу показників антиципаційної спроможності та фрустрованих сфер життя у зв'язку із хворобою, з'ясувалося, що всі сфери соціального життя корелюють із особистісно-ситуативною антиципаційною спроможністю, просторовою, часовою та загальною антиципаційною спроможністю. При цьому, виявлено, що людям із низькими загальними показниками антиципаційної спроможності характерне порушення адаптації у ставленні до себе (коефіцієнт кореляції – 0,203;  $p < 0,01$ ).

Важливо також зазначити, що порушення адаптації в ставленні до майбутнього корелює з низькими показниками особистісно-ситуативної

антиципаційної спроможності (коефіцієнт кореляції – 0,216;  $p < 0,05$ ). Відповідно до цього, можна стверджувати, що для людей з обмеженими можливостями необхідною стає психотерапевтична допомога, з метою покращення самоставлення, підвищення самооцінки, що створить можливості для адекватного сприйняття свого майбутнього та творчого самовизначення.

В групах з ДЦП та порушення ОРА, загальними захворюваннями та глухотою найбільш фрустрованими стають матеріальна сфера та кар'єра. Найбільше відсоткове співвідношення, що до інших фрустрованих сфер життя відмічається в групі ДЦП та порушення ОРА: матеріальні збитки – 56,7% та обмеження в кар'єрі – 53,3%. Поряд з цим, відчуття обмежень в кар'єрі корелює з порушенням загальної адаптації у ставленні до себе (коефіцієнт кореляції - 0,206;  $p < 0,05$ ), до хвороби (коефіцієнт кореляції – 0,216;  $p < 0,01$ ), та до майбутнього (коефіцієнт кореляції – 0,379;  $p < 0,05$ ). Третє місце по значущості займає обмеження вільного часу у зв'язку з хворобою, що характерно для групи ДЦП та порушення ОРА, а також для групи із загальними захворюваннями. Найвищі показники в обмеженні відчуття сили та енергії – 25% відмічаються в групі глухих, що корелює з погіршенням стосунків в колективі (коефіцієнт кореляції – 0,225;  $p < 0,05$ ) та відчуттям фізичної щербатості (0,207;  $p < 0,05$ ). Четверте місце за значущістю для групи глухих та здорових має обмеження у задоволеннях під впливом хвороби, що корелює із погіршенням стосунків в колективі (коефіцієнт кореляції – 0,325;  $p < 0,001$ ), сім'ї (0,228;  $p < 0,05$ ) та відчутті фізичної щербатості (0,297;  $p < 0,05$ ).

Отримані результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що середні показники рівня адаптованості в певних соціальних сферах в умовах хвороби мають достовірні відмінності у груп з різним рівнем антиципаційної спроможності. Така особистість спостерігається в усіх групах порівняння.

Для підтвердження значущості окремих визначених компонентів для кожної групи порівняння та виявлення відмінностей між групами ми використали коефіцієнт рангової кореляції  $r_s$  Спірмена.

Таблиця 2

	Група	Середній ранг
Ставлення до себе	загальні захворювання	62,48
	здорові	75,47
	глухі	87,10
	ДЦП	98,00
Ставлення до майбутнього	загальні захворювання	56,25
	здорові	80,80
	глухі	103,30
	ДЦП	97,05
Цілі	загальні захворювання	69,23
	здорові	75,45
	глухі	85,25
	ДЦП	91,87

Ставлення до хвороби	загальні захворювання	67,31
	здорові	32,38
	глухі	89,93
Погіршення ставлення в колективі	ДЦП	106,59
	загальні захворювання	77,33
	здорові	76,00
Погіршення ставлення в сім'ї	глухі	84,00
	ДЦП	84,00
	загальні захворювання	78,17
Обмеження в кар'єрі	здорові	75,50
	глухі	83,50
	ДЦП	83,50
Обмеження в спілкуванні	загальні захворювання	67,33
	здорові	66,00
	глухі	86,00
Матеріальні збитки	ДЦП	96,67
	загальні захворювання	76,33
	здорові	79,00
Відчуття фізичної щербатості	глухі	95,00
	ДЦП	80,33
	загальні захворювання	67,33
Обмеження вільного часу	здорові	74,00
	глухі	82,00
	ДЦП	95,33
Особистісно-ситуативна АС	загальні захворювання	79,83
	здорові	74,50
	глухі	78,50
Просторова АС	ДЦП	83,83
	загальні захворювання	75,33
	здорові	78,00
Часова АС	глухі	86,00
	ДЦП	84,67
	загальні захворювання	84,00
Часова АС	здорові	76,00
	глухі	64,00
	ДЦП	84,00
Часова АС	загальні захворювання	81,83
	здорові	80,50
	глухі	72,50
Часова АС	ДЦП	81,83
	загальні захворювання	95,33
	здорові	74,00
Часова АС	глухі	70,00
	ДЦП	71,33

Загальна АС	загальні захворювання	99,18
	здорові	72,58
	глухі	52,63
	ДЦП	73,76

З таблиці № 2 видно що для групи порівняння юнаків з ДЦП та порушення ОРА найбільш фрустрованими сферами є професійні можливості, міжособистісні стосунки, панування майбутнього та постановка цілей. Це видно з таблиці – за рангом значущості перші місця займають такі прояви соціального життя, як обмеження в кар'єрі, погіршення стосунків в колективі, порушення адаптації у плануванні майбутнього та постановки цілей. На фоні цього значимою для досліджуваних стає особистісно-ситуативна АС, що підтверджує актуальність та важливість для них комунікативного рівня та стратегії поведінки в конкретних життєвих ситуаціях, навіть більше ніж здатності орієнтуватися в просторі та мати можливість будувати плани на майбутнє.

У ставленні до майбутнього в цій групі більш за все порушена адаптація порівняно з іншими системами стосунків. При цьому загальній антиципаційній спроможності приділяється найменше значення, що в свою чергу підтверджує наявність певних проблем з плануванням майбутнього. Найбільш значущою для групи глухих та туговухих є просторова антиципаційна спроможність. Звичайно для людини з таким дефектом більше можливостей відкривається в просторовій орієнтації, ніж наприклад в комунікативній сфері. Найважливішою з усіх інших незадоволених потреб для досліджуваних цієї групи стає обмеження у спілкуванні. І доволі логічно, що найменше уваги приділяється особистісно-ситуативній антиципаційній спроможності, тобто значущість здатності до антиципації на комунікативному рівні ніби обминається. Тут на нашу думку спрацьовує захисний механізм заперечення, але це також наше припущення, яке потребує додаткової перевірки і може розглядатися як перспектива наступного дослідження.

Для третьої групи груп порівняння із загальними захворюваннями найбільшого значення набуває така складова антиципаційної спроможності, як часова. Тобто, для осіб цієї групи дослідження властиве орієнтування на майбутнє та здатність його планувати в аспекті часового прогнозування подій, структуруванні та орієнтації в часі.

Для четвертої групи порівняння – здорових найбільш значущим значущою виступає просторова антиципаційна спроможність, на фоні низької значущості часової та особистісно-ситуативної антиципаційної спроможності. На нашу думку, це можна пояснити тим, що це саме та сфера де вони почувають себе впевнено. При цьому, низька значущість інших функцій антиципації призводить до висновку, що для досліджуваних цієї групи потреба в плануванні не є актуальною настільки, як в інших групах порівняння.

На основі отриманих результатів ми маємо можливість простежити різницю у визначенні значимих соціальних сфер життя, які фруструються наявністю хвороби у інвалідів з різними видами порушень.

## Ступінь значущості сфер соціального життя інвалідів

Соціальна сфера ДЦП та порушення ОРА	Ранг		Соціальна сфера Глухота туговухі
Обмеження в кар'єрі	1	2	Обмеження в кар'єрі
Матеріальні збитки	2	5	Матеріальні збитки
Обмеження вільного часу	3	2	Обмеження вільного часу
Погіршення ставлення в колективі	4	3	Погіршення ставлення в колективі
Відчуття фізичної щербатості	5	6	Відчуття фізичної щербатості
Погіршення ставлення в сім'ї	6	4	Погіршення ставлення в сім'ї
Обмеження в спілкуванні	7	1	Обмеження в спілкуванні

Отже як видно з таблиці № 3, найбільш значущим для групи ДЦП та порушення ОРА є обмеження в кар'єрі, а для групи глухих та туговухих обмеження у спілкуванні. Наявність такої розбіжності на нашу думку обумовлена специфікою фізичних вад для першої та другої групи.

Таким чином, проведений підрахунок середніх рангів та їх аналіз для кожної групи надає нам додаткової інформації, що до значущості окремих факторів для кожної з груп порівняння та виокремлення певних особливостей їх зв'язку. Для підтвердження розбіжностей в групах за різними показниками ми провели порівняльний аналіз середніх рангів для усіх груп, щодо виявлення різниці між ними. Так обмеження в кар'єрі та матеріальні збитки не мають для здорових високої значущості, навіть при можливості виникнення захворювання, на відміну від групи ДЦП та порушення ОРА, для яких сфера професійної самореалізації та матеріальний стан фруструються наявністю хвороби. Фактично хворі на ДЦП мають більше обмежень, тому їх прагнення до планування, прогнозування майбутнього буде вище, ніж у людей із загальними захворюваннями, для перших з цим більше пов'язано острахів та напруження. При цьому значення професійної самореалізації, міжособистісних стосунків, матеріальне положення також менш значущі для групи із загальними захворюваннями є актуальними для групи ДЦП та порушення ОРА.

Отримані дані дали підставу зробити припущення, що ступінь дезадаптованості у ставленні до різних сфер життя особистості обумовлена здатністю до антиципації, тобто антиципаційною неспроможністю. Враховуючи наявність певного дефекту для людей з особливими потребами (інвалідів) та на основі отриманих результатів можна зробити такі **висновки**: люди з високим рівнем загальної антиципаційної спроможності як правило більш адекватно сприймають себе, своє майбутнє, мають менше внутріособистісних конфліктів, рівень яких потребує психотерапевтичної допомоги. Враховуюче те, що в сучасній психології наявність антиципації пов'язується з творчим мисленням та діяльністю, ми можемо припустити, що для людей з особливими потребами творче самовизначення та взагалі творча діяльність стають обмеженими. На нашу думку, не можна однозначно стверджувати, що для інвалідів це обмеження створює конфлікт, такі висновки

потребують додаткового емпіричного підґрунтя. Але, враховуючи отримані результати інтеркореляційного аналізу, ми можемо стверджувати, що хвороба відбивається на багатьох сферах соціального життя людини з особливими потребами і тим самим знижує здатність до імовірнісного прогнозування, а відповідно й до творчого самовизначення.

Існує багато причин які можуть перешкоджати реалізації творчих задумів юнаків з особливими потребами: фізіологічні– певні порушення психомоторних функцій (координація рухів), стан здоров'я загалом, які забезпечують ефективність творчої діяльності; психологічні – відсутність підтримки з боку значущих дорослих (батьків, вихователів, вчителів та ін.) та однолітків і як наслідок – відсутність об'єктивної інформації про власні можливості. На основі отриманих результатів очевидним стає значущість цих факторів в індивідуальному розвитку, самовизначенні та можливості прогнозувати майбутнє для юнаків з особливими потребами. Але виходячи з того, що у таких людей часто формуються певні захисні механізми та копінг-стратегії, які на нашу думку можуть створювати сприятливі умови для творчого самовизначення та самореалізації особистості, ефективним може бути використання психотерапевтичних заходів, щодо підвищення показників антиципаційної спроможності та створення для цього сприятливих умов. Як раз в цьому і полягає перспектива подальшого роботи в цьому напрямку.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы // Избр. труды. – М.: Наука, 1978. – 399 с.
2. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии. – М.: Наука, 1991. – 288 с.
3. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
4. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего – СПб.: Речь, 2003 – 352 с.
5. Регуш Л.А. Структура возрастной динамики способности к прогнозированию // Психол. журнал. – 1981. – №5. – С.106-115.
6. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С.28-34.

**Карпенко Н. А. (м. Львів)**

#### **ДО ПРОБЛЕМИ ПРОЯВІВ ДИТЯЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ**

*В статті аналізується содержание и особенности проявлений детской одаренности, делается попытка выяснить детерминанты этих проявлений.*

**Ключевые слова:** *детская одаренность, проявления детской одаренности, признаки одаренности, одаренный ребенок, ребенок с признаками одаренности, виды детской одаренности.*



*In article the maintenance and features of displays of children's endowments are analyzed, attempt to find out determinants of these displays.*

**Key words:** *children's endowments, displays of children's endowments, endowments signs, the exceptional child, the child with endowments signs, kinds of children's endowments.*

**Постановка проблеми.** З психологічної точки зору, обдарованість – дуже складне психічне утворення, в якому нерозривно переплетені пізнавальна, емоційна, вольова, мотиваційна, психофізіологічна та інші сфери психіки людини [7]. Саме ця складність і зумовлює те, що прояви обдарованості характеризуються великою варіативністю, неоднозначністю, індивідуальністю. А якщо мова іде про дитячу обдарованість, то її прояви ще більш проблемні, не завжди очевидні, менш стабільні та прогнозовані. Однак якщо природні дані дитини (музичні, художні, літературні здібності або яскраво виражені критичність і гнучкість мислення тощо) виявлені вчасно і з розумінням прийняті, то є великі шанси зміцнити талант дитини і збагатити її особистість. В чому і як проявляється обдарованість дитини? Які ознаки обдарованості є найбільш надійними? Чи може обдарованість не проявлятися? Ці та інші запитання, які потребують вичерпної відповіді, мотивують на вивчення феномену проявів дитячої обдарованості.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.** Проблема проявів обдарованості прямо чи опосередковано аналізується в багатьох роботах, присвячених обдарованості загалом і дитячій обдарованості зокрема (Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, Д.Б. Богоявленська, О.І. Кульчицька Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, Р.О. Пономарьова-Семенова, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадріков, М.О. Холодна, Х. Гарднер, Дж. Гілфорд, Дж. Рензулі, Ч. Спірмен, Р.Стернберг, К. Тейлор, К. Текекс, Е. Торренс і ін.). У дослідженнях акцентується увага на соціальних проявах особистості – мотивації, настановленнях, диспозиціях, образі «Я»; психологічних характеристиках взаємодії зі світом як проявом індивідуальності – темпераменті, характері, здібностях; структурній організації свідомості (спрямованості, активності, системі організації інформації в структурі «Я» і «навколишній світ») – інтегративних якостях сприйняття, інтроверсії-екстраверсії, системі смислів. Також мають місце спроби створення типології активності, адаптації, захисних, компенсаторних та інших властивостей особистості, розмежування мотиваційного та інструментального рівнів діяльності та особливостей їхніх проявів. У зв'язку з цим проблема проявів обдарованості може вирішуватися в конкретних дослідженнях з погляду тих чи інших підходів, зокрема, порівняльного аналізу особистості (виділення психофізіологічного, психологічного і соціально-психологічного рівнів), інтегрального вивчення індивідуальності, особистісного тощо. Проте, як зазначає Р.О. Пономарьова-Семенова, в більшості праць автори не дають однозначної відповіді на запитання: як властивості особистості, узяті в сукупності, впливають на творчий процес, на прояв і розвиток особистості.

Оскільки немає єдиної концепції обдарованості, критеріїв обдарованості, то й розуміння дитячої обдарованості та її проявів залишається проблемним.

**Мета роботи** полягає у теоретичному аналізі робіт вітчизняних та зарубіжних психологів, в яких піднімається питання проявів дитячої обдарованості, та з'ясуванні їхнього змісту, специфіки, диференціації і детермінант.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Обдарованість, як особистісне утворення, певним чином заявляє про себе, проявляється. Прояви обдарованості, по-перше, характеризуються великою індивідуальністю, оскільки пов'язані з винятково своєрідним поєднанням різних сфер психіки в обдарованої людини. При цьому в розвитку обдарованих умовно можна виділити дві полярні групи: одна – з гармонійним розвитком пізнавальних, емоційних, регуляторних, психомоторних, особистісних та інших сфер психічного розвитку; друга (найчастіше це особливо обдаровані) – вирізняється дисбалансом (дисгармонійністю) у рівні сформованості зазначених сфер психічного розвитку (високий рівень інтелекту, найчастіше, характеризується емоційною нестійкістю, заниженою або завищеною самооцінкою особистості тощо); по-друге, обдарованість відзначається «багатоликістю» та багатогранністю, внаслідок чого її розрізняють: за широтою прояву (загальна і спеціальна); за типом провідної діяльності (інтелектуальна, академічна, творча, спортивна, організаторська, соціальна, технічна, художня тощо); за інтенсивністю прояву (підвищена готовність до навчання, обдаровані, високообдаровані, винятково (особливо) обдаровані); за видом прояву (явна, прихована); за темпераментальними характеристиками (обдаровані з нормальним темпом розвитку або випереджальним); за віковими особливостями прояву (стабільна або епізодична); крім того, за особистісними, гендерними (соціально-статевими) та іншими особливостями [7, с.210].

В.О. Моляко вважає, що доволі інтегрально можна представити прояви обдарованості через: 1) домінування інтересів і мотивів; 2) емоційну зануреність в діяльність; 3) волю до розв'язання, успіху; 4) загальне і естетичне задоволення від процесу і продуктів діяльності; 5) розуміння сутності проблеми, задачі, ситуації; 6) безсвідоме, інтуїтивне розв'язання проблеми («позалогічне»); 7) інтелектуальність в стратегічній поведінці (особистісні можливості продукувати проекти); 8) багатоваріантність розв'язань; 9) швидкість оцінок, розв'язань, прогнозів; 10) мистецтво знаходити, вибирати (винахідливість) [4, с.222-223].

Узагальнюючи позиції багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників, Л.О. Скальська і Л.О. Кондратенко виділили такі ознаки обдарованості:

- 1) підвищена пізнавальна активність;
- 2) здатність тривалий час концентрувати увагу на проблемі та пошуках її розв'язання;
- 3) підвищений рівень розумового розвитку;
- 4) підвищена потреба в розумових навантаженнях, здатність отримувати задоволення від процесу пошуку розв'язання завдань;
- 5) раннє усвідомлення мети і цілей своєї діяльності;

- 6) раннє оволодіння знаннями у вибраній спеціальності;
- 7) виявлення високого інтелекту, здатності мислити, хороша пам'ять вже у ранньому дитинстві;
- 8) яскраво виражена незалежність, надання переваги індивідуальній роботі над груповою, індивідуалізм;
- 9) почуття самоповаги, самоусвідомлення, творчої сили та вміння контролювати себе;
- 10) уже в ранньому дитинстві намагання дружити та контактувати з дорослими та дітьми значно старшими за себе;
- 11) емпатія, здатність розуміти почуття та потреби інших людей;
- 12) висока сенситивність до новизни стимулу;
- 13) здатність до передбачення, глибинного прогнозування, розвинуті фантазія, інтуїція, бажання побачити проблему під незвичним кутом зору;
- 14) здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки;
- 15) здатність вийти за рамки завдання [10, с.73].

Вище представлені інтегровані прояви обдарованості як такої, як феномену. Дитяча ж обдарованість, як вид обдарованості, виділений за критерієм віку, зміст якої полягає у більш високому рівні досягнень дитини в якійсь діяльності у порівнянні з досягненнями інших дітей цього ж віку, є складнішою в плані свого змісту і розуміння оточуючими, оскільки «індивідуальне і вікове виступають спільно, в єдності» і «непросто виділити власне індивідуальне, відносно незалежне від вікового» [8]. Тому тим більш значущим для розуміння обдарованості дитини є питання про те, що вважати її ранніми ознаками. На думку А.І. Грабовського [1], ознаки обдарованості – це ті особливості, які проявляються в ранній діяльності дитини і можуть бути оцінені на рівні спостереження.

В контексті даної проблеми поняття «ознаки» і «прояви» можна розглядати в таких співвідношеннях: 1) як синоніми; 2) як рід і вид (які можуть мінятися місцями), наприклад, можна сказати: «Названа ознака обдарованості має такі прояви: ...» чи: «Обдарованість проявляється в таких ознаках: ...».

О.І. Кульчицька [2, с.15] виділила такі особливості прояву обдарованості в дитячому віці (на відміну від дорослого):

1) мотивованість інтересом, здивуванням і задоволенням. Результат її – продукт – не має суспільного значення, дитина щось робить для себе особисто. У дорослого теж є подібна емоційна мотивація, але дорослий найчастіше прагне реалізувати продукт своєї творчості;

2) гетерохронність: здібності дитини можуть проявитися індивідуально в будь-якому віці, хоча спостерігається деяка закономірність: літературні здібності (саме поетичні) проявляються дуже рано. ... Музичні, художні здібності також можуть доволі рано проявитися. Інші види здібностей, очевидно, потребують свого дозрівання. Безумовно, багато дітей пишуть вірші, складають музику, проявляють здібності до математики і т. ін. Але обдарованість, на відміну від таких захоплень, має свої істотні ознаки: стійкий

інтерес до якоїсь справи; особистісна наполегливість, незважаючи на перешкоди; відданість протягом життя цьому інтересу;

3) може бути реальністю – чіткою і у всьому зрозумілою, а може бути потенційною формою, тобто одна дитина досить рано має достатньо серйозні успіхи і це реальність, з якою треба рахуватися і яку треба підтримувати, а друга – носить свої здібності досить довго: посередньо вчиться, загалом ніби несерйозна дитина, а розкриється десь лише в юнацькому віці, частіше це буває з хлопчиками;

4) перебування на підсвідомому рівні: дитина не може сама зрозуміти, чому їй так приваблює чи то техніка, чи то література, або чому їй так подобається спорт або вона любить танцювати, саме це протиріччя між тим, що подобається, приваблює, і необхідністю формальної освіти, часто призводить до того, що творчо обдарована дитина може відчувати відразу до школи з її стандартами і необхідністю заучування;

5) прояв різних форм дисинхронії, а саме: між середовищем (школа, а інколи і батьки) і непересічною особистістю дитини, творчо обдарованої, з її загальним високим рівнем розвитку психічних процесів, швидкістю і гнучкістю мислення, вмінням швидко оцінювати ситуацію, високим рівнем синтезу. Це також дисинхронія між віком і реальними індивідуальними досягненнями, в молодшому шкільному віці – дисинхронія між методикою навчання (ще недостатньо розвинутою) і високим рівнем інтелекту.

Автори популярної книги «Одаренные дети» [6] зазначають, що відмінні риси обдарованих дітей проявляються у взаємозв'язаних категоріях випереджаючого розвитку пізнання, психосоціальної чутливості і фізичних характеристик. В сфері випереджаючого розвитку пізнання відзначається широта сприйняття, велика допитливість і схильність активно досліджувати все оточуюче, здатність прослідковувати причинно-наслідкові зв'язки і робити відповідні висновки, чудова пам'ять в поєднанні з раннім мовленнєвим розвитком і здібностями до класифікації і категоризації, вміння широко користуватися набутими знаннями, великий словниковий запас, інтерес до енциклопедій, словників, придумування власних слів, оперування складними синтаксичними конструкціями, вміння ставити запитання, здатність легко долати пізнавальну невизначеність та зберігати високий поріг сприйняття протягом тривалого часу, позитивне ставлення до розв'язування складних і довготривалих завдань та негативне ставлення до нав'язування готової відповіді, підвищена концентрація уваги, наполегливість у досягненні результату в тій сфері інтересу, схильність братися за справи, які поки що непосильні для дитини.

В сфері психосоціального розвитку обдарованим і талановитим дітям властиві такі риси: сильно розвинуте почуття справедливості, гостре реагування на несправедливість оточуючого світу, встановлення високих вимог до себе і оточуючих, багата уява та включення елементів гри у виконання завдань, творчість, винахідливість, часто нездатність чітко розмежувати реальність і фантазію, добре розвинуте почуття гумору, нетерпеливість і емоційна несбалансованість у ранньому віці, часом перебільшені страхи та підвищена

уразливість, екстрасенсорне сприйняття (цю якість автори називають, посилаючись на Гауена, який її вважає однією із виняткових властивостей обдарованих людей), нерідко страждання від деякого соціального неприйняття з боку ровесників, труднощі у спілкуванні з ними, а відтак негативне самосприйняття.

Фізичні характеристики обдарованих дітей проявляються у високому енергетичному рівні і доволі низькій тривалості сну, а також у тому, що їхня моторна координація та володіння руками відстає від пізнавальних здібностей [6, с.16-25; 90-92].

У психолого-дидактичній системі «Обдаровані діти» [5, с.23] особливості прояву обдарованості дитини пов'язують з видом обдарованості, зазначаючи, що обдарованість може проявлятися:

- як обдарованість явна (проявлена), яка, що називається, «у всіх на виду». Переважно в цьому випадку мається на увазі висока обдарованість. Спеціалісти стверджують, що кількість таких явно обдарованих дітей становить приблизно 1-3% від загальної кількості дітей;

- як обдарованість вікова, тобто в одному віці дитина показує явну обдарованість, а потім, через декілька років ця обдарованість кудись щезає;

- як обдарованість прихована (потенційна, не проявлена), тобто обдарованість, яка із-за якихось причин не проявила себе в навчальній або іншій діяльності даної дитини, але існує як потенційна перспектива розвитку його здібностей. Дітей з прихованою обдарованістю значно більше, ніж з явною. Передбачається, що загальна кількість явно і неявно обдарованих дітей становить приблизно 20-25% від загальної кількості учнів.

А.І. Грабовський [1] закликає про обдарованість дитини міркувати в єдності категорій «хочу» і «можу» як двох аспектів її поведінки – інструментального (характеризує способи діяльності) і мотиваційного (характеризує ставлення до тієї чи іншої сторони діяльності). Інструментальний аспект поведінки обдарованої дитини, на думку автора, характеризується такими ознаками:

- 1) наявність специфічних стратегій діяльності: швидке засвоєння діяльності і висока успішність її виконання; використання і відкриття нових способів діяльності в умовах пошуку рішення в заданій ситуації; висунення нових цілей діяльності за рахунок більш глибокого оволодіння предметом, яке призводить до іншого бачення ситуації і пояснює появу неочікуваних ідей і рішень;

- 2) сформованість якісно своєрідного індивідуального стилю діяльності, який виражається в схильності «все робити по-своєму» і пов'язаного з притаманною обдарованій дитині самодостатньою системою саморегуляції. Індивідуалізація способів діяльності виражається в елементах унікальності її продукту;

- 3) висока структурованість знань, вміння бачити предмет, що вивчається, в системі, згорнутість способів дій у відповідній предметній галузі, що проявляється в здібності обдарованої дитини, з одного боку, практично миттєво схоплювати найбільш суттєву деталь (факт) серед багатьох інших предметних

відомостей (вражень, образів, понять тощо) і, з другого боку, дивовижно легко переходити від одиначної деталі (факту) до її узагальнення і розгорнутому контексту її інтерпретації. Іншими словами, своєрідність способів діяльності обдарованої дитини проявляється в її здібності бачити в складному просте, а в простому – складне;

4) особливий тип навченості. Він може проявлятися як у високій швидкості і легкості навчання, так і в сповільненому темпі навчання, але з різким настанням змін структури знань, уявлень і вмінь.

Мотиваційний аспект поведінки відзначається такими характеристиками:

1) підвищена вибіркова чутливість до певних сторін предметної дійсності (знаків, звуків, кольорів, технічного устаткування, рослин тощо) або до певних форм її власної активності (фізичної, пізнавальної та ін.), яка, як правило, супроводжується переживанням почуття задоволення;

2) інтерес до тих чи інших занять або сфер діяльності, надзвичайно висока захопленість певним предметом, загуреність в ту чи іншу справу. Наявність такої інтенсивної схильності до певного виду діяльності має своїм наслідком дивовижну наполегливість і працелюбство;

3) підвищена пізнавальна потреба, яка проявляється в ненаситній допитливості, а також готовності за власною ініціативою виходити за межі вихідних вимог діяльності;

4) надання переваги парадоксальній, протирічливій і невизначеній інформації, неприйняття стандартних, типових завдань і готових відповідей;

5) висока критичність щодо результатів власної праці, схильність ставити надважкі цілі, прагнення до досконалості.

Г.Мелхорн і Х.-Г. Мелхорн [3] вважають, що при діагностиці обдарованості слід враховувати такі чотири фактори: знання біографії, рівня загального розвитку розумових здібностей, результати, досягнуті в галузі наявних інтересів, і істотні якості особистості (система цінностей особистості, стабільність інтересів і мотивів, наполегливість, готовність діяти і напружено працювати в тій галузі, в тому напрямку, до якого є задатки).

На їхню думку, на можливо наявні задатки для розвитку здібностей вказують деякі ознаки: інтерес до розумової діяльності; компетентність, не властива віку; пошук причин, пояснень, поведів; 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 (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, словарів, 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. [3, с.120-121].

На думку О.І. Савенкова [9] особливої уваги заслуговують ті якості, які істотно відрізняють обдарованих дітей від їх ровесників. Він виділяє дві групи якостей обдарованої особистості: особливості пізнавального розвитку і особливості психосоціального розвитку. До особливостей пізнавального розвитку дослідник відносить: допитливість, надчутливість до проблем, надситуативну активність (пізнавальну самодіяльність), високий рівень розвитку логічного мислення, підвищений інтерес до дивергентних задач, оригінальність мислення, легкість генерування ідей (продуктивність мислення), легкість асоціювання, здатність до прогнозування, висока концентрація уваги, відмінна пам'ять, здатність до оцінювання, особливості схильностей і інтересів. Особливості психосоціального розвитку проявляються в прагненні до самоактуалізації, перфекціонізмі, самостійності, соціальній автономності, егоцентризмі (пізнавальному, моральному, комунікативному), лідерстві, змагальності, своєрідності емоційного розвитку (підвищена вразливість, чутливість, здатність насолоджуватися творчістю), творчому сприйняттю випадковостей, почутті гумору.

Дослідник зазначає, що першими почали виділяти особливості мислення і специфічні поведінкові характеристики талановитих людей історики і біографи. Більшість із них прийшли до висновку про те, що в дитинстві у багатьох видатних людей (Леонардо да Вінчі, Рембрант, Г. Галілей, Петро I, І. Ньютон, Г. Гегель, Наполеон Бонапарт, Ч. Дарвін і ін.) найчастіше зустрічались такі характеристики:

- 90 % із них володіли високим інтелектом, допитливістю, задавали багато запитань, прагнули виділитися;
- 75 % видатних людей рано «дозріли», були не по роках розвинуті в розумовому відношенні, виділялись моральністю, критичністю, прямолінійною чесністю, були серйозними;
- майже 90 % із них були наполегливими, володіли сильною волею і яскраво вираженим прагненням до високих досягнень;
- по крайній мірі 75% були старанними трудівниками, добре переносили самотність і відзначались непохитністю.
- Вони отримували задоволення від своєї роботи, були експресивними, відкритими для духовного досвіду і фантазій [9, с.29-30].

Автори підкреслюють, що дитина може і не мати всіх зазначених ними ознак обдарованості, що вони існують в різноманітних поєднаннях і комбінаціях з іншими ознаками, тобто «варіативні і часто суперечливі за своїми проявами, оскільки значною мірою залежать від соціального контексту» [1]. «Ці ознаки можуть слугувати показником видатних здібностей, але абсолютно не гарантують цього» [3, 121].

Варто зазначити, що багато методик (в основному опитувальники), спрямованих на діагностику видів обдарованості, базуються власне на переліку різного роду проявів (ознак) обдарованості. Наприклад, в підготовленому П. Торрансом переліку особистісних і ділових якостей учнів пропонують відзначити знаком «+» ті якості, які досліджуваним подобаються в учнях, а знаком «-» те, що не подобається: 1) дисциплінований; 2) нерівномірно навчається; 3) організований; 4) вибивається із загального темпу; 5) ерудований; 6) дивний в поведінці, незрозумілий; 7) вміє підтримувати загальну справу (колективіст); 8) «вистрибує» на уроці з безглуздими зауваженнями; 9) стабільно встигає (завжди добре вчиться); 10) зайнятий своїми справами (індивідуаліст); 11) швидко, «на льоту» схоплює; 12) не вміє спілкуватися, конфліктний; 13) легко спілкується, приємний у спілкуванні; 14) інколи тугодум, не може зрозуміти очевидного; 15) ясно, зрозуміло для всіх висловлює свої думки; 16) не завжди підпорядковується більшості або офіційному керівництву [12, с.6].

«Парні» якості, на думку автора методики, найчастіше характеризують творчо обдарованих дітей. А більшості учителів і батьків подобаються якраз «непарні» якості. К. Юнг [11] з цього приводу зазначав, що мало в обдарованій дитині розпізнати хорошого учня, що в багатьох випадках маємо зворотнє. Обдарована дитина «може мати несприятливі характеристики: розхлябаність, голова наповнена пустощами; вона – недбайлива, байдужа, неуважна, пустотлива, норовиста; вона може навіть справляти враження сонної. Шляхом одного лише зовнішнього спостереження буває дуже важко відрізнити обдаровану дитину від розумово відсталої». На думку вченого важливо встановити, «що (знак наголосу) є первинною схильністю, а що (знак наголосу) – вторинною реакцією. У обдарованих дітей неуважність, розхлябаність і сонливість визрівають як додаткова оборона проти зовнішніх впливів, мета якої – спокійно і без перешкод віддатися внутрішнім процесам фантазії» [11, 296]. Дослідники зазначають, що талановиті діти дуже швидко проходять початковий рівень розвитку інтелекту і чинять опір всім видам репродуктивної, рутинної роботи. Це розцінюється як впертість, лінивість, відсутність здібностей. Можливий варіант, коли обдарованість дитини стосується тої галузі, яка не реалізовується в школі, тоді при середніх чи низьких академічних здібностях така дитина враження обдарованої справляти не буде.

Діти з потенційними ознаками обдарованості не випереджують однолітків за загальним розвитком, але відрізняються особливою своєрідністю розумової роботи (оригінальність, нестандартність, сміливість, самостійність суджень тощо), яка вказує на їхні неординарні здібності. Інша річ, що треба вміти це помітити і зрозуміти.



Зазначимо, що в більшості «наборів» ознак обдарованості, представлених сучасними дослідниками, мова йде в основному про позитивні чи високопозитивні її прояви, і тому складається враження, що обдаровані діти – кращі за інших дітей, «правильні», ідеальні. Як слушно зауважує В.С. Юркевич, «в чомусь вони дійсно кращі, а в чомусь – гірші звичайних, а в чомусь і не гірші, і не кращі, а інші» [12, 3]. Потенціал у них дійсно потужніший, однак обдарованість, яка розвивається, вступає в складні стосунки з особистістю, яка теж розвивається, і не завжди розвиток обдарованості іде в ногу з розвитком інших структур особистості, зокрема, з моральністю.

Погоджуємося з Н.С. Лейтесом, що слова «обдарована дитина», «обдаровані діти» слід вживати з обережністю, віддаючи собі звіт в тому, що це в значній мірі умовні висловлювання. Надзвичайно важко оцінити справжнє значення ознак обдарованості, які проявляються в дитинстві. Досягнення дитини не є прямим і достатнім показником її майбутнього потенціалу: не можна закривати очі на те, що ознаки обдарованості, які проявляються в дитячі роки, і при найсприятливіших, здавалось би, умовах можуть виявитися чимось тимчасовим, перехідним [8, с.396-397]. З другого боку, не тільки очевидні, широко представлені, але і окремі прояви обдарованості (чи навіть їхня відсутність) потребують розуміючого ставлення з боку батьків, вчителів, психологів з тим, щоб дати дитині шанс успішно розвиватися.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Дослідники дитячої обдарованості її прояви подають через довільний перелік або групують за певним критерієм: за сферами і особливостями розвитку обдарованої дитини, способами її діяльності і ставленням до певної сторони діяльності, досягненнями, особистісними і когнітивними якостями та ін. Особливості проявів зумовлені багатьма чинниками, серед яких домінуючими, на наш погляд, є вік дитини, вид її обдарованості та вплив найближчого оточення. Проблема проявів дитячої обдарованості залишається актуальною і потребує свого подальшого дослідження. Перспективним видається встановлення ієрархічності і хронологічності проявів дитячої обдарованості.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Виды детской одаренности // Обдарована дитина. – 2004. – № 4. – С. 38-46.
2. Кульчицкая Е.И. Одаренность как психологическая проблема // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №8. – С. 14-15.
3. Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются: Общество и способности человека: Пер. с нем. – М.: Просвещение, 1989. – 160 с.
4. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: «Освіта України», 2007. – 388 с.
5. Одаренные дети: выявление, обучение, развитие. Психолого-дидактическая система. – Сост. В.И. Панов, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин и др. // Відкритий урок. – № 13. – 1998. – С. 20-24.
6. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
7. Пономарева-Семенова Р.О. Теоретико-методичні засади визначення взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників розвитку обдарованості // Актуальні проблеми

психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В.О. Моляко. – Т.12. – Вип.3. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С. 210–219.

8. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.

9. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 272 с.

10. Скальська Л.О., Кондратенко Л.О. Феноменологічна сутність поняття «обдарованість» // Практ. психологія та соц. робота. – 2005. – № 10. – С. 72-73.

11. Юнг К.Г. Феномен одаренности // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.П. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – С. 294–304.

12. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: Книга для учителей и родителей. – М.: Просвещение, 1996. – 136 с.

*Кіричевська Е.В. (м.Київ)*

## **СОЦІАЛЬНА ПЕРЦЕПЦІЯ ЯК ПОКАЗНИК ЗДАТНОСТІ ДО ТВОРЧОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*В статье подается анализ результатов исследования влияния уровня развития социальной перцепции старшеклассников на выбор и применение ими стратегических тенденций преодоления проявлений агрессии ровесников.*

**Ключевые слова:** перцептивный процесс, эмпатия, интерпретация.

*In the paper the analysis of research results of influence of a development level of social perception of senior pupils on choice and application of the strategic tendencies of overcoming of displays of aggression by the persons of the same age are given.*

**Keywords:** perception process, empathy, interpretation.

**Постановка проблеми.** В процесі соціально-комунікативної діяльності одним із найважливіших факторів позитивної і конструктивної міжособистісної взаємодії виступає перцепція.

Як відомо, соціальний перцептивний процес має дві сторони: суб'єктивну (суб'єкт сприйняття – людина, яка сприймає) і об'єктивну (об'єкт сприйняття – людина, яку сприймають). При взаємодії і спілкуванні соціальна перцепція є взаємною. Люди сприймають, інтерпретують і оцінюють один одного, проте об'єктивність цієї оцінки не завжди зберігається.

Однією з складових перцепції є інтерпретація. Але інтерпретація будь-якою людиною або групою осіб певних соціальних образів – конфлікту, лиха, перемоги, і т.п. – залежить від їхнього попереднього соціального досвіду, від поведінки об'єкту сприйняття в даний момент, від системи ціннісних орієнтацій кожного сприймаючого і від суб'єктивного або об'єктивного характеру перцепції.

Іншою складовою перцепції, яка тісно пов'язана з інтерпретацією є емпатія. У багатьох психологічних джерелах емпатію ототожнюють із

співчуттям, співпереживанням, симпатією. Ця позиція, на нашу думку, є хибною, оскільки можна розуміти емоційний стан іншої людини, але не відноситися до нього з симпатією і співчуттям. Добре розуміючи погляди і пов'язані з ними відчуття інших людей, доросла людина і, особливо, дитина нерідко поступають всупереч ним. Діти-маніпулятори дуже часто володіють добре розвинутою емпатією, проте, використовують її в своїх, часто корисливих цілях.

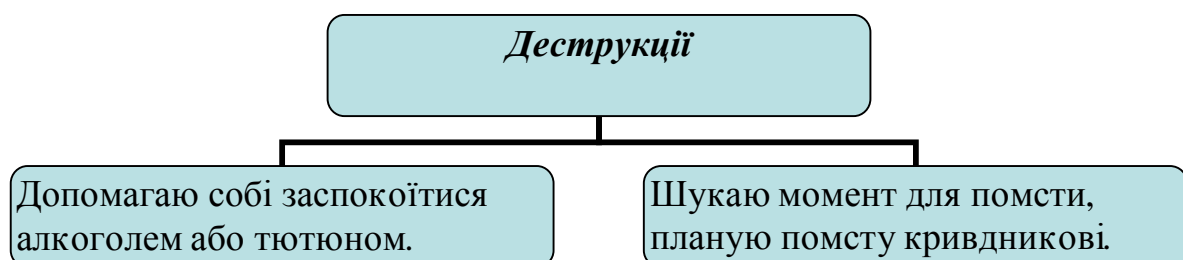
Ідентифікація спільно з емпатією як механізми соціальної перцепції, створюють власне процес розуміння, «бачення», «читання» іншого. Це здійснюється за рахунок прямого співставлення іншого з собою, або спроби поставити себе на його місце. Сприймаючи та інтерпретуючи оточуючий світ та інших людей, кожний суб'єкт також сприймає та інтерпретує себе самого: свої дії, вчинки, пріоритети.

Отже, в процесі даного дослідження на основі вище зазначеного виникло **наступні припущення**: старші підлітки вибудовують свої стосунки з однолітками на основі суб'єктивної міжособистісної перцепції; стратегії подолання старшими підлітками агресії однолітків залежать від суб'єктивної інтерпретації соціального образу конфлікту, ситуації загрози, кривди.

**Мета дослідження** полягає у визначенні впливу рівня розвитку соціальної перцепції старшокласників на вибір і застосування ними стратегічних тенденцій подолання проявів агресії однолітків.

В попередній роботі [2] нами були висвітлені такі стратегічні тенденції подолання старшокласниками проявів агресії однолітків як: уникнення, фізичного/вербального опору, соціальної підтримки, смирення / терпіння, деструкції. В даній роботі ми продовжимо зазначений список визначенням таких стратегічних тенденцій як: сублімації, повідомлення/обговорення, замовчування, компромісу.

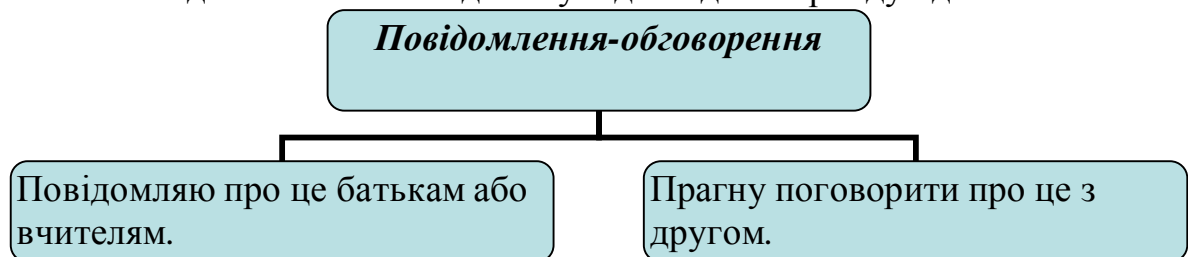
**СТРАТЕГІЧНА ТЕНДЕНЦІЯ ДЕСТРУКЦІЇ** за анкетною містить два способи реагування на кривдження агресора. Під стратегічною тенденцією деструкції дане дослідження розуміє таку систему руйнівних і саморуйнуючих дій, які є своєрідною відповіддю на зазнані образи. Її обирає лише 6% старшокласників, причому дівчата і хлопці складають рівні пропорції 3:3%. Дану стратегічну тенденцію, як і попередню, старшокласники використовують здебільшого у якості допоміжної. Особливість її полягає у поєднанні різних за спрямованістю способів подолання агресії однолітків. Перший спосіб, а саме: «Допомагаю собі заспокоїтися алкоголем або тютюнопалінням» належить до дій, спрямованих на нанесення власному здоров'ю шкоди. А другий – «помста» – спрямований на відстрочену реакцію, а саме розправу над кривдником.



Способи стратегічних тенденцій СУБЛІМАЦІЇ і ДЕСТРУКЦІЇ містять спільну мету і навіть зміст, проте їх кардинально різнять наслідки, які позначаються на психологічному стані осіб, що їх застосовують. Учні, що застосовують стратегічну тенденцію деструкції характеризуються високим рівнем ворожості і аутоагресії, які виникають як результат пригнічення емоцій страху, гніву, злоби. Будучи не відреагованими на зовні, вони здатні буквально зруйнувати людину. Ворожість, це реакція і результат пригнічення негативних почуттів до кривдника. Діти, що застосовують стратегічну тенденцію деструкції, як правило, мають низьку самооцінку, відчують себе безпорадними, безпомічними, невпевненими у собі. Ворожість, що зростає у душі скривдженого покликана замінити своєю масою нестерпні образи і розчарування. Скривджені старшокласники реагують на подібну травматизацію безсилим скритим гнівом, який обертається нещадним руйнуванням себе самого, як це робить скорпіон.

Під впливом алкогольних напоїв і паління у старшокласників створюються ілюзії полегшення або позбавлення гнітючих переживань, пов'язаних з образами, зазнаних від однолітків. Як відомо, алкоголь знижує психологічне напруження і переживання, спричинені такого роду ситуаціями і може впливати на появу або посилення певних негативних особистісних особливостей і стилю поведінки.

СТРАТЕГІЧНА ТЕНДЕНЦІЯ ПОВІДОМЛЕННЯ/ОБГОВОРЕННЯ за анкетой містить два способи поведінки у відповідь на кривду однолітків.



Стратегічна тенденція повідомлення/обговорення не користується популярністю у колі старшокласників. До неї звертаються лише 3% дівчат і 2% хлопців. Нажаль, у більшості учнів сформоване хибне розуміння і ставлення до таких способів у відповідь на кривду як повідомлення. Учні вкладають в їх зміст негативні риси, які інтерпретуються як скарження, донос, зрада, слабкість, безпомічність, легкодухість.

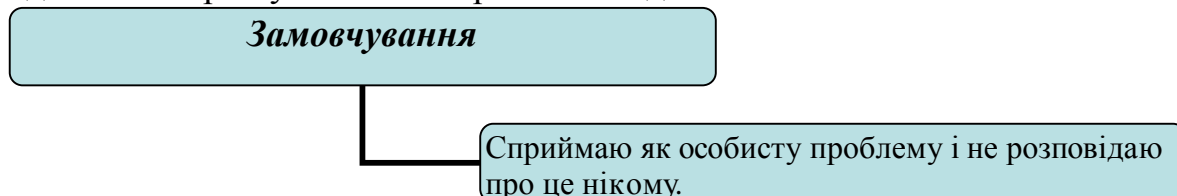
Звичайно, відмова старшокласників від такої стратегічної тенденції подолання агресивних дій грає на руку передусім саме кривдникам, які і працюють над тим, щоби максимально закріпити негативне ставлення до неї і зробити ганебним і неприйнятним її застосування у колективі. Завуальованість справжнього її змісту робить проблему насилля у підлітковому середовищі латентною, ускладнює визначення об'єктивного стану цієї проблеми як на рівні окремого шкільного закладу, так і на рівні країни. Як свідчать результати даного дослідження, близько 80-ти % батьків не знали і не здогадувалися про те, що їх діти піддаються кривдженням з боку інших учнів.

Загальний зміст стратегічної тенденції повідомлення/обговорення полягає у задіянні скривдженим сторонньої допомоги від старших, рідних, друзів, які могли б надати захист, спинити агресора, вислухати, дати пораду, поспівчувати.

Та категорія учнів, що застосовує спосіб повідомлення про образи розраховують на те, що саме старші – вчителі, батьки – убезпечать їх від подальших нападок агресора і приймуть відповідні міри. Іншим учням допомагає справитися з ситуаціями кривджень моральна підтримка оточуючих. Усвідомлення того, що комусь не байдужі твої страждання дають можливість скривдженим відновити втрачений оптимізм і віру у власні сили зробити наступні спроби протидії агресору більш вдалим.

Статеві відмінності у застосуванні стратегічної тенденції повідомлення/обговорення полягають у тому, що дівчата частіше ніж хлопці прибігають до її застосування.

СТРАТЕГІЧНА ТЕНДЕНЦІЯ ЗАМОВЧУВАННЯ за анкетой містить лише один спосіб реагування на образи і нападки.



Особливість даної стратегічної тенденції була визначена у процесі дослідження і стосується мотивів, якими керуються старшокласники, замовчуючи про те, що вони підпадають під різні види кривдження з боку однолітків.

Характерно, що «замовчування випадків образ та нападок» набрала велику кількість виборів з поміж альтернативних стратегічних тенденцій. Відповідно, постало питання: чому скривджені старшокласники зберігають мовчання стосовно того, що піддаються кривдженню?

Досить мало прямих пояснень того, чому учні старших класів не звертаються по допомогу до дорослих чи інших дітей для того, щоб подолати труднощі, що пов'язані з агресією однолітків. Дане дослідження подає декілька пояснень.

Діти старшого підліткового віку не завжди усвідомлюють, що піддаються кривдженню, наприклад, у випадку соціального виключення та відчуження. Проте, у разі усвідомлення цього, більшість підлітків воліє мовчати, побоюючись помсти та переслідувань з боку однолітків. Причиною мовчання можуть стати так звані «кодекс честі» або «чоловічий кодекс», про які мова йшла вище. За їх законами, кожний, хто залучає вчителів або батьків до розв'язання проблеми, автоматично стає «гравцем іншої команди», «чужим» серед своїх. Він назавжди скомпрометований. Скривджені учні також побоюються бути осміяними однолітками, мають страх отримати прізвиська та ярлики.

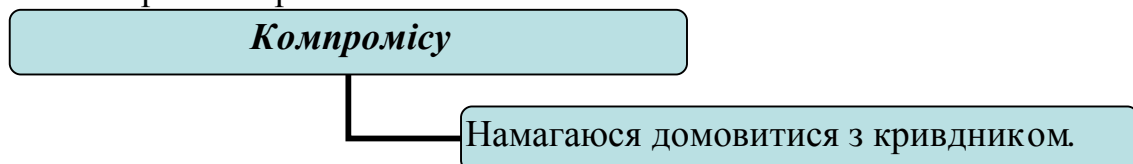
В деякій мірі причиною мовчання можуть стати сумніви старшокласників на рахунок того, чи знайдуть вони дійсно підтримку і захист від інших, будь-то вчителі, батьки, друзі, брати/сестри. За даними спостережень, які велися в

процесі експерименту, педагоги іноді ігнорують або воліють не помічати різного роду образи, якщо вони не містять ризику для життя скривдженому. Втручання вчителів здебільшого відбувається, коли зчиняються бійки між старшими підлітками або у разі спроб зґвалтування. Своє небажання втручатися вони схильні виправдовувати подібними фразами: «Сьогодні сваряться, завтра порозуміються», «один не кращий іншого», «життя нелегке, слід самому справлятися», і т.і. Непрямі повідомлення школярів під час неформального спілкування свідчили про те, що навіть під час уроку учителі залишали без уваги образливі вигуки та шпильки кривдників на адресу деяких однокласників. Отже, учні схильні вважати такий метод не результативним. Можливо цим і обумовлюється невеликий відсоток виборів на його користь.

Отже 17% учнів обох статей, що зазнавали різних видів агресії, зазначили, що не сповіщали жодній людині про те, що їх кривдять. Важливий факт: серед скривджених учнів, які нікому не сповіщали про образи, виявилось більше хлопців, ніж дівчат – 6:11. Причому, хлопці виглядають особливо уразливими в цій ситуації: керуючись уявленнями про те, що означає бути мужнім, вони часто обмежують себе в пошуку необхідної допомоги. До того ж ця тенденція посилюється з віком і може викликати труднощі у сфері організації міжособистісних стосунків, а також соціалізації хлопців.

Старшокласники, які замовчували про те, що зазнають кривджень, зазвичай використовували і інші методи протидії насиллю. Ними були такі стратегічні тенденції як ігнорування/терпіння, деструкції, уникнення.

СТРАТЕГІЧНА ТЕНДЕНЦІЯ КОМПРОМІСУ у переліку способів, які пропонує авторська анкета, обмежується одним варіантом реагування на різноманітні прояви агресії.



Дана стратегічна тенденція отримала на свою користь мінімальну кількість виборів старшокласників. Вона характеризується специфічними взаємовідносинами скривдженого і агресора. Повному і прямому розумінні змісту компромісу зазначена стратегічна тенденція, як правило, не відповідає. Адже справжній компроміс припускає рівні права і умови для обох сторін. Між нападником і тим, хто зазнає кривди потенційно не може бути рівних позицій. У дійсності, той хто шукає прихильності агресора просто торгує своїми можливостями, які прагне обміняти на «недоторканність» власної особи.

Загальний зміст стратегічної тенденції компромісу полягає у тому, що той, кому зроблена поступка повинен відповісти тим самим. Пошук вигідного варіанту розв'язання проблем у стосунках з агресором штовхає скривдженого на серію особистісно нерівнозначних поступів, які можуть виражатися в згідливій поведінці, матеріальному задовбренні, підлабузництвом.

Отже, стратегічна тенденція компромісу реалізується через пошук визнання чи прийняття власної особи скривдженого авторитетом, яким у даному випадку виступає агресор.

Учні цієї категорії характеризуються розмитим образом «Я», нестійкою системою цінностей, боязкістю. Як правило, не мають стійких дружніх стосунків з однокласниками. Не користуються повагою у однолітків. Натури слабкі, заздрісні, без власної позиції. У ситуаціях деструктивних комунікацій між старшими підлітками воліє притримуватися сторони нападника, а не того, хто зазнає від нього кривди аби уникнути образ.

За результатами обрахувань даних анкет була визначена пріоритетність, або, так звана, «популярність» стратегічних тенденцій, що воліють застосовувати скривджені старшокласники з метою подолання проявів агресії однолітків.

На гістограмі видно, що у старшокласників спостерігаються гендерні відмінності у пріоритетах стратегічних тенденцій подолання нападок і образ, інтерпретація яких буде подана нами в наступних роботах.

Отже, виходячи з завдань даного дослідження було прийнято рішення з'ясувати вірогідність висунутих гіпотез в процесі розв'язання старшокласниками соціально-комунікативних задач. Це доцільно, на нашу думку, тому, що розв'язання задач, в основі яких лежать гіпотетичні ситуації нападок і образ, об'єктивно відображають дії старшокласників у подібних реальних ситуаціях шкільного життя. Саме це створює можливість дослідникам виявити і проаналізувати взаємозалежність соціальної перцепції і стратегій подолання агресії однолітків.

Спостереження за контактами, які відбувалися між старшокласниками у процесі підготовки до участі в різноманітних виховних заходах, проведенні шкільних розважальних програм та вечорів відпочинку, а також в ході уроків, дозволило скласти набір типових ситуацій образ і кривджень. Вони представляють собою стислий опис різноманітних травмуючих ситуацій міжособистісної взаємодії старшокласників або передають послідовність певних несприятливих подій. При їх складанні використовувалися реальні зразки вербальних конструктів, вживаних старшими підлітками у середовищі однолітків. Отже, моделі абсолютно реальних ситуацій деструктивних комунікацій старшокласників виступали у якості соціально-комунікативних задач.

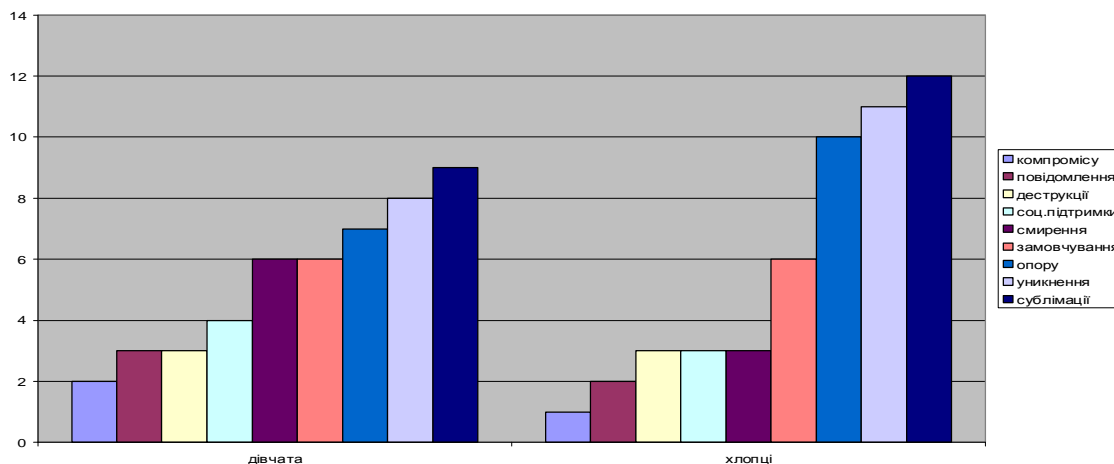
За функціональними ознаками, соціально-комунікативну задачу можна визначити як інтерактивну. За характером, це міжособистісний конфлікт. Завдання, яке ставиться перед розв'язувачем, полягає у тому, щоби здійснити більш широку орієнтацію у площині можливих варіантів поведінки у ситуації деструктивної комунікації. Метою даних задач є – розвиток уявлень про альтернативні шляхи подолання насилля, а також умінь сприймання та прогнозування наслідків кожної з пріоритетних альтернатив.

Соціально-комунікативні задачі є прототипами не лише реальних несприятливих шкільних ситуацій, а й прототипами самого старшокласника у несприятливих шкільних ситуаціях – ситуаціях нападок і образ. Ці прототипи забезпечують розв'язувача інформацією, а також очікуваннями відносно найбільш вірогідної поведінки агресора у різних за типами ситуаціях кривдження. Для суб'єкта розв'язування вони є внутрішньо обумовленими, так як йому приходить постійно у щоденних ситуаціях шкільного життя



стикатися з ними і включатися у їх розв’язування. Вони також, ним активно сприймаються, переживаються, осмислюються й обговорюються.

Визначення статевих відмінностей у пріоритетності стратегічних тенденцій подолання агресії.



Соціально-комунікативні задачі є також задачами на виявлення рівня творчої перцепції та потенційних творчих можливостей. Потенційне є передумовою і результатом розвитку особистості, так як виявлення особистістю своїх потенційних можливостей зумовлюється здатністю перетворити власні потенції у адекватні умовам діяльності форми активності.

Відмічено, що методи, способи, стратегії подолання різних типів несприятливих ситуацій - складних, травмуючих, екстремальних - залежать від творчого потенціалу особи, її комунікативних, перцептивних та прогностичних здібностей і особливостей мислення.

Соціально-комунікативні задачі виступають у якості детермінант, котрі стимулюють творчу активність, впливають на осмислення деструктивних ситуацій. Адже, проблемні ситуації, котрі старшокласник прожив і в тій чи іншій мірі осмислив у процесі розв’язування задач формують специфічний, унікальний, персоніфікований досвід подолання проявів агресії. Причому цей досвід вельми корисний у якості своєрідного дзеркала, що збагачує уявлення відносно власної поведінки.

У формуючому експерименті прийняли участь 56 учнів 9-х – 11-х класів, з них такі, що піддаються кривдженням однолітків мінімум один раз на тиждень (32 учнів) і мінімум один раз на місяць (24 учнів з 48).

На першому етапі експерименту групі учнів 9-11 класів пропонувалося соціально-комунікативні задачі розглянути, а потім трансформувати, використовуючи мисленнєві стратегії аналогізування, комбінування, реконструювання, і запропонувати можливі способи їх розв’язання без застосування допоміжних засобів, підказок, навідних питань, евристик. Це пов’язано з емпірично отриманим фактом, що старшокласникам для успішного розв’язання даного типу задач цілком достатньо розвинутих за шкільні роки продуктивного мислення, способів розмірковування і здатності генерувати оригінальні ідеї.

Оцінювання ефективності розв’язання соціально-комунікативних задач здійснювалося за шістьма рівнями розуміння, розробленими А. Коваленко [3].



Рівні розуміння обумовлюються використанням певних мисленнєвих стратегій та операцій.

Результати першої серії контрольних соціально-комунікативних задач показали, що переважна кількість учнів, незалежно від їхньої навчальної успішності, не здатні повно зрозуміти задачу, оцінити її умови, ресурси, побачити можливі варіанти розв'язання. Поверхневистість та однобічність розуміння учнями запропонованих задач і примітивність запропонованих ними можливих рішень довели, що стереотипність мислення є основним «каменем спотикання» у здатності до подолання проявів агресії однолітків і формуванні власної соціально-комунікативної компетентності. Досліджувані продемонстрували низький рівень розвитку творчої перцепції, мисленнєвих операцій, пошукової активності, здатності продукувати різні варіанти рішень і створювати власні засоби до подолання інтелектуальних і когнітивних труднощів.

Досліджувані учні розв'язували задачі даного типу лише на перших трьох рівнях, а саме: *розуміння-впізнавання*, яке полягає у наявності у суб'єкта готового еталону, що за потреби зіставляється з об'єктом розуміння; *розуміння-пригадування*, яке базується на застосуванні певних зусиль, для того, щоби пригадати об'єкт; і *розуміння-аналогізування*, який припускає випадок, коли суб'єкт, щоб зрозуміти, звертається до попереднього досвіду, намагаючись відшукати у ньому щось подібне [2].

Розподіляти результати розв'язання першої серії соціально-комунікативних задач на підгрупи за показником висока/посередня навчальна успішність у даному випадку не було сенсу, так як різниця була мінімальною і її вплив на ефективність розв'язання вочевидь був неістотним. Як видно з таблиці, III рівень – розуміння-аналогізування виявив найбільш високі кількісні показники при розв'язанні задач.

Рівні розуміння	Назви рівнів	I група	II група	всього
I.	розуміння-впізнавання	4	6	10
II.	розуміння-пригадування	6	10	16
III.	розуміння-аналогізування	12	18	30
IV.	розуміння-комбінування	-	-	-
V.	руйнування стереотипів	-	-	-
VI.	творче розуміння	-	-	-

Результати контрольної серії задач можуть бути резюмовані наступним чином. На даному етапі досліджувані поки що нездатні розуміти і розв'язувати соціально-комунікативні задачі ефективно, на високому рівні, творчо. На різних етапах розв'язування задач вони допускали помилки, які стосувалися аналізу умов задач, її вимог, конфлікту; довизначення сутнісних моментів, на котрих побудована задача; методів перемикавання на інші ідентичні проблеми.

Узагальнення результатів початкового етапу формуючого експерименту за даними розв'язків першої серії контрольних соціально-комунікативних задач дозволяють зробити попередній **висновок**:

- Старшокласники на даному етапі не здатні ефективно розв'язувати соціально-комунікативні задачі без підказки;

- Досліджувані не володіють власними евристичними засобами, які б допомагали їм з більшою успішністю розв'язувати запропоновані задачі;
- Низький рівень, на якому здійснювалося розв'язання старшокласниками соціально-комунікативних задач, є показником і водночас наслідком їхнього низького рівня розвитку соціальної перцепції та соціально-комунікативних здібностей.

Отже, як показали результати початкового етапу експерименту, переважна більшість досліджуваних старшокласників не спроможні знайти адекватне рішення соціально-комунікативних задач у зв'язку з не достатнім рівнем розвитку у них міжособистісної перцепції. Саме через це, старшокласники не усвідомлюють, які саме властиві їм особистісні особливості є найбільш привабливими для оточуючих, а які провокують однолітків на конфлікт та агресію. При наявності розвинутих навичках адекватної міжособистісної перцепції, старшокласникам, що піддаються кривдженням, було б набагато легше коректувати як власний образ в очах своїх однолітків, так і реконструювати свої поведінкові стратегії взаємостосунків з ними. Отже, рівень розвитку соціальної перцепції старшокласників є важливим показником їх здатності до творчої комунікативної діяльності.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Ваганова Н.А. Стратегічні тенденції аналогізування і комбінування в процесі розуміння старшими дошкільниками нових завдань // Стратегії творчої діяльності / За заг. ред. В.О. Моляко. – К.: Освіта України, 2008. – С. 201-264.
2. Кіричевська Е.В. Стратегія як особлива форма реалізації особистості старшокласника в ситуаціях деструктивних комунікацій // Стратегії творчої діяльності / За заг. ред. В.О. Моляко. – К.: Освіта України, 2008. – С. 607-631.
3. Коваленко А.Б. Психологія розуміння творчих задач. – К.: Либідь, 1994. – 116 с.
4. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. К.: Рад. школа, 1983. – 94 с.

*Ковальова А.В., Нікішина М.В. (м. Луганськ)*

### **ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ (СИНЕРГЕТИЧНИЙ ТА ІНДИВІДУАЛЬНО-ТВОРЧИЙ ПІДХІД)**

*Рассмотрены теоретические и практические аспекты проблемы самореализации личности; раскрыто значение понятий «самореализация», «педагогические условия», «самоопределение», «эмоционально-психологический климат», «воспитательные системы школьного учреждения». Проведен теоретический анализ и обобщение научных исследований структуры воспитательного процесса и педагогических факторов, способствующих творческой самореализации.*

**Ключевые слова:** «самореализация», «педагогические условия», «самоопределение», «эмоционально-психологический климат».

*The devoted to the problem of the senior pupils self-realization in the secondary school educational and pedagogical process. Theoretical basics of the research are highlighted in the theses, the problems of self-actualization, self-realization, self-determination, self-regulation, etc. are analyzed in the context of philosophy, sociology, psychology and pedagogics, the essence of the self-realization process, its structure were defined, levels and criteria of the forming personal and intragroup indicators, stimulating effective senior pupils self-realization are theoretically grounded.*

**Key words:** *self-actualization, self-realization, self-determination, self-regulation.*

**Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Вивчення проблеми творчої унікальності та самореалізації людини має наукову та практичну актуальність саме тому, що своєрідність, неповторність та творча активність кожної людини, реалізовані нею в особистій, професійній та суспільній сфері, є головним ресурсом розвитку суспільства. Крім того, в результаті історичного ускладнення життя – підвищення професійної невизначеності та різноманітності соціально-економічних умов розвитку суспільства, виникнення нових можливостей самореалізації – творча унікальність людини є необхідною умовою її виживання, саморозвитку та самореалізації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій,** в яких започатковано роз'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин проблеми, яким присвячена дана стаття. Наукова зацікавленість проблемою самореалізації особистості виявляється в дослідженнях Л. Антропової, Л. Буєвої, Л. Коган. Самореалізацію особистості розглядають як соціальний процес І. Мартишок, В. Муляр; М. Недашківська, А. Шинкін, Е. Цесаревська – визначили тісний взаємозв'язок культури свободи та самореалізації особистості; визначають потребу в самореалізації як базову потребу особистості З.І. Файнбург, Ф.П. Гудмен, І.Ведін, І.Ідинов, А.Маслоу; концепція всебічно розвиненої особистості методологічно обґрунтована в педагогічних працях Ю. Бабанського, І.Іванова, В.Караковського, А.Макаренка, Л.Рувинського, В. Сухомлинського та інші; розробка важливих теоретичних та практичних принципів та положення “цілісного педагогічного процесу” здійснення в роботах Ю.Бабанського, В.Сластеніна, В.Ільїна; розробка концепції життєвого шляху та питання творчого самовираження особистості представлено у працях таких учених, як К.Абульханова-Славська, М. Гінзбург, І.Волков, В.Алфімов; використанню мистецтва в творчому розвитку особистості присвятили роботи Г.Шевченко, Б.Юсов, О. Левченко, В.Ільченко.

У багатьох працях розглянуті окремі аспекти самореалізації особистості: діалектика індивідуального та соціального становлення молодшої людини – в роботах Л.Божович, Д.Ельконіна; концепція особистісно-орієнтованої співтворчості розроблена Т.Сущенко; важливі елементи „Я – концепції”, формування образу особистісного „Я” – в роботах Р.Бернса, І.Дубровіної, І.Кона, А.Петровського; залежність системи комунікативних зв'язків і

можливостей особистості та успішності її самореалізації обґрунтовано В.Кобріним, Ю.Орловим, Н.Анікеєвої.

Для обґрунтування теоретичних, методологічних і методичних засад дослідження були використані наукові роботи таких педагогів та психологів: С.Рубінштейна, Л.Виготського, А.Ковальова, Н.Кузьміної, Є.Яковлевої, А.Леонтьєва.

**Формулювання цілей статті.** Однак у роботах зарубіжних і вітчизняних педагогів і психологів аспект творчої самореалізації особистості старшокласників, через діяльність системно й комплексно не вивчався. Дослідження шляхів і засобів самореалізації юнацтва – це соціально важлива психологічна та педагогічна проблема, яка вимагає вивчення та осмислення науково-творчої роботи з учнівською молоддю в контексті розвитку української та світової культур в цілому й розробки шляхів удосконалення цієї роботи.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Синергетичний підхід до процесу самореалізації особистості дозволяє виробити нову стратегію відносно безболісного переходу до нових, актуалізованих сучасних соціокультурних умов, до якостей особистості випускника, який вступає в самостійне життя. Це досягається в процесі пізнання складних самоорганізуючих та саморозвиваючих систем, якими є вчитель та особа, що формується.

Ефективність їх взаємодії передбачає урахування трьох основних умов:

1. Особистість розвивається в процесі взаємодії з природою, яка виступає живою системою і від здоров'я якої залежить стан самої людини. Це означає, що людина самореалізується як особистість тільки в оточуючому її світі.

2. Вивчення особистості в процесі її розвитку засновується на використанні багатьох рівнів опису, що дозволяє методологічно завершити системний та багатомірний її аналіз.

3. Знання про розвиток особистості базується на постійно поновлюваній та удосконалюваній теорії самореалізації та саморозвитку. Це означає, що в знаннях про розвиток особистості немає нормативних правил, а є лише "істина в даній ситуації", яка може слугувати основою для робочих гіпотез про саморозвиток та самореалізацію особистості.

Індивідуально-творчий підхід заснований на вивченні мотивації особистості і динаміці її змін у процесі самореалізації. Основне призначення індивідуально-творчого підходу полягає у створенні умов для адекватної реалізації особистості, об'єктивної діагностики розвитку її особистих, творчих можливостей.

Необхідність даного підходу до процесу самореалізації старшокласників викликана тим, що теоретичні дослідження та аналіз наявних практичних досліджень показали: старшокласники не можуть адекватно пізнати самих як суб'єктів навчально-виховної, творчої діяльності і тому не в змозі реалізуватися. При цьому потреба у самовдосконаленні та самореалізації виступає домінуючим мотивом у структурі особистості, що формується. Індивідуально-творчий підхід до самореалізації особистості передбачає усвідомлення себе творчою індивідуальністю, яка виявляє свої особисті якості, що вимагають самовдосконалення та корекції, відмови від психологічних бар'єрів.

Під „психологічними бар'єрами” мають на увазі внутрішні перепони (небажання, непевність, страх та інше), які заважають людині успішно виконувати деякі дії. В своїх дослідженнях вони виділяють такі бар'єри, що перешкоджають самореалізації та творчому розвитку особистості:

1. Схильність до конформізму, яка виражається в домінуючому над творчістю бажанні бути схожим на інших людей, не відрізнятися від них в їх учинках та роздумах;

- 2 Страх бути схожим на „білу ворону”, виглядати смішним та нерозумним в своїх міркуваннях;

3. Особиста тривожність, невпевненість в собі, негативне самосприйняття, яке характеризується зниженою самооцінкою, страхом висловлювати свої ідеї.

4. Ригідність мислення, яка виявляється у невмінні переключитися на нові види та форми творчої діяльності.

Як відмічає В. Андрєєв [3], в ситуації „психологічного бар'єру” необхідна часткова або повна релаксація, тобто фізичне та психічне розслаблення, зняття інтелектуальної та емоційної напруги, відключення від нав'язливих ідей, способів, прийомів вирішення завдань, які не приносять очікуваного результату.

Особистісно-діяльнісний підхід до процесу самореалізації заснований на використанні в учбово-виховному процесі нових психолого-педагогічних методик, психолого-педагогічних технологій.

Будучи категорією процесуальною, психолого-педагогічна технологія передбачає собою певну систему діяльності. Виникнення та розповсюдження нових технологій означає зміни не тільки самої діяльності і властивих їй засобів та механізмів її реалізації, але й суттєву перебудову цільових орієнтацій, ціннісних орієнтацій, конкретних знань, умінь та навичок, оскільки психолого-педагогічні технології включають ряд структурних компонентів: характер міжособистісного спілкування учителя з учнями; прийоми пред'явлення педагогічних вимог; методи створення та вирішення педагогічних конфліктів, реалізацію інформаційного впливу, педагогічну реакцію на вчинки учня. Головною особливістю сучасних психолого-педагогічних технологій є їх гуманістичне спрямування, що дозволяє здійснити перехід від педагогіки формування особистості до педагогіки саморозвитку й самореалізації особистості. Це досягається шляхом реалізації наступних рис сучасних психолого-педагогічних технологій:

- орієнтацією на соціально ціннісне відношення особистості, що формується, до оточуючого світу в різних його сферах;

- обліком унікальності особи та непосаганням на її специфічні риси корекції поведінки і діяльності;

- взаємним розкриттям „Я” педагога та вихованців;

- органічним переходом процесу формування особистості вихованця в процес його самовиховання та саморозвитку.

В працях Б.Бим-Бад, В.Бухвалова, В.Сластьоніна, І.Подимова виділяється низка психолого-педагогічних технологій, які найбільш ефективно використовуються в процесі самореалізації особистості:

- інтеграційні технології, які забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і умінь, різноманітних видів діяльності та форм організації навчання;
- ігрові технології, які формують уміння вирішувати творчі завдання на основі вибору альтернативних варіантів: зацікавленості, театралізованих ділових ігор, рольових ігор, імітаційних вправ, ігрового проектування, індивідуальних тренінгів, вирішення практичних ситуацій і завдань;
- тренінгові технології, засновані на опрацюванні окремих алгоритмів вирішення творчих завдань, в тому рахунку й за допомогою комп'ютера, серед найбільш поширених є психолого-педагогічні тренінги спілкування, взаємодії, ігрові тренінги;
- діалогові тренінги, які є формою організації і методами навчання, заснованими на діалоговому мисленні в системах суб'єкт-суб'єктного рівня, які взаємодіють. Сучасні психолого-педагогічні технології орієнтовані на різноманітні форми взаємодії учителя з учнями та учнів один з одним. В результаті цього досягається обов'язкова орієнтація на максимальне об'єднання сенсу та цілей процесу творчої самореалізації – їх співробітництво, що робить спільну діяльність найважливішою умовою особистісного саморозвитку і самореалізації кожної особи. Кожна історична доба формує певні світоглядні орієнтири та уявлення про природу і світ, місце, роль і сутність людини в ньому, її ставлення до самої себе та оточуючих.

Сьогодні не тільки педагогічні, а й глобальні проблеми (демографічні, економічні кризи, екологічні катастрофи, загострення міжнаціональних суперечностей, криза культури та моралі тощо) зумовлюють відродження гуманістичних ідей у суспільстві.

Культурологічний підхід до процесу самореалізації особистості старшокласників припускає створення умов для самовизначення особи старшокласника в культурі. При цьому культура, втілена в формах індивідуального досвіду як якась цілісність, представляє собою гармонію знань і мислення, культури творчих дій, почуттів, спілкування, поведінки. Культура – це результат творчості з усіма характеристиками творчого процесу, вона завжди розрахована на адресата, на діалог.

Ось чому її засвоєння є процесом особистого відкриття, створення світу культури в самому собі, таких переживань і творчості, коли кожний заново набутий елемент культури не перекреслює попередній її пласт. Один з основоположників культурології – німецький філософ І. Гердер, визначив культуру як „рівень людяності” та „друге народження людини”, так як тільки в процесі навчання, виховання та саморозвитку людина залучається до культурних цінностей, стає представником тієї чи іншої культури.

Розробка та реалізація культурологічного підходу до процесу самореалізації особистості засновується на проекті „Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст.”, де вказується на необхідність забезпечення „інтеграції” особи в системі світової та національної культур”. З цих позицій суть культурологічного підходу до процесу самореалізації особистості старшокласників полягає в оволодінні учнями культурою діяльності, культурою мислення, культурою спілкування, естетико-художньою культурою. В процесі

цього у особистості розвивається прагнення до безперервної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, людина глибоко та всебічно пізнає себе, вона самовизначається, вона більш ефективно керує собою, вона орієнтована на безперервний саморозвиток, вона прагне до творчої самореалізації в різних видах діяльності” [4].

Культурологічний підхід заснований на діалогічності навчання, на обов'язковій відкритості педагога та учнів як носіїв певної культури, на їх яскраво вираженому особистому відношенні до того чи іншого елемента культури. Це робить процес самореалізації індивідуально спрямованим, підвищуючи його ефективність.

З цієї точки зору особистий саморозвиток, самореалізацію можна трактувати як співтворчість, в процесі якої створюються взаємні цінності, удосконалюється навчання.

Полісуб'єктивний (діалогічний) підхід пов'язаний з організацією багато аспектного спілкування, в межах якого відбувається взаємодія суб'єктів творчої діяльності на основі діалогу культур. Одним з найперспективніших напрямків реалізації полісуб'єктивного підходу до творчого саморозвитку є філософсько-педагогічна концепція "Школи діалогу культур", розроблена В.Біблером [6] та С.Кургановим [6], методологічну основу якої становить положення про те, що сучасне мислення особистості, що формується, повинно вступати в діалогічне спілкування з попередніми формами культури (античної, середніх віків, нового часу) та представниками різних поколінь, взаємодіючи в єдиному часовому соціумі.

Виходячи з цього, особистий творчий саморозвиток повинен будуватися як діалог різних історичних епох, як вільне спілкування учнів з учителями, молодшими та старшими товаришами. В процесі цього діалогу виникає особливо довірливе спілкування, в якому учасники виказують свої власні погляди на світ та на самих себе в цьому світі.

Теперішня епоха характеризується процесами становлення нової парадигми у філософії та теорії освіти. Нове світосприйняття та світовідчуття спричиняють зміну в освітніх поглядах на розвиток і формування особистості дитини, визначають можливості, завдання, мету й засоби освіти. Побудова нової освітньої моделі передбачає теоретичне переосмислення та практичну орієнтацію на новий ідеал освіченої людини й створення адекватної педагогічної стратегії.

Освіта була і є вагомим соціальним інститутом, покликаним готувати молоде покоління до життя, що не вичерпується передачею знань з основ наук, формуванням умінь та навичок. Розвиток і функціонування освіти визначаються всіма чинниками й умовами існування суспільства. Необхідна побудова нової моделі школи в соціальному й культурному контексті як соціального інституту, що постійно змінюється й оновлюється, як вагомий чинник суспільних змін.

Сучасна освіта повинна стати тією галуззю соціокультурної життєдіяльності, де відбувається становлення духовно зрілої, вільної особистості, спроможної відповідати за долю цивілізації й культури, захищати загальнолюдські цінності, творити цілісний гуманний світ (культурологічний

гуманістичний; аксіологічний, системний підхід). Низка дослідників (Е.Бодрова; Я.Коломинський та інші) обстоюють побудову цілісного процесу здобуття знань, адекватного життю, органічному комплексу гуманітарних, соціально-історичних, природничих, наукових та художніх дисциплін, об'єднаних спільністю гуманістичних смислів і духовно-моральної мети. Освіту вони розглядають як процес особистісного саморозвитку та самореалізації, що відбувається на кожному віковому етапі, як розуміння-співпереживання світу та себе (культурологічний, діалогічний, системний, синергетичний, індивідуально-творчий та особистісно-діяльнісний підходи) в єдності зовнішнього та внутрішнього.

Мірилом досягнення освіти виступає особистість учня, а не знеособлені утворення типу технологій навчання, організації навчально-виховного процесу; розвиток особистісно-сислової сфери людини, ознакою якої є ставлення до дійсності, її переживання та усвідомлення цінності.

Проте в сучасній освітній практиці розвиток, підмінюється трансформацією знань, умінь та навичок учням, формуванням зовнішніх, а не внутрішніх, відносно глибинних особистісних утворень (самосвідомість, система ціннісних орієнтацій – аксіологічний та контекстний підхід); наявна дидактична домінанта, підвищена увага до інтелектуального формування на протигагу особистісному становленню.

Поступово змінюються уявлення про розвиток дитини, які розглядають не тільки у вузько інтелектуальному, раціоналістичному, а в значно більш широкому особистісно-сисловому сенсі. Освітній розвиток людини – це розвиток інтелекту; емоційно-вольової, моральної сфер; впевненості в собі та само прийняття; самостійності, автономності, неконформності; позитивного ставлення до світу; мотивації самовдосконалення, самоактуалізації та самореалізації. Згідно з гуманістичною психологією та педагогікою головну цінність усієї системи освіти закладено в здатності відкривати, зберігати індивідуальні цінності освіти у своїх вихованців, формувати в них „живе знання”, в якому значення інтегроване, а смисл афективно забарвлений.

Представники сучасної гуманістичної педагогіки та психології вважають провідними в освіті людинотворчі функції – гуманітарну, культуротворчу та функції соціалізації.

Сутністю гуманітарної функції є збереження й відтворення екології людини, її тілесного, духовного здоров'я, особистої свободи, моральності, захист основних психічних потреб дитини (безпека, любов, повага, гідність). Для цього освіта покликана закласти особистісні механізми розуміння, взаєморозуміння та співробітництва. Культуротворча функція дає змогу накопичувати, зберігати й розвивати культуру, сприяти національній і загальнолюдській культурній ідентифікації. Соціалізація є процесом входження індивіда в суспільство, „акумулявання", інтеріоризації суспільного досвіду в спільній діяльності та спілкуванні, внаслідок чого формується соціальний статус та позиція, самосвідомість, відповідальне ставлення до світу, ціннісні орієнтації.

Виходячи з гуманістичних позицій (Е. Бодрова [2]), можна стверджувати, що зміст освіти повинен базуватися в комплексі на таких підходах:



аксіологічний, гуманістичний і культурологічний (залучення учнів до світу цінностей та надання допомоги у виборі особистісно-значущої системи ціннісних орієнтацій); пошуковий та індивідуально-творчий (забезпечення школярів науковими знаннями про людину, культуру, історію, природу, ноосферу як основу духовного розвитку); полісуб'єктивний (діалогічний) та особисто-діяльнісний (формування і розвиток в учнів різноманітних способів діяльності, творчих здібностей, потрібних для самореалізації особистості у праці та різних видах діяльності); синергетичний, контекстний (самопізнання, розвиток рефлексивної здатності, опанування способів саморегуляції, самовдосконалення й самоактуалізації та самореалізації).

Аналіз уявлень про сутність, склад та структуру самореалізації особистості дозволяє розробити психолого-педагогічну систему, в межах якої є можливість створити умови, необхідні та достатні для ефективної самореалізації старшокласників. З цією метою на основі аналізу психолого-педагогічної, соціологічної та філософської літератури були осмислені методологічні підходи для побудови навчально-виховного процесу, враховуючи своєрідність нової парадигми виховання, яка вимагає від молодого покоління, високого рівня сформованості процесів „самості”. Треба відмітити, що виділені нами різні підходи до організації навчально-виховного процесу, спрямованого на самореалізацію особистості старшокласників, знаходяться в тісній взаємодії, утворюючи цілісну, динамічну систему, доповнюючи, уточнюючи й корегуючи один одного. Виходячи з цього, ми вважаємо, що побудова моделі педагогічної системи процесу самореалізації особистості повинна здійснюватись на основі комплексного й системного підходів, що дозволяє розглядати об'єкт дослідження як цілісний, саморозвиваючий.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. — М.: Наука, 1991. — 281 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. — К.: Освіта, 1998. — 387 с.
3. Бодрова Е.В., Князева О.Л., Кудрявцев В.Т. Актуальные проблемы развития творческих способностей в обучении и воспитании // Вопр. психол. — 1998. — №1. — С. 27-31.
4. Воспитательная система школы. Проблемы и поиск / Сост. Н.Л. Селиванов. — М.: Знание, 2008. — 280 с.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. — К.: Академ.вид-во, 2004. — 352 с.
6. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. — К.: Вища школа, 1997. — 304 с.
7. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М.: Знание, 2008. — 289 с.
8. Маленкова Л.Т. Теория и методика воспитания: учебное пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 480 с.
9. Освітні технології / За заг. ред. О.М. Пехоти. — К.: Академ.вид-во, 2001. — 352 с.
10. Психология художественного творчества: хрестоматия / Сост. К.В. Сельченков. — Мн.: Харвест, 2000. — 389 с.
11. Юсов Б.П., Ильченко В.И., Левченко О.А. Личность и творчество: проблемы, идеи, возможности. — Луганск.: Пресса, 1997. — 187 с.

## ІНДИВІДУАЛЬНІ МЕХАНІЗМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ЯК СКЛADOVA ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ

*Анализируются механизмы психологической защиты женщин после радикального лечения злокачественных новообразований молочной железы. Механизмы защиты рассматриваются как существенный показатель адаптации к трудной жизненной ситуации. Успешная адаптация ведет к повышению качества жизни, неуспешная – к психопатологической симптоматике и неблагоприятному течению болезни.*

**Ключевые слова:** адаптация, творческая адаптация, качество жизни, механизмы психологической защиты, трудная жизненная ситуация, психопатологическая симптоматика.

*The methods of the psychological defence for the women, after a course of radical treatment of pectoral malignant formation are analysed. The methods of defence are considered as substantial index of an adaptation to complicated vital situation. Successful adaptation directs to increasing the standart of living. Unsuccessful adaptation directs to psychopathological symptomatology and inauspicious course of illness.*

**Key words:** adaptation, creative adaptation, standart of living, methods of the psychological defence, complicated vital situation, psychopathological symptomatology.

**Постановка проблеми.** У другій половині ХХ століття перед психологами постала проблема „опановування” або подолання особистістю важких ситуацій, проблема, якій у наш час у різних країнах присвячена велика кількість емпіричних і теоретичних досліджень. Психологи працюють над виявленням конструктивних, неконструктивних та самовражаючих стратегій поведінки в складних життєвих умовах. Визначаються особистісні характеристики, які або сприяють, або перешкоджають індивідові впоратися з ситуаціями, що містять у собі загрозу людським цінностям: життю, здоров'ю, самоповазі, сенсу існування. Тяжка, смертельна хвороба безумовно є складною життєвою ситуацією для людини. Злоякісні новоутворення молочної залози – одне з найпоширеніших онкологічних захворювань серед жінок (В.В. Двойрін, 1995) і викликає найбільші побоювання. Щорічно в Україні діагностується більше 16000 нових випадків раку й, у цілому, щорічно вмирає приблизно 8000 жінок. Це більше, ніж від будь-якого іншого раку. Це найпоширеніша єдина причина смерті серед усіх жінок у віці від 35 до 54 років.

Однак останнім часом онкологія досягла значних успіхів у діагностиці та лікуванні злоякісних новоутворень молочної залози, окремі результати лікування значно покращилися і збільшилася тривалість життя: стадія 1-виживання 84%, стадія 2 - виживання 71%, стадія 3 – виживання 48%, стадія 4 (метастази) – виживання 18%. До 65% жінок живуть не менш 5 років після лікування. Це дало змогу спеціалістам з психоонкології говорити про якість

життя онкохворих. У наш час стало очевидним, що успіх лікування онкологічних хворих треба оцінювати не тільки за кількістю врятованих життів, але й за кількістю людей, здатних знову стати повноцінними членами суспільства. Ефективність сучасного комбінованого й комплексного лікування, збільшення термінів безрецидивного перебігу хвороби нівелюються, на жаль, багатьма проблемами, пов'язаними з якістю життя хворих після завершення радикальної терапії (Н.Харитонova, 1994; Т.Г. Марілова, 1996). Маючи смертельний діагноз людина живе і перебіг хвороби може розтягнутися на роки. Однією з основних характеристик якості життя хворих на рак молочної залози (РМЗ) є наявність стресу й можливості адаптації до нього (3). Завданням для психологів, реабілітологів, соціальних працівників стає створення таких психотерапевтичних та психокорекційних програм, щоб дезадаптацію, спричинену хворобою, перетворити в адаптацію й, навіть, творчу адаптацію. Дослідження захисних механізмів у хворих дозволяє виявити адаптивні можливості індивіда в інтра- та інтерперсональних конфліктах, які виявляються в реальній поведінці й знаходять віддзеркалення в симптоматиці хвороби. Механізми психологічного захисту та копінг-стратегії дозволяють людині ефективно подолати стрес (знайти необхідні резерви свого внутрішнього «Я» для подолання «душевного болю»); підвищити якість свого життя; допомагають людині бути сильнішою й активнішою у будь-якій ситуації, що дозволяє їй розвиватися та самореалізовуватися (прагнути до самовдосконалення й розвитку). Вивчення динаміки механізмів захисту пацієнтів під впливом лікування може сприяти розширенню уявлень про механізми підвищення якості життя й слугуватиме кращому розумінню генези захворювання.

Робота виконана згідно з комплексною темою кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка «Становлення суб'єкту життєвого шляху у сучасному соціально-психологічному просторі».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття психологічного захисту (defensive behaviour) з'явилося в психотерапевтичній практиці (S.Freud, 1923, A.Freud, 1936) й означає міцний захисний патерн (схему, стереотип, модель), утворений з метою забезпечити захист «Я» від усвідомлення явищ, що породжують тривогу. Захисні механізми – це психологічні стратегії, за допомогою яких люди уникають або знижують інтенсивність таких негативних станів, як тривога, стрес, фрустрація, конфлікт. Власне кажучи, їх можна розглядати як стилі реагування особистості в загрозливих для неї ситуаціях, що використовуються на несвідомому рівні. Невипадково одна з методик, за допомогою якої діагностується виразність того або іншого захисного механізму і якою ми будемо керуватися в нашому дослідженні, названа методикою діагностування індексу життєвого стилю.

Підходи до захисних механізмів дуже різноманітні і часом суперечливі. Більшість дослідників дотримується точки зору, відповідно до якої захисні механізми виступають як адаптивні способи сприйняття людиною навколишнього світу і самого себе. Негативний вплив психологічного захисту на особистість не заперечується, однак цей вплив пов'язаний з якісними

характеристиками самих психологічних захистів: примітивні чи найбільш конструктивні й ефективні застосовуються в даних конкретних психотравмуючих (фрустраційних) ситуаціях. Таким чином, рівень благополуччя або якості життя особистості значною мірою залежить від того, які механізми психологічного захисту вона здатна розвинути, щоб запобігти виникненню чи хоча б послабити негативні наслідки психічної травми. Тобто, виразність тих чи інших засобів реагування на складні життєві ситуації залежить від ступеню самоактуалізації особистості.

На сьогоднішній день немає єдиної класифікації механізмів психологічного захисту, проте існує класифікація, на яку спираються більшість авторів (методика «Індекс життєвого шляху» Г.Келлермана і Р.Плутчика). Ця класифікація включає 8 механізмів психологічного захисту: проєкція, заперечення, раціоналізація, реактивне утворення, витіснення, регресія, сублімація, ідентифікація.

У розмежуванні механізмів психологічного захисту й копінг-стратегій існують значні складнощі. Проте багатьма авторами висувається точка зору, згідно якої психологічний захист характеризується відмовою індивідуума від вирішення проблеми й пов'язаних з цим конкретних дій ради збереження комфортного стану. А під долаючою поведінкою (копінг-стратегією) розуміють необхідність проявити конструктивну активність, пройти через ситуацію, пережити подію, не ухиляючись від неприємностей. Вибраний механізм психологічного захисту й копінгова поведінка, яка обирається, може як допомогти людині в подоланні важкої життєвої ситуації, так і ускладнити її, змусивши людину сильніше переживати те, що відбувається, і надалі може призвести до психопатологічної симптоматики.

Багато зарубіжних і вітчизняних дослідників в різні часи займалися вивченням взаємозв'язків психосоціальних чинників з виникненням і перебігом онкологічних захворювань. Серед них: Д. Брайт, Ф. Джонс, Г. Сельє, Саймонтон, До. П. Балицький, Е. Фарбер, Ле Шан, А. А. Шутценберг, Р. Енгел, До. Купер, Чжень, М. Петтікру, М. Мак-Кейн, Д. Джоунс та ін. Але й сьогодні ця проблема недостатньо чітко висвітлена у вітчизняній та зарубіжній літературі. Цей напрямок розроблявся як вітчизняними психологами (А.В.Гнезділов, Е.В.Дьомін, А.В.Чулкова, А.В.Асєєв), так і зарубіжними (Гоулер Саймонтони, J.C.Flanagan, R.Lazarus, Folkman, Lehr, Thome, 1993, R.Costa, R.McCrae, 1992); успішно в цьому напрямку працюють українські психологи (Н.Ф.Шевченко, М.Н.Воронов, С.Я.Карпіловська). Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених психологічному аспекту онкологічних хворих, вивчення психологічних особливостей і психічних розладів жінок після радикального лікування злоякісних новоутворень молочної залози залишається маловивченим і суперечливим, а дослідження можливих механізмів психологічного захисту при цьому захворюванні і їхній зв'язок з психопатологічною симптоматикою і адаптацією узагалі не відображено у вітчизняній психологічній літературі.

**Постановка завдання:** дослідити механізми психологічного захисту у жінок після радикального лікування злоякісних новоутворень молочної залози,

простежити наявність психопатологічної симптоматики й можливу кореляцію з механізмами захисту.

**Результати дослідження.** Експериментальна база нашого дослідження – Луганський обласний клінічний онкологічний диспансер (ЛОКОД), зокрема мамологічне відділення (відділення пухлин молочної залози) і гінекологічне відділення. У дослідженні брали участь 134 жінки з діагнозом рак молочної залози 1, 2, 3, 4 ступенів тяжкості. Критерієм включення у вибірку була наявність діагнозу: рак молочної залози будь-якого ступеня. Вік респондентів – в діапазоні від 31 до 72 років. Середній вік по вибірці склав 56 років. У дослідженні брали участь сільські й міські жителі (сільські – 17,7%, міські – 82,3%), люди з різним рівнем освіти (вища – 29,1%, середньо спеціальна – 70,9%) і різним сімейним станом (заміжні – 66,1%, не заміжні – 33,9%).

Для вивчення домінуючих механізмів психологічного захисту й переважаючої психопатологічної симптоматики ми використовували опитувальник виразності психопатологічної симптоматики, створений Дерогатіс і його колегами (Lipman & Covi 1973); методика „Індекс життєвого стилю”, автори Г. Келлерман і Р. Плутчик, адаптована О.Б. Клубовою (13). У результаті проведеного дослідження ми з'ясували, що для хворих нашої вибірки виявилось характерним застосування практично всіх видів механізмів психологічного захисту.

Загалом за вибіркою переважаючим механізмом психологічного захисту є **проекція**. Цей механізм має найбільш високі показники у 77 жінок нашої вибірки. Це становить 52% вибірки. Наступними за значущістю механізмами психологічного захисту є **заперечення** (переважаючі результати у 22% жінок). Високі показники за цими механізмами захисту свідчать про те, що пацієнтки заперечують факт постановки в них діагнозу рак молочної залози або по-іншому інтерпретують психотравмуючу ситуацію, у якій вони опинилися.

**Реактивне утворення** (переважаючі результати у 9% жінок). Витісняючи зі свідомості факт хвороби, жінка прагне поводитися діаметрально протилежним чином, тобто як здорова людина. На перший погляд, цей механізм психологічного захисту може показатися нешкідливим, але саме при ньому жінка, доводячи всім і самій собі, що здорова, може не дотримуватися розпоряджень лікаря, чим ще більш стримувати процес одужання. **Пригнічення** (переважаючі результати у 8% жінок). За наявності пригнічення жінка уникає думок, що викликають негативні переживання, прагнучи не думати про них. Пригнічення зазвичай припускає переключення на інше, тобто відвертання уваги від неприємних роздумів (уникаюче мислення). При цьому механізмі психологічного захисту жінка може зайняти свої думки сюжетами з книг або уявляти, чим вона займеться після виписки з лікарні й тощо. Часто жінки уникають навіть розмов про хворобу, відбуваючись жартами й переводячи розмову на іншу тему, що також свідчить про механізм психологічного захисту пригнічення. **Регресія** (5% жінок). Не в силах прийняти реальність такою, яка вона є, не в змозі з нею справитися, жінка повертається на більш ранню стадію розвитку. При цьому механізмі психологічного захисту жінці властиво поводитися „як дитина”: вимагати підвищеної уваги до себе, розповідати про

свої хворобливі симптоми, перебільшуючи їх, тим самим викликаючи до себе жалість. **Інтелектуалізація** (4% жінок). **Заміщення і компенсація** не стали переважаючими ні в жодному з випадків. Цікавим, на наш погляд, є показник СНЗ – ступінь напруженості захисту. Чим більший СНЗ (ступінь напруженості захисту), тим більший діапазон захистів застосовує жінка для подолання фрустрації або тривоги.



Мал.1. Результати діагностики типологій механізмів психологічного захисту



Мал. 2. Результати діагностики психопатологічної симптоматики

У нашій вибірці показник СНЗ (ступінь напруженості захистів) має діапазон від max - 77,3 до min 32, цей показник побічно вказує на ступінь виразності емоційного дистресу. Наприклад: пацієнтка А., 52 роки, СНЗ = 77,3, вона використовує всі механізми захисту й показники з усіх видів механізмів захисту дуже високі. Інша жінка, 53 роки, пацієнтка Г., СНЗ = 70,1, вона використовує 7 видів механізмів захисту й має з цими механізмами захисту високі показники. На відміну від пацієнток А. і Г., пацієнтка Д. має значно нижчий

показник СНЗ = 36 і показники з механізмів психологічного захисту в неї значно нижчі, ніж у пацієток А. і Г..

За результатами «Опитувальника виразності психопатологічної симптоматики» ми з'ясували, що у більшості респондентів нашої вибірки (а саме 51%), діагностуються психопатологічні симптоми: паранояльні симптоми – 19%. При даному симптомокомплексі спостерігається така паранояльна поведінка, яка визначається як вид порушення мислення. Тут мають місце ворожі думки, ворожість, підозрілість, пихатість, страх втрати незалежності, ілюзії. Так, жінка може розглядати сусідку, яка прийшла „відвідати” її, як людину, яка хоче з неї посміятися або ради цікавості й пліток. Є жінки, які вважають, що їх хвороба – це результат чийогось злого наміру (сглазу і т. п.). Пацієнтки, що мають паранояльні симптоми (ПС), не уміють приймати любов, добро, тепле ставлення інших людей, оскільки на даний момент самі не здібні до прояву цих властивостей особистості. Такі жінки, бажаючи захистити свою психіку, проектують поведінку, властиву їм самим, на інших людей. Це указує на взаємозв'язок паранояльних симптомів (ПС) з механізмом психологічного захисту проекцією.

Обсесивно-компульсивні розлади (8%). Є думки, імпульси й дії, які переживаються індивідом як безперервні, непереборні й чужі „Я”. Ми можемо припустити, що у цих жінок присутні нав'язливі думки щодо ситуації, в якій вони опинилися (хвороба і важкий, тривалий курс лікування), що відбивається на їх поведінці, активності, комунікабельності й утрудняє процес адаптації до ситуації, що склалася.

Міжособистісна сензитивність (МС) (8%). Спостерігається відчуття особистої неадекватності й неповноцінності, особливо, коли людина порівнює себе з іншими. Таким пацієнтам властивий самоосуд, відчуття неспокою й помітний дискомфорт у процесі міжособистісної взаємодії. У них загострене почуття усвідомлення власного „Я” і присутні негативні очікування щодо міжособистісної взаємодії з іншими людьми. Можна припустити, що ці жінки мало контактні, оскільки налаштовані на негативний результат взаємодії з іншими людьми, неприродні в процесі міжособистісного спілкування, оскільки вони сензитивні до усвідомлення власного „Я”. Ця поведінка жінки заважає її адаптації до ситуації, що склалася.

Соматизація (8%). При соматизації спостерігаються відчуття тілесної дисфункції. Тобто жінка може відчувати різні розлади (будь-які болі, дискомфорт загальної мускулатури і т. д.), що є наслідком переживання стресової ситуації.

Ворожість (8%). Респондентам властиві такі почуття, думки або дії, які є проявом стану злості. Цим жінкам властива агресія, дратівливість, гнів, обурення. Ми припускаємо проблеми в міжособистісних контактах, оскільки агресивність з боку випробовуваного може привести до агресивності його співбесідника, що спричиняє за собою негативно-забарвлене спілкування й переживання.

Шкала додаткових питань (ДВ) має значущі показники у 49% випробовуваних. Це означає, що ці жінки не мають яскраво-вираженого якого-

небудь симптомокомплексу, оскільки додаткові питання (ДВ) не потрапляють ні під одне визначення симптоматичних розладів; ці симптоми дійсно є показниками деяких розладів, але не відносяться ні до одного симптомокомплексу. Додаткові питання не об'єднані між собою як окремий розлад.

Такі симптомокомплекси як депресія, тривожність, фобічна тривожність (ФТ), психотизм, не мали переважаючого значення в жодному випадку. Механізми психологічного захисту мають достовірний взаємозв'язок із психопатологічною симптоматикою. Пригнічення найчастіше супроводжується такими психопатологічними симптомами як міжособистісна сенситивність ( $r=0,44$ ;  $p<0,05$ ), депресія ( $r=0,61$ ;  $p<0,05$ ), тривожність ( $r=0,51$ ;  $p<0,05$ ), ворожість ( $r=0,52$ ;  $p<0,05$ ), фобічна тривожність ( $r=0,57$ ;  $p<0,05$ ) і психотизм ( $r=0,51$ ;  $p<0,05$ ). Механізм психологічного захисту регресія пов'язаний з такими психопатологічними симптомами: соматизація ( $r=0,45$ ;  $p<0,05$ ) й психотизм ( $r=0,64$ ;  $p<0,05$ ). Також взаємозалежними виявилися компенсація й психопатологічні симптоми: соматизація ( $r=0,52$ ;  $p<0,05$ ), obsесивно-компульсивні розлади ( $r=0,47$ ;  $p<0,05$ ), паранойяльні симптоми ( $r=0,43$ ;  $p<0,05$ ) й психотизм ( $r=0,53$ ;  $p<0,05$ ). Проекція супроводжується такими психопатологічними симптомами як соматизація ( $r=0,52$ ;  $p<0,05$ ), паранойяльні симптоми ( $r=0,44$ ;  $p<0,05$ ) й психотизм ( $r=0,53$ ;  $p<0,05$ ).

Таблиця 1

**Кореляційний зв'язок механізмів психологічного захисту й психопатологічної симптоматики (за Пірсоном)**

STAT. BASIC STATS	Correlations (newnd.sta) Marked correlations are significant at $p < ,05000$ N=21 (Casewise deletion of missing data)									
Variable	СОМ АЦ	ОКР	МС	ДЕП Р	ТРЕ В	ВРА Ж	ФТ	ПС	ПСИ Х	ДП
ВОЗР	,15	,18	,12	,12	,28	-,07	-,06	-,11	-,01	,03
ЗАПЕРЕЧ	,14	,24	-,12	-,02	-,01	-,16	,08	,07	,09	,13
ПРИГНІЧ	,37	,33	,44*	,61*	,51*	,52*	,57*	,24	,51*	,59*
РЕГРЕСІЯ	,45*	,23	,26	,35	,16	,42	,11	,31	,64*	,43
КОМПЕНС	,64*	,47*	,27	,21	,42	,37	,30	,43*	,53*	,55*
ПРОЕКЦІЯ	,52*	,41	,24	,07	,05	,30	,35	,44*	,54*	,50*
ЗАМІЩЕННЯ	,64*	,25	,48*	,10	,32	,48*	,33	,69*	,79*	,68*
ИНТЕЛЕКТ	,23	,15	,42	,12	,19	,03	,12	,18	,49*	,41
РЕАКТ. УТВ	,26	,34	,27	,08	,07	,27	,17	,06	,36	,24

Механізм захисту заміщення пов'язаний із психопатологічними симптомами: соматизація ( $r=0,64$ ;  $p<0,05$ ), міжособистісна сенситивність ( $r=0,48$ ;  $p<0,05$ ), ворожість ( $r=0,48$ ;  $p<0,05$ ), паранойяльні симптоми ( $r=0,69$ ;  $p<0,05$ ), психотизм ( $r=0,79$ ;  $p<0,05$ ). Інтелектуалізація корелює із психопатологічним симптомом психотизм ( $r=0,49$ ;  $p<0,05$ ).



Крім того, існують механізми захисту, які не пов'язані із психопатологічними симптомами: заперечення й реактивні утворення, і існують механізми захисту, які істотно корелюють із психопатологічною симптоматикою: пригнічення, заміщення, компенсація, проекція.

Регресія корелює з такими симптомокомплексами, як соматизація, obsесивно-компульсивні розлади (ДКР), депресія, тривожність, ворожість, фобічна тривожність (ФТ), паранояльні симптоми (ПС). Чим вищим є ступінь регресії, тим частіше у хворих діагностуються такі симптомокомплекси, як соматизація, obsесивно-компульсивні розлади (ДКР), депресія, тривожність, ворожість, фобічна тривожність (ФТ), паранояльні симптоми (ПС).

Компенсація корелює з фобічною тривожністю (ФТ) і паранояльними симптомами (ПС). Чим вищий рівень компенсації, тим частіше можемо спостерігати симптомокомплекси фобічної тривожності (ФТ) і паранояльні симптоми (ПС).

Реактивні утворення взаємопов'язані з симптомокомплексом психотизм. Чим вищим є рівень реактивного утворення, тим частіше діагностується психотизм.

Регресія корелює з 7 симптомокомплексами. Менш корельованими виявилися такі механізми психологічного захисту, як заперечення, пригнічення, проекція, заміщення, інтелектуалізація. У цих механізмів психологічного захисту не спостерігається наявність кореляції ні з одним симптомокомплексом.

Найбільш корельованим симптомокомплексом є паранояльні симптоми (ПС): кореляція з двома механізмами психологічного захисту – регресією й компенсацією. Найменш корельованими симптомокомплексами виявилися міжособистісна сензитивність (МС) і додаткові питання – немає кореляції з жодним механізмом психологічного захисту.

### ***Висновки.***

Вивчення механізмів психологічного захисту в різних групах людей, здорових і хворих, є актуальним і необхідним, оскільки це є основою для розробки та складання психокорекційних програм. Наявність психопатологічної симптоматики та її кореляція з механізмами психологічного захисту свідчить про емоційні розлади у жінок хворих на рак. Психологічний супровід хворих жінок є необхідним на всіх етапах лікувального процесу.

Більшість жінок на момент постановки діагнозу і в перші дні перебування в клініці знаходяться в стані глибокого емоційного переживання й використовують досить значний діапазон механізмів психологічного захисту, тобто в цей період вони зосереджені виключно на своїй проблемі, занурені в себе й неспроможні поглянути на проблему з боку, для того щоб адекватно оцінити ситуацію й спрямувати свою енергію на конструктивну діяльність для поліпшення якості життя.

Значну перевагу у жінок з діагнозом рак молочної залози має механізм психологічного захисту - проекція – переважає у 52% жінок; заперечення – у 22% випадків; реактивні утворення здобули 9% переважань; придушення – 8%;

регресія – 5%; інтелектуалізація – 4%; заміщення й компенсація не мали значущих показників.

Психопатологічні симптоми діагностуються у більшості жінок нашої вибірки (51%): паранояльні симптоми (ПС) – 19% жінок; соматизація – 8%, obsесивно-компульсивні розлади (ДКР) – 8%, міжособистісна сензитивність (МС) – 8% і ворожість – 8% жінок; симптомокомплекси: депресія, тривожність, фобічна тривожність (ФТ), психотизм не мали переважаючої позиції в жодному випадку.

Кореляційний аналіз виявив такі зв'язки між показниками результатів дослідження: регресія корелює з такими симптомокомплексами, як соматизація, obsесивно-компульсивні розлади (ДКР), депресія, тривожність, ворожість, фобічна тривожність (ФТ), паранояльні симптоми (ПС),

компенсація корелює з фобічною тривожністю (ФТ) і паранояльними симптомами (ПС), реактивні утворення - з симптомокомплексом психотизм.

Важливим і значущим для психологів здається нам показник СНЗ (ступінь напруженості захисту), у нашій вибірці показник СНЗ має діапазон від max - 77,3 до min 32; цей показник побічно вказує на ступінь виразності емоційного дистресу. Жінки, що мають високі показники СНЗ, потребують особливої уваги, оскільки їх емоційний дистрес погіршує перебіг хвороби.

Отримані в ході дослідження результати окреслюють, на нашу думку, велике коло діяльності для психологічного та психотерапевтичного супроводу пацієнтів онкологічної клініки. У найбільш загальному вигляді такий супровід міг би вирішувати наступні завдання:

1. Гармонізація емоційної сфери;
2. Формування адекватної внутрішньої картини хвороби;
3. Формування позитивного образу «я в майбутньому».

**Перспективи подальшого дослідження даної проблеми** передбачають їх спрямованість на вивчення індивідуальних психологічних механізмів подолання травмуючої ситуації (копінг-стратегій) та їх можливий зв'язок з механізмами захисту; дослідження локусу-контроля та типу темпераменту, алекситимії та емоційної компетентності.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Асеев А.В. Качество жизни больных раком молочной железы и меланомой кожи. – СПб., 1998.
2. Асеев А.В., Васюкова В.Я., Мурашѐва З.М. Опыт изучения качества жизни больных раком молочной железы (в условиях Областного онкологического диспансера) // Маммология. – 1995. – №3. – С. 40–45.
3. Асеев А.В., Коготкова Л.Н., Виноградова Н.Е. Механизмы совладания у больных раком молочной железы и их динамика в процессе терапии // Маммология. – 1997. – №1. – С. 47–52.
4. Асеев А.В. Психологические проблемы связанные с раком молочной железы // Клинич. медицина. – 1993. – №3. – С. 30–34.
5. Актуальные проблемы современной онкологии. – Томск, 1991. – Вып. 7. – С. 99–101.

6. Балицкий К.П. Психосоматические аспекты рака: (О 7-ом Международном одноименном симпозиуме, Милан, окт. 1998) // Эксп. онкология. – 1989. – Т.11.– №3. – С. 81.
7. Васянова В.В. Особенности психических нарушений у онкологических больных после гинекологических, урологических и проктологических операций: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Челябинск, 1996. – 15 с.
8. Володина Л.Н., Володин Б.Ю. Типы отношения к болезни и возможные пути психокоррекции у пациенток с раком молочной железы // Организация онкологической службы, лечение и реабилитация больных злокачественными опухолями основных локализаций: Материалы межрегион. науч.-практич. конф., посвященной 50-летию онкологической службы Рязанской области. – Рязань, 1996. – С. 28–30.
9. Вудс Ш. Психиатрия в вопросах и ответах. – СПб.: Питер, 1998. – 320 с.
10. Губачев Ю.М., Стабровский Е.М. Клинико-физиологические основы психосоматических отношений. – Л.: Медицина. Ленинград. отд., 1981. – 214 с.
11. Гузев А.Н. Феноменологические особенности психопатологических расстройств в онкологической клинике // Медико-социальные аспекты охраны психического здоровья. – Томск, 1991. – С. 9-11.
12. Демин Е.В., Чулкова В.А., Артемкин Н.И. Современные возможности и проблемы восстановления здоровья больных раком молочной железы // Вопросы онкологии. – 1988. – Т.34. – №5. – С. 522–530.
13. Демин Е.В. Рак молочной железы как социальная проблема и вопросы общения с онкологическими больными // Вопросы онкологии. – 1998. – Т. 44. – №2. – С. 240-245.
14. Джеймс Х. Психологические аспекты рака // Клинич. медицина. – 1975. – Т.53. – №6. – С. 140–144.
15. Каплан Г.И., Сэдок Б.Дж. Клиническая психология: Пер. с англ.: В 2 т. – М.: Медицина, 1994. – С. 528, 672.
16. Каппауф Г., Галльмайер В.М. Во всем виноват Гиппократ. – М.: 2002.
17. Квасенко А.В., Зубарев Ю.Г. Психология больного. – Л., 1980. – 120 с.
18. Колосов А.Е., Шиповников Н.Б. Психологические нарушения у больных при диагнозе «рак». – Киров, 1994. – 135 с.
19. Кондратьев Ф., Осколова С. Некоторые вопросы психосоматической патологии // Врач. – 1994. – №1. – С. 45–48.
20. Корнеева А.І. Психологічна підтримка жінок після радикального лікування злоякісних новоутворень молочної залози: Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/ За ред. С.Д. Максименка. – К.: Главник, 2005. – Вип. 26: У 4 т. – Т. 2. – С. 319–333.
21. Либина Е.В., Либин А.В. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание? // Либин А.В. (ред.) Стили человека: психологический анализ. – М.: Смысл, 1998.
22. Марилова Т.Ю. Особенности мотивационной сферы онкологических больных: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. – М., 1984.
23. Психология личности // Психол. журнал. – 1994. – Т.15. – №1. Л.И. Анцыферова «Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита».
24. Тарабрина Н.В. Практикум психологии посттравматического стресса. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
25. Ташлыков В.А. Психологическая защита у больных неврозами и с психосоматическими расстройствами. – Л., 1992. – 27 с.
26. Шиверская Е.В. Исследование механизмов психологической защиты при помощи методики „Индекс жизненного стиля” // Психотерапия и клиническая психология. – 2002. – №1 (3).
27. <http://www.donbass.dn.ua/showtex.php?mat=414&rubt=7>
28. <http://www.mynews-in.net/printnews/1099631.html>

## **ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ**

*В статье рассматривается применение психологической технологии как целостной методической системы, которая направлена на анализ и решение психолого-педагогических проблем творческой одаренности.*

**Ключевые слова:** *психологическая технология, одаренность, творческая одаренность.*

*The article deals with the use of psychological technology as the integral methodical system which is turned to the analysis and solution of psychological pedagogical problems of the creative gifts.*

**Key words:** *psychological technology, gifts, creative gifts.*

На сучасному етапі розвитку держави підвищується роль та значення кожної особистості в створенні матеріальних та духовних цінностей українського суспільства. Інтелектуальний та творчий потенціал нації є запорукою економічного та культурного розвитку країни, тому необхідно говорити про формування творчої особистості, яка визначається готовністю до творчої діяльності, можливістю здійснювати таку діяльність та самостійно оцінювати її результати.

В сучасному суспільстві школа є тим важливим інститутом, від особливостей функціонування якого залежить якість як сучасного, так і майбутнього життя людей, тому вигравати і в економічному і в культурному плані будуть ті країни, які створять систему освіти, що гарантуватиме екстенсивний та інтенсивний розвиток інтелектуальних творчих здібностей підростаючого покоління та забезпечать підготовку особистості до творчої діяльності на різних вікових та професійних етапах.

Пріоритети сучасного розвитку освіти визначені Законом України «Про освіту», Державною національною програмою «Освіта», Державною цільовою програмою роботи з обдарованою молоддю на 2007-2010 роки, в яких зазначено, що сучасна система освіти повинна забезпечувати різнобічний розвиток особистості дитини, сприяти виявленню талантів, здібностей, сприяти розвитку творчості, самостійності, винахідництва тощо. Таким чином необхідно впроваджувати в повсякденне життя, в підготовку спеціалістів на всіх рівнях освіти психологічні технології навчання творчості, навчання обдарованих та талановитих дітей, їх виявлення, психологічної підтримки та сприяння розвитку творчого потенціалу у дітей та дорослих.

Проблема обдарованості, творчості, творчої обдарованості та творчого потенціалу особистості є складною, багатоаспектною та неоднозначною. З метою систематизації такого складного явища як обдарованість, визначення психолого-педагогічних проблем виявлення та розвитку творчої обдарованості, творчого потенціалу особистості ми вважаємо доцільним використання

технологічного підходу, спираючись на розуміння технології як виваженої системи того, «як» та «яким чином» мета втілюється в конкретний різновид продукції або її складову частину [4]. Технологія дає відповідь на те, як, яким чином (методами, прийомами, засобами) досягти поставленої мети.

Особливого значення сьогодні набувають гуманітарні технології, що пов'язані безпосередньо з діяльністю людини, які розглядаються в дослідженнях І.А. Кузьміна, Н.В. Кузьміної, О.П. Ситнікова, Н.В. Ключової, Л.М. Карамушки, В.Г. Панка та ін.. До так званих людинознавчих технологій відносять управлінські, освітні, психофізіологічні, психологічні. Аналіз проблеми обдарованості можливий з боку кожної із зазначених технологій, та у нашій роботі ми зупинимось на реалізації психологічної технології.

Психологічні технології, які ще називають «психосоціальними технологіями» вважаються основним елементом практичної психології та використовуються для вирішення різноманітних завдань. Вони поєднують аналітичний і синтетичний підхід до особистості, суму накопичених знань і уявлень про елементи у їх взаємозв'язках, а також цілісне бачення об'єкта розвивально-корекційного впливу [4].

Психологічна технологія представляє собою цілісну методичну систему, спрямовану на вирішення певних психологічних проблем. В.Г. Панок виділяє основні складові психологічної технології: діагностичну, інтерпретаційну, корекційну. Уточнення вищевказаного підходу було здійснено в роботах співробітників лабораторії організаційної психології під керівництвом Л.М.Карамушки де були виділені такі основні компоненти психолого-організаційної технології: організаційно-смісловий, діагностичний та корекційно-розвивальний [5]. Тому аналіз та вирішення психолого-педагогічних проблем обдарованості можна здійснити за допомогою реалізації психологічної технології та таких її структурних компонентів як інформаційно-сміслового, діагностичного та корекційно-розвивального.

Впровадження **інформаційно-сміслового компоненту** психологічної технології до аналізу психолого-педагогічних проблем обдарованості, творчої обдарованості дає можливість здійснити аналіз теоретичних підходів до проблеми обдарованості; усвідомити сутність і значення феномену обдарованості, творчого потенціалу; проаналізувати сутність основних понять, що відносяться до проблеми обдарованості; усвідомити сучасні підходи до проблеми обдарованості та творчості.

Аналіз проблеми обдарованості за інформаційно-смісловим компонентом психологічної технології дозволяє нам говорити, що в сучасній психології проблема обдарованості розробляється інтенсивно в дослідженнях і зарубіжних і вітчизняних вчених (Дж.Рензулли, Р.Стернберг, П.Торренс, Б.М. Теплов, О.В. Ковальов, Н.С. Лейтес, В.А. Крутецький, О.М. Матюшкін, В.С. Юркевич, В.Є. Чудновський, В.О. Моляко та ін.).

Дослідження обдарованості характеризуються складністю та протиріччями, та в останні часи спостерігаються тенденції до інтеграції різноманітних підходів, підставами для якої є нове осмислення поняття обдарованості, яке розглядається як цілісна система, що включає всі сторони

особистості і інтелектуальні, і вольові, і емоційні якості, які об'єднані творчими здібностями.

Так В.О.Моляко визначає, що вивчення обдарованості через особистість вважається одним з плідних шляхів вивчення творчості в цілому, оскільки вона завжди унікальна й суто особистісна. За думкою В.О. Моляко одним із магістральних «входів» у загальну теорію людської поведінки є творча свідомість, «оскільки саме утворюючо-перетворювальні функції свідомості представляють найбільший інтерес, та й складають її головний зміст» [3, 211]. . Основою ж обдарованості, за В.О. Моляко є «стратегіальна організація свідомості, яка дозволяє впорядковувати зміст потоку свідомості, конкретні системи, що перебувають у хаосі, проектувати їх і будувати, орієнтуючись також на об'єктивні показники, які задаються всіма тими вимогами, що існують у реальності» [3, 212].

На наш погляд, важливим у роботі з обдарованими дітьми є визначення обдарованості В.О. Моляко, згідно з яким «обдарованість – це система, компонентами якої є: біофізіологічні, анатоμο-фізіологічні задатки; сенсорно-перцептивні блоки (їхні характеристики – підвищена чутливість); інтелектуальні й розумові можливості (їхнє призначення – оцінювати нові ситуації й вирішувати нові проблеми); емоційно-вольові структури (визначення тривалих домінантних ситуацій і їхня штучна підтримка); високий рівень продукування нових образів, фантазія, уява тощо» [3, 219]. Обдарованість ( у тому числі і творча), як вказує вчений, це статична підсистема, на основі якої формуються вміння, навички як динамічні індикатори обдарованості.

В.О. Моляко виділяє основні параметри структури творчої обдарованості, а саме: сфера реалізації обдарованості та її переважний тип; прояв творчості; прояв інтелекту; динаміка діяльності; рівень досягнень; емоційна забарвленість та основні типи творчої діяльності, що дало підстави говорити про вивчення спеціальних видів обдарованості через вивчення конкретних видів творчої діяльності та навпаки [3].

Проблема творчої обдарованості також представлена в роботах О.М.Матюшкіна, який розглядає творчу обдарованість як загальну психологічну передумову творчого розвитку і становлення творчої особистості та виділяє основні структурні компоненти обдарованості дитини:

- домінуюча роль пізнавальної мотивації;
- дослідницька творча активність, яка проявляється у знаходженні нового, у постановці та розв'язанні проблем;
- можливість досягнення оригінальних, нестандартних рішень;
- можливість прогнозування і передбачення;
- здібність до створення ідеальних еталонів, які забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки [2].

Ще одним важливим питанням у аналізі психолого-педагогічних проблем обдарованості є питання особливостей прояву обдарованості в дитячому віці на відміну від дорослих. Це питання розглядалося в роботах Н.С. Лейтеса, О.І.Кульчицької О.І. Савенкова та ін.

До таких особливостей відносяться вмотивованість інтересом, здивуванням та задоволенням; результат обдарованості – продукт, який не має суспільного значення; гетерохронність розвитку: нерівномірність ходу вікового психічного розвитку, в процесі якого здібності дитини можуть проявлятися індивідуально улюбому віці.

В роботі з обдарованими дітьми необхідно враховувати ті якості, що суттєво відрізняють обдаровану дитину від однолітків. Це стосується особливостей розвитку пізнавальної сфери обдарованих дітей: особлива потреба в розумовому пошуку, надчутливість до проблем, оригінальність, гнучкість мислення, легкість генерування ідей, здатність до прогнозування, широта інтересів, критичність розуму та його висока самостійність тощо; також це стосується особливостей психосоціального розвитку: цілеспрямованість разом з високою Я-концепцією; соціальна автономність; перфекціонізм (потяг до досконалості); організаторські лідерські здібності, в основі яких лежить інтелектуальна перевага, гнучкість та швидкість мислення; самоактуалізація як потяг дитини розкрити свій внутрішній потенціал.

Розуміння феномену обдарованості є фундаментом для розробки методик діагностики та прогнозування розвитку особистості, а також цілей, принципів, змісту, форм та методів освітньої діяльності.

У процесі впровадження **діагностичного компоненту** психологічної технології до аналізу психолого-педагогічних проблем обдарованості необхідно здійснити аналіз основних критеріїв та показників психологічного явища, що досліджується, ознайомитись з методами, які можуть бути використані для їх вимірювання та обґрунтувати доцільність використання тих чи інших діагностичних методів тощо.

Реалізація діагностичного компоненту психологічної технології до проблеми обдарованості дозволяє визначити модель діагностики дитячої обдарованості, яка включає три відносно самостійних рівня: концептуальний, організаційний та методичний.

*Концептуальний рівень* в реалізації технологічного підходу є саме тим, що пов'язує інформаційно-смісловий та діагностичний компонент технології та розглядався вище як фундамент для розробки методик діагностування та прогнозування розвитку обдарованої дитини.

*Організаційний рівень* діагностики дитячої обдарованості включає декілька етапів:

1. Етап попереднього пошуку спрямований на збір попередньої інформації про дитину з чотирьох джерел: від батьків, вчителів, практичних психологів та від самих дітей.

Для вчителів можна запропонувати спеціальну анкету для вчителів, методику «Інтелектуальний портрет» (О.Савенкова), карту інтересі для молодших школярів, опитувальник для вчителів (методика П.Торренса) та ін..

Для батьків застосовуються методики виявлення схильності дитини, спеціальний опитувальник для батьків, тест-анкета для батьків (Методика А. де Хаана і Г.Кафа) та ін..

Практичні психологи використовують методики з визначення рівня інтелектуального розвитку (конвергентного мислення) – тести Д.Векслера, Дж.Равена, Г.Ю.Айзенка. Для оцінки дивергентного мислення – скорочений тест творчого мислення П.Торренса, методика Дж.Гілфорда, тест вивчення рівня розвитку креативних умінь «Віддалені асоціації» (Невербальна модифікація тесту А.Медніка), адаптований тест В.П.Симонова «Діагностика інтересів і схильностей особистості» та ін..

На цьому етапі участь дітей в діагностиці своєї обдарованості зводиться до виконання тестових завдань.

2. Оцінково-корекційний етап спрямований на уточнення, конкретизацію інформації, яка була отримана на попередньому етапі. На цьому етапі проводяться заняття у вигляді тренінгу з розвитку продуктивного мислення, стратегій вирішення творчих задач та психосоціальної сфери, здійснюється періодичне обстеження дітей за допомогою тестів Дж.Равена, П.Торренса та ін..

3. Етап самотійної оцінки. На цьому етапі дітям пропонується відвідувати в подальшому заняття з розвитку продуктивного мислення, стратегій вирішення творчих задач та з розвитку психосоціальної сфери особистості добровільно.

Саме бажання відвідувати заняття є важливим індикатором обдарованості, бо саме схильність до підвищеного інтелектуального навантаження є однією з рис, яка відрізняє обдаровану дитину від звичайної. Таким чином, самотійно здійснюючи вибір, дитина приймає участь в оцінці своєї обдарованості.

4. Етап заключного відбору дозволяє узагальнити масив зібраних даних та прогнозувати розвиток дитини.

*Методичний рівень* діагностики обдарованості розглядає доцільність використання методик, які можна поділити на три групи: методики для виявлення домінуючих мотивів; діагностика інтелектуального рівня; діагностика рівня креативності. В кожній групі також необхідно виділити методики для психологів, вчителів, батьків та дітей.

Спираючись на аналіз особливостей обдарованих дітей та ті труднощі, які виникають у життєдіяльності обдарованої дитини, також необхідно виділити групу діагностичних методів, спрямованих на діагностику характерологічних особливостей, самовідношення, сфери міжособистісних стосунків тощо.

**Корекційно-розвиваючий компонент** психологічної технології дозволяє розкрити основні напрямки здійснення корекційно-розвивальної роботи з обдарованими дітьми через систему тренінгів, консультацій, визначення основних видів тренінгів (продуктивного мислення, розвитку комунікативних навичок, тренінг самопізнання та саморозвитку, тренінг креативності тощо) та стратегій здійснення консультування батьків, вчителів, самих обдарованих дітей з вирішення психологічних проблем та перспектив розвитку дитини.

Важливою є думка про те, що творчості потрібно і можна вчити. Ще Б.Ф.Ломов говорив, що кожна людина володіє у тій чи іншій мірі «творчим потенціалом», бо без творчості людина не зможе вирішувати життєві завдання, не зможе прожити [1].



Одним із методів активізації творчої діяльності є творчі тренінги, як, наприклад, система КАРУС. Творчий тренінг доступний кожному вчителю, бо в якійсь мірі він здійснює його при опитуванні, використовуючи методи та прийоми активізації розумової діяльності учнів, стимулювання пам'яті, уяви. Такі заняття необхідно починати з першого класу та обов'язково розуміти, що творчий тренінг повинен мати ігрову форму та приносити радість пізнання, відкриття.

Важливо також, щоб спеціальні заняття з творчості були включені в систему домашнього, сімейного виховання, навчання, бо добре відомо, що сім'я відіграє велику роль у формуванні розвинутої творчої особистості.

Необхідно проводити також просвітницьку, консультативну роботу з батьками з питань розвитку творчих здібностей дитини, з психолого-педагогічних проблем з якими стикається обдарована дитина тощо.

Використання інтерактивних технологій у реалізації корекційно-розвиваючого компоненту буде сприяти розвитку особистості дитини; формуванню потреби та вмінь дорослих використовувати знання для оптимізації процесу навчання, виховання обдарованих дітей та для професійного і особистісного розвитку; забезпечить визначення конкретних напрямків та шляхів вирішення проблем, перспективних шляхів розвитку особистості та процесу навчання і розвитку обдарованих дітей; створить умови для надбання вмінь та навичок, які сприяли б підвищенню ефективності форм і методів навчання та виховання обдарованих дітей, формування позитивного соціально-психологічного клімату, тощо.

Таким чином у статті ми розглянули можливість використання технологічного підходу, а саме психологічної технології та її структурних компонентів (інформаційно-сміслового, діагностичного та корекційно-розвивального) до аналізу психолого-педагогічних проблем виявлення, розвитку та психологічної підтримки творчо обдарованих дітей. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у дослідженні ролі освітнього середовища у розвитку обдарованості, в розробці тренінгових занять з розвитку психосоціальної сфери обдарованої дитини.

## ***ЛІТЕРАТУРА***

1. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
2. Матюшин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 29-33.
3. Моляко В.А. Творческая конструктология (пролегомены). – К.: «Освіта України», 2007. – 388 с.
4. Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін.: Підручник. – К.: Либідь, 2001. – 536 с.
5. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипломної освіти / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.

## ЗДІБНОСТІ ДО ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ ТА ЗДІБНОСТІ ДО ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ПОШУК УНІВЕРСАЛІЙ

*В статье рассматривается природа способностей к литературному творчеству и способностей к изобразительной деятельности как двух родственных типов проявления общей художественно-пространственной одаренности, особенности которой зависят от влияния «аттракторов» – онтогенетических временно-пространственных воздействий.*

**Ключевые слова:** *литературное творчество, художественно-пространственная одаренность, способности к литературному творчеству, способности к изобразительной деятельности, временно-пространственные факторы, онтогенез творческой личности.*

*This article deals with the nature of abilities to literary creativity and abilities to graphic activity as two related types of display of the general art-spatial endowments which features depend on “ attractor’s” influence - ontogenetic temporary-spatial influences.*

**Key words:** *system-strategic approach, newest text theory, literary creative work, theory of dynamic systems, ontogenesis of a creative person.*

**Актуальність.** Проблема вивчення процесу літературної творчості як один з аспектів загальної проблеми психології творчості з плином часу не тільки не втрачає своєї актуальності, а й набуває нових обертонів завдяки невичерпності самого об'єкту дослідження, стає сферою застосовності нових гіпотез та підходів до її вивчення.

Кожний з аспектів дослідження психології творчості, починаючи із наукових праць загальнопсихологічної та концептуальної спрямованості, методологічних засад і закінчуючи вивченням окремої творчої особистості (С.Л. Рубінштейн, Я.О. Пономарьов, Б.М. Кедров, О.К. Тихомиров, А.В. Брушлінський, В.О. Моляко, Н.С. Лейтес, Б.М. Теплов, В.А. Крутецький, Д.Б. Богоявленська, К.А. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, А.А. Бодалєв, В.П. Зінченко, В.М. М'ясищев, Д.Б. Ельконін, М.Г. Ярошевський та ін.) вносить нове знання про сутність природи творчості, основні психічні процеси, які відбуваються при творчому акті, обґрунтовує основи психології творчості, її закономірності й механізми творчої реалізації; збагачує корпус експериментально-емпіричних досліджень, спрямованих на виявлення, опис, систематизацію особистісних характеристик і здібностей до творчої діяльності тощо.

Висуваючи у своєму дисертаційному дослідженні «Психологія літературної творчості в юності» гіпотезу, засновану на положеннях теорії динамічних систем (на основі розвитку основних положень системно-стратегічного підходу, розробленого академіком В. О. Моляко [8]), про те, що у ролі аттракторів хаотичного творчого процесу можуть бути розглянуті часо-

просторові чинники, котрі спочатку впливають на творчу особистість під час її зростання, а потім «вибудовуються» нею відповідно до первісної матриці, сформованої у процесі онтогенезу, одним з експериментальних методів ми обрали порівняння здібностей до літературної творчості та здібностей до образотворчої діяльності як двох споріднених типів прояву загальної художньо-просторової обдарованості.

Як зазначає В. О. Моляко, «у зв'язку з ускладненням багатьох видів діяльності, впровадженням новітньої техніки, зростанням питомої ваги творчих процесів і прийняття рішень цілком особливим чином слід підходити до проблеми багатогранності прояву творчих здібностей, їх взаємозв'язку та специфіки розвитку і формування» [там же, с. 336].

Враховавши загальновідомий факт, що вербально-художня обдарованість є спорідненою із живописною (як відомо, величезна кількість видатних письменників і поетів одночасно відзначилися в історії мистецтва як талановиті живописці, і навпаки, талановиті художники часто прекрасно володіли словом, залишивши мемуари, листи, щоденники або навіть самостійні твори, які мають велику художню цінність), ми припустили, що у процесі онтогенезу кожної такої «бінарно обдарованої» особистості формується єдина матриця, котра потім проявляється однаковою чином.

*Мета:* з позицій системно-стратегічного підходу та із врахуванням теорії динамічних систем провести ретроспективний констатуючий експеримент, порівнявши три типи даних про розвиток на двох основних етапах онтогенезу бінарно обдарованої творчої особистості (формування особистості та період самостійної творчості): 1) біографічні дані, які допомагають реконструювати «первісну матрицю» (вплив часо-просторових чинників – атракторів під час онтогенезу творчої особистості); 2) особливості творчої манери художника який має ще й вербально-художню обдарованість; 3) особливості створення ним вербального тексту.

Це й обумовило *завдання*:

1) з'ясувати, як у процесі онтогенезу конкретної творчої особистості формувалася «первісна матриця»;

2) виявити, які «атрактори» впливали на розвиток творчої особистості і як це позначилося на особливостях творчої манери.

Через обмежені рамки статті зупинимося на двох прикладах – художників Мстислава Добужинського і Кузьми Петрова-Водкіна.

Обидва вони крім живописної спадщини залишили мемуари, котрі свідчать про неабиякий хист письменника, досконале володіння словом. К. Петров-Водкін написав художню автобіографію «Хлиновськ. Простір Евкліда. Самаркандія» [10], М. Добужинський залишив «Спогади» [6].

Як свідчить автобіографічна довідка, Кузьма Сергійович Петров-Водкін (1878–1939) – «російський художник, теоретик мистецтва і письменник. Народився у Хвалинську (Саратовська губернія) <...> у сім'ї шевця; зумів отримати художню освіту за підтримкою місцевих купців. <...> У 1905 закінчив Московське училище живопису, ліплення й зодчества, де серед його

наставників був В. О. Серов. Відвідував студію А. Ашбе в Мюнхені (1901) і приватні академії Парижа (1905–1908). <...>

У 1910-і роки складається особлива художньо-теоретична система Петрова-Водкіна, де головну роль грає принцип «сферичної перспективи», що дозволяє йому, зображуючи натуру в ракурсах зверху й збоку, передавати відчуття «землі як планети». По-своєму «планетарні», монументально-значні навіть його натюрморти...» [9].

Як показує аналіз тексту «Хлинівську...», ця «космічність» творчої манери має конкретні часо-просторові витоки і є проявом тієї самої «первісної матриці», котра сформувалася у процесі онтогенезу цієї творчої особистості, причому текст спогадів має ті самі «планетарні ознаки».

Наведемо уривок із 14 глави з повісті «Хлинівськ» – з описом сонячного затемнення:

«Сонцю наставав кінець. Замість неосяжного багаття світла – сіро-багряна пляма, оточена червонуватим колючком. У юрбі більше немає втримання: крики дужчають, ближні й далекі зливаються в один гул, що роздирає серце. Я застиг від страху, що насунувся на мене, вічної незвичайної ночі, від розпачу оточуючих <...>

Це не хлинівці – це нишпорить дикими, неприбраною посівами землею стадо... Як у сні докочували ми до берега невідомої ріки й тут втратили розміри дня і ночі й утратили розміри небезпеки... І самі стали космічними... <...>

– О-е-о... – співає усередині мене бойовий клич мого племені, що споріднює мене з кожним із його членів...

– О-е-о... – це обрядова пісня, це крик-ритм, що організує нас, загублених у просторі. Ритм, що дає правильні напрямки нашому стаду. О-е-о... Нехай сонце зникає назавжди – ми зритмуємося з новими умовами...

<...> чи був цей мій стан молитвою або заклинанням стихій, або це був вольовий екстаз, що зароджує племінні інстинкти вождя, але я знаю точно, що це було, можливо, **моє перше настроювання власного організму для його зустрічі із планетною подією, щоб зуміти дію на мене класичного жаху зробити творчою...**» [9, цит. за: <http://www.astrodrome.kuzspa.ru/veranda/kv.htm>].

До того ж сам ландшафт Хвалинська теж був «космічним», опуклим, «сфероподібним»:

«Хвалинськ з його особливим ландшафтом – пагорбами та Волгою, з його дійсністю містечка російської провінції багато в чому визначив особливості творчості К. С. Петрова-Водкіна» [2].

Такий самий вплив здійснили й численні ікони, що їх маленький Кузьма бачив з дитинства як неодмінний атрибут оточуючого предметного світу (як відомо, іконі притаманний особливий різновид просторової перспективи – зворотна перспектива), а надто – «враження від “колірного світіння речей”, побачених у хвалинському домі Тутіних <...>. У хатинці Пилипа Парфеновича на Проломній вулиці дванадцятирічний Кузьма вперше зустрівся з розкладеними в порцелянові баночки фарбами. Хлопчиком збирав він самородні охри, землі й камені, які в руках майстра “ставали звучними й придатними для роботи”, довідався про “процеси роботи над іконою – від

заготовки левкасу до санкирного розкриття ликів і до движок”, побачив зображення Георгія Переможця, яке приголомшило його яскравістю білого, пурпурного, зеленого й рожево-жовтого, прописав на підновлюваній іконі “травчасті околичності й палати”, нарешті, виконав свій перший образ материнства – “Богоматір із гнівним немовлям”« [там же].

Ось як пізніше це дитяче сприйняття кольору буде передано засобами слова: «У повсякденному житті ми тільки мимохідь стикаємося із предметами й не вловлюємо зв'язку між ними. Ми не зауважуємо сил, що утворюють предмет ізсередини, що виробляють його грані, що будують його осі й другу силу, котра обмежує спорудження предмета – тиск атмосфери, те, що в побуті йменується тлом, але що так само, як предмет, має свою форму і масу, які й не дозволяють бажанню предмета розширитися безмежно: кожна деталь на поверхні предмета характеризує цю боротьбу двох сил – спорудження й обмеження» [10].

Проблему вираження в мистецтві цього нового (космічного) світовідчуття Петровим-Водкіним розглядає дослідниця Тетяна Кайсарова у статті «Сферична перспектива» [7].

Вона називає основні елементи сферичної перспективи: «різкий зсув ближнього й дальнього планів, що створює “ефект присутності” глядача усередині, у центрі зображеного на полотні; побудова зображення по похилих осях, що народжує відчуття обертання земної поверхні» [там же].

Дослідниця відзначає, що перш ніж перейти до обґрунтування й практичного використання «сферичної» перспективи, Петров-Водкін ретельно вивчає всі прийоми побудови простору різних епох і напрямків: «зворотну» перспективу давньоруської ікони, «італійську» і «глибинну» перспективи [там же].

І виводить свою власну систему, оскільки його приваблює ідея космічних зв'язків у природі – «“надворі” планетарний період розвитку людства, епоха революційних перетворень і соціальних змін» [там же].

Особливість цієї сферичної перспективи автор статті показує на основі аналізу малюнка Петрова-Водкіна «На крутосхилі», виконаного тушшю у 1920 році: «Його незвичайність у тому, що пейзаж побачений немовби очима дівчат, що сидять на запаморочливій висоті. Тільки перебуваючи поруч із ними на пагорбі, можна саме так побачити крутосхил під ногами, а по його схилах дерев'яні хатинки, тісно приліплені одна до одної. Художній прийом уводить нас усередину зображення, щоб і ми могли общupati поглядом кожний предмет. Перебуваючи в центрі зображуваного простору, промені нашого зору розходяться по окружності в усі боки, охоплюючи всю безмежну широчінь. У цьому прийомі Петров-Водкін бачив головну перевагу нової «сферичної» перспективи. Йому необхідно, щоб кожний, хто дивиться на його картини, відчув велич Всесвіту і грандіозність справ, що відбуваються в ньому» [там же].

Автор наводить «вербальну паралель» – вірш Миколи Рубцова «Видіння на пагорбі», у якому так само використана сферична перспектива, що «космічно всеохоплює все видиме й уявлюване»:

*Взбегу на холм и упаду в траву.  
И древностью повеет вдруг из дола!  
Засвищут стрелы будто наяву,  
Блеснет в глаза кривым ножом монгола!  
Пустынный свет на звездных берегах  
И вереницы птиц твоих, Россия,  
Затмит на миг в крови и в жемчугах  
Тупой башмак скуластого Батые...  
Россия, Русь – куда я ни взгляни!  
За все твои страдания и битвы  
Люблю твою, Россия, старину,  
Твои леса, погосты и молитвы,  
Люблю твои избышки и цветы,  
И небеса, горящие от зноя,  
И шепот ив у омутной воды,  
Люблю навек, до вечного покоя...  
Россия, Русь! Храни себя, храни!  
Смотри, опять в леса твои и доли  
Со всех сторон нагрянули они,  
Иных времен татары и монголы,  
Они несут на флагах черный крест,  
Они крестами небо закрестили,  
И не леса мне видятся окрест,  
А лес крестов в окрестностях России.  
Кресты, кресты... Я больше не могу!  
Я резко отниму от глаз ладони  
И вдруг увижу: смирно на лугу  
Траву жуют стреноженные кони.  
Заржут они – и где-то у осин  
Подхватит эхо медленное ржанье,  
И надо мной – бессмертных звезд Руси,  
Спокойных звезд безбрежное мерцанье...*

Автобіографічна довідка про Мстислава Валер'яновича Добужинського (1875–1957) містить такі відомості: «російський художник <...> ...учився в Петербурзі, у малювальній школі Товариства заохочення мистецтв (1884–1885), а також (1899–1901) у Мюнхені в А. Ажбе й у Надбаньє (Угорщина) у Ш. Холлоші.. <...> . Прихильник стилю модерн і символізму <...>. Був у першу чергу графіком, поетом лінії й ритму; працюючи у змішаній техніці або чистому малюнку тушшю, Добужинський присвятив свою творчість насамперед міському пейзажу, темі міста як такого, що входило зі своєю найбагатшою історичною спадщиною в пору соціальних катастроф. Типові для його пейзажів 1900-1910-х років глухі петербурзькі брандмауери навівають почуття безвихідності...» [4].

Знову ж таки порівнюємо ці дані про творчу манеру художника і його власні свідчення про часо-просторові впливи у процесі онтогенезу:

«Коли ми наймали квартиру в 7-й Роті, мене вразив вид з вікон, що виходили на бік, протилежний вулиці. Там був величезний пустир з якимись довгими незрозумілими льохами, що обросли високою травою, а позаду стояла глуха, дикого кольору стіна, теж чорна, найсумніша й найтрагічніша, яку можна собі уявити, із плямами вогкості, облуплена й з одним лише маленьким, підсліпуватим віконцем. Пустельна стіна вабила мене до себе нестримно. Я гадав – що причаїлося за цією стіною, де лише зрідка теплився тьмянний вогник у єдиному віконці?

Мимоволі я увесь час думав про Достоевського – він знову став тепер у Петербурзі займати мої думки, і ця стіна мені починала здаватися житлом якогось безвісного Макара Девушкіна, у реальність якого я став навіть вірити. Це майже перетворювалося на кошмар.

Але в мені переміг художник. Я відчув нескориму потребу цю страшну стіну зобразити, і з найбільшим хвилюванням і пильно, з напруженою увагою, з усіма її тріщинами й лишаями її й запам'ятав, уже любуючись нею... і вона перестала мене гнітити. Я щось переборював, і ця пастель була першим моїм справжнім творчим здобутком.

Мене й тепер дивує, чому мене приваблював цей бік Петербурга, а не його краса, котру я так любив з дитинства й продовжував любити вже свідомо; мене більше в ту пору зачаровували ці далекі від “красивості” риси Петербурга. Я полюбляв вибрати таку точку зору, щоб композиція була гострою, небанальною <...>

Я продовжував малювати «мій» Петербург для себе, і можливо, і природно для моїх настроїв того часу, що мій смак зупинявся тоді на формах таких простих і навіть суворох, позбавлених усякої “красивості”, як та стіна. І усе більше й більше мене вабило зображувати графічно сам по собі чіткий і геометричний Петербург» [5].

Про те ж саме враження від міста М. Добужинський написав у статті «Вигляд Петербурга» (і та ж сама «первісна матриця» проглядає в особливостях побудови вербального тексту):

«Але не тільки ця єдина краса Петербурга стала відкриватися моїм очам – можливо, ще більше мене вколов спід міста, його “надра” – своїм цілковито особливим безвихідним сумом, скупкою, але вкрай своєрідною мальовничою гамою й суворою чіткістю ліній. Ці сплячі канали, нескінченні паркани, глухі задні стіни будинків, цегельні брандмауери без вікон, склади чорних дров, пустирі, темні колодязі дворів – усе вражало мене своїми найвищою мірою гострими й навіть моторошними рисами. Усе здавалося небувало оригінальним і тільки отут і існуючим, сповненим гіркої поезії й таємниці» [3].

А цей опис петербурзького тексту майже дорівнює живописному творові: структурно-тематичні елементи одні й ті самі – що у живописних роботах М. В. Добужинського, що у вербальному описі баченого в дитинстві і у дорослому житті петербурзькому просторі:

«Я пильно вдивлявся у графічні риси Петербурга, удивлявся в кладку цегли голих, не оштукатурених стін і в цей їх «килимний» візерунок, що сам собою утворюється в нерівності й плямах штукатурки, вивчив і міг напам'ять

малювати важкі поруччя Єкатерининського каналу й ажурні – Фонтанки, квазіготичне мереживо поруччя ріки Мойки й візерунки інших чавунних ґрат на набережних. І ці саме ґрати, як і античні маски на замках вікон і воріт ампірних будинків <...> і мудрі жовті консолі, і підтримуючі навіси під'їздів – найбільше, мені здавалося, таїли в собі поезію петербурзької старовини. І не тільки ця «графічність» Петербурга й похмурі риси його так вражали мене. Після монохромних міст, які я бачив у Європі, я раптом уперше помітив багатобарвність Петербурга: зустрічалися червоні, зелені, білі, рожеві, коричневі будинки й будиночки упереміж з казенними будинками, пофарбованими в класичну жовту охру. Дивували мене й контрасти, поряд зі строгими ансамблями я бачив знайомі з дитинства затишні, зовсім провінційні куточки, дерев'яні будиночки зі ставнями, що стоять пліч-о-пліч із багатопверховими будинками, наївні вивіски, смугасті пузаті барки, що юрбляться на Фонтанці, курйозні «рибні коші» на ній... І вулиця майоріла своєю юрбою, цілком ще як у моєму дитинстві, і сільський люд зі своїм мальовничим обличчям наповнював усе місто» [5].

Отже, доволі чітко простежується вплив «первісної матриці»: зазнавши певних часо-просторових впливів під час онтогенезу, творча особистість надалі вибудовує самостійний індивідуальний простір відповідно до цієї матриці, причому цілком усвідомлюючи це – досить згадати процитоване іншим дослідником висловлювання О. Блока стосовно основних положень синергетики:

«Олександр Блок не знав синергетики, але, розмірковуючи про призначення поета, писав: “Три справи поета-художника прилучитися до хаосу, привести його звуки в гармонію, внести її в світ”» [11, с. 38, цит. за: 1].

### ***Висновки.***

1. Таким чином, порівняння автобіографічних та творчо-художніх даних свідчать про існування єдиної первісної матриці, яка складається під час онтогенезу творчих особистостей, котрі мають подвійне обдаровання – живописне й художньо-вербальне.

2. Це доводить справедливність припущення про природу здібностей до літературної творчості та здібностей до образотворчої діяльності як двох споріднених типів прояву загальної художньо-просторової обдарованості, особливості якої залежать від впливу «атракторів» – онтогенетичних часо-просторових впливів.

***Подальшу перспективу розробки проблеми*** вбачаємо у складанні таблиці кількісних даних про бінарно обдарованих особистостей, зокрема, ще й «у зворотному напрямку»: на основі аналізу живописного доробку письменників і поетів.

## ***ЛІТЕРАТУРА***

1. Баранцев Р. Г. Синергетика в современном естествознании – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 144 с. [http://www.portalus.ru/modules/philosophy/show\\_archives.php?subaction=showcomments&id=1108670761&archive=0212&start\\_from=&ucat=1&](http://www.portalus.ru/modules/philosophy/show_archives.php?subaction=showcomments&id=1108670761&archive=0212&start_from=&ucat=1&).



2. Гаврилова Н. В. Икона в Саратовском Поволжье XIX – начала XX веков и «пространство Эвклида». – <http://www.sgu.ru/ogis/bogo/mat7/mat7-11.html>
3. Добужинский М. Облик Петербурга. Публикация, вступительная заметка и примечания Галины Глушанок // <http://magazines.russ.ru/zvezda/2003/5/dobuzh.html>
4. Добужинский М. В. // Энциклопедия «Кругосвет». – <http://www.krugosvet.ru/articles/78/1007848/1007848a1.htm>.
5. Добужинский М. В. Воспоминания о Петербурге. – <http://www.panphoto.spb.Ru/06.htm>.
6. Добужинский Мстислав. Воспоминания. – М.: Наука, 1987. – 480 с.
7. Кайсарова Т. Сферическая перспектива. – <http://burkina-faso.narod.ru/vodkin/sphere.htm>.
8. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: «Освита України», 2007. – 388 с.
9. Петров-Водкин К. С. // Энциклопедия «Кругосвет». – <http://www.krugosvet.ru/articles/79/1007906/1007906a1.htm>.
10. Петров-Водкин К. С. Хлыновск. Пространство Эвклида. Самаркандия. – Л.: Искусство, 1982. – 656 с.
11. Тасалов В. И. Хаос и порядок: социально-художественная диалектика. – М.: Наука, 1990. – 62 с.

**Найдьонова Л.А. (м. Київ)**

## **ПСИХОЛОГІЯ ТВОРЧОСТІ ВІРТУАЛЬНИХ СПІЛЬНОТ**

*Обоснована необходимость основания нового направления психологии творчества виртуальных сообществ. Проведен терминологический анализ и введено понятие виртуального сообщества, особенности процесса творчества которого требуют научного исследования. Описаны феномены, влияющие на процессы творчества виртуального сообщества и требующие концептуального обобщения и эмпирического изучения.*

**Ключевые слова:** виртуальные сообщества, командное творчество, инсайт, брейнсторминг.

*Discussion about definition of concept of virtual community was reviewed. Some empirical data about virtual communities in Ukraine were proposed. Analysis of main models of creativity was completed, includes linear, intuitive and component models. Issues and specific topics of new theoretical and practical approach to psychology of creativity of virtual communities were described.*

**Key words:** informational age, virtual community, team creativity, insight, brainstorming.

Зміни в сучасному суспільстві, викликані переходом до інформаційної доби існування людства, потребують відповідного розвитку психологічної науки. Нові реалії, які з'являються під впливом нових інформаційних технологій, потребують всебічного дослідження. Створюються нові напрями

кібер-психології, медіа-психології, віртуалістики. Всі вони спрямовані на досягнення нових реалій інформаційного суспільства, розуміння змін в психологічному життєвому світі людини, пошук шляхів забезпечення ефективності та психологічного благополуччя особи, групи, спільноти.

Проблематика творчості концентрує в собі найголовніші сучасні проблеми психологічної науки, адже в ній як у дзеркалі відбивається сутність повноцінного людського існування. Сьогодні мова іде не лише про наукову чи технічну творчість, які перетворилися в потужну силу виробництва нових знань, ресурс конкуренції, суттєвий чинник розвитку технологій і загалом цивілізації. Варто ставити питання про творчість як цінність, про соціальну творчість (створення нових форматів спілкування, нових норм взаємодії) творення психологічного благополуччя, як необхідний елемент сучасної культури. Інформаційні технології сьогодні створили технічну можливість масам бути авторами своїх власних творів (мобільні телефонні камери, мережа Інтернет, комп'ютери). Проте, можливість зростання творчого самовираження не співпадає із реальним розвитком творчості. Чи дійсно віртуальний світ створює принципово нові можливості для творчості, чи лише кількісно помножує канали розповсюдження результатів творчості? Чи існує специфіка творчості групи, спілкування між членами якої опосередковано комп'ютерними технологіями? Яким чином можна сприяти ефективності співтворчості у віртуальних командах, онлайн-ком'юніті та інших формах віртуальних спільнот? Ці та інші питання потребують систематизації і серйозного наукового опрацювання. На часі, на нашу думку, створення нового напрямку психології віртуальних спільнот, який би інтегрував позначену проблематику.

Метою нашої роботи стало проведення теоретичного аналізу низки досліджень, спрямованих на вивчення феноменології та психологічних механізмів творчості віртуальних спільнот задля усвідомлення масштабу проблематики і побудови термінологічного тезаурусу нового напрямку в психології творчості.

Протягом останніх 15 років кардинально змінюються наукові уявлення про групу. Раніше основною концептуальною засадою розуміння групи була безпосередня взаємодія (обличчя-до-обличчя), певний розмір групи, членство в ній. Сучасні технології внесли дуже сильну видозміну в ці ключові засади. Від традиційної моделі групи «тут і тепер» вона зрушує до моделі «весь час і будь-де», за бажанням учасників. Відсутність обмежень часу і простору відкриває можливість членства в одній і тій же реальній групі географічно і культурно розрізнених учасників. Таких заснованих на можливостях Інтернету груп існує дуже багато: це групи за інтересами (зокрема групи новин), або тисячі груп підтримки, кожна з яких збирає сотні асинхронно взаємодіючих учасників.

Зростання он-лайн груп носить вибуховий характер і в соціальному і в виробничому, професійному житті. Наприклад, у 2001 році 90 мільйонів Американців, що використовують Інтернет, мали контакт з різними типами он-лайн груп (професійними, хобі чи інтерес-групами, групами локальних спільнот, групами підтримки тощо). В середньому кожен Інтернет-користувач («юзер») контактував із 4 групами. В 2002 зростає щоденна участь в он-лайн

групах, яка стала справою приблизно 4 мільйонів американців. Присутність мережі стала загальноновживаною і приблизно половина менеджерів працюють у віртуальних командах. За даними офіційної американської статистики в 2000 році 75% виробничих організацій мали доступ до Інтернет, а 40% створили внутрішні мережі, що привело до формування різних типів розподілених організаційних груп, пов'язаних комп'ютерними технологіями.

Бум Інтернету, який відбувся в Америці на межі тисячоліть, докотився до нас із невеликим запізненням і фактично розгортається на наших очах, підсилюючись загальною комп'ютеризацією системи освіти. За даними всеукраїнського репрезентативного опитування, проведеного Інститутом соціальної та політичної психології АПН України наприкінці 2007 року 44,4% дорослого населення України користується комп'ютером, серед учнів і студентів ці показники в два рази вищі (81,1% та 90,4% відповідно). Для виходу в мережу Інтернет комп'ютер використовує 17,1% дорослих, 57,6% студентів та 60,1% учнів старших класів. На запитання «з якою метою Ви використовуєте комп'ютер» більшість дорослих відповідають «для роботи» (33,4% від усіх опитаних дорослих, тобто три чверті всіх, хто користується комп'ютером), а учнів та студентів – «для навчання» (відповідно 63,1% та 84%). Крім того, на користування комп'ютером витрачається вільний час. Розподіл витрат вільного часу всього населення України (і дорослих і молоді) на найпоширеніші кібер-практики, такі як в порівнянні з медіа-практикою і таким важливим для здоров'я способом проведення вільного часу, як спорт, в залежності від місця мешкання наводиться в табл. №1.

*Таблиця 1*

У подібання населення України щодо розподілу вільного часу  
(окремі варіанти відповідей)<sup>3</sup>

	Київ	Обласний центр	Місто	Селище міського типу	Село
Дивлюся телепередачі чи відеозаписи	89,9	83,8	79,1	81,4	76,9
Займаюся спортом	17,4	14,2	11,7	8,1	9,2
Граю в комп'ютерні ігри	10,1	9,3	11,1	4,3	5,0
Користуюся Інтернетом	18,8	13,0	12,2	6,8	6,2

Із цієї таблиці очевидно, що витрати вільного часу на Інтернет-практику присутні не лише у великих містах, але поступово приходять і в маленькі містечка та села. Тривожить, що в Києві ця практика вже перевищує кількість людей, що займаються спортом. Зважаючи на домінування медіа-практики в розподілі вільного часу, в якій людина сьогодні може лише творчо сприймати, а

<sup>3</sup> Повну інформацію розподілу дозвіллевих уподобань див. Медіа-культуранаселення України. Інформаційний бюлетень - К., ІСПП. – 2008. с. 6-10.

не виробляти творчий продукт, Інтернет-практика дозволяє повніше реалізуватись наявному в молоді творчому потенціалу.

Примітно, що досить істотна кількість опитаних (18,5% старшокласників та 23,4% студентів) відповідає, що користується комп'ютером для творчості (комп'ютерний дизайн, комп'ютерна графіка, мультиплікація, Web-дизайн, редагування фотографій, малювання тощо).

Крім того, досить поширеною є практика створення комунікаційних середовищ, опосередкованих комп'ютерними мережами, в тому числі Інтернетом, в яких розгортаються дискусії з приводу побаченого, почутого. Такі середовища зорієнтовані на соціальну творчість. Якщо для задоволення інформаційних потреб Інтернет молодь використовує найчастіше (63% студентів та 44,6% старшокласників шукають інформацію), то беруть участь в спільнотах новин відповідно 31,8% та 24,7%, спілкуються в чатах 24,4% та 26,9%[5]. Зростає не тільки кількість он-лайн груп, але й їх розмаїття. Наприклад, ЛАН-групи, в яких друзі створюють локальну мережу, щоб разом грати в он-лайн ігри. Члени таких груп спів-присутні і віртуально спілкуються один із одним. Флеш-моб – це групи, які взаємодіють через Інтернет тільки для того, щоб просигналізувати в якому саме місці треба з'явитись і з якою метою. Віртуально започатковані масові явища у вигляді організованого натовпу «в реалі» – нове явище сьогодення, яке поки що використовується для розваг, але має досить потужний і зовсім не досліджений потенціал соціальної творчості. Багато розмов точиться про соціальні мережі, які організовують для полегшення можливості спілкуватись і розширювати дружні мережі (яскравим прикладом є мережа «однокласнікі.ру», мода на яку стала для деяких підприємств економічною проблемою – відволікаючи співробітників від роботи). Нові віртуальні середовища Інтернет-ігор теж сприяють створенню особливих спільнот. Перелік розмаїття можна продовжувати, постійно з'являються новинки, але головне, що явище набирає сили. Очевидно, що разом із очікуваним зростанням кількості користувачів Інтернет у світі буде зростати масштаб явища он-лайн груп і різноманітних віртуальних спільнот.

Загалом можна зробити висновок про те, що практика творчості у віртуальному середовищі стає масовою, диференціюється, захоплює переважно молодь і, безумовно, не може залишатись поза увагою психологічної науки.

Насамперед, варто опрацювати термінологічну проблему, оскільки для позначення суб'єктів, що поєднують свої зусилля в кібер-просторі, використовується велика кількість різноманітних термінів, похідних від початкових теоретичних концепцій. Визначення меж реальності, яка описується тим чи іншим терміном, як визначення обсягу і співвідношення термінів – окреме важливе завдання.

Розпочнемо аналіз із огляду дискусії, яка точиться вже декілька років в англomовній психологічній літературі стосовно введення поняття віртуальна група. Відомо, що група визначається як певна сутність, що охоплює людей, що мають взаємозалежні цілі, знайомі і взаємодіють один з одним, а також мають сенс приналежності, пов'язаний із їхнім членством (Голінгсід та Контрактор, 2002). Термін онлайн-група стосується груп, що використовують інформаційні і

комунікаційні технології, найчастіше Інтернет, але також й інші опосередковані комп'ютером засоби, зокрема в локальних мережах[3].

Що робить групу віртуальною?

Від появи комп'ютерно-опосередкованого спілкування склалась традиція протиставляти групи: виділялась віртуальна і безпосереднього спілкування. Звичайні групи від віртуальних відрізняли просторовою конфігурацією – розподіленістю (розкиданістю) і технологічно-опосередкованою комунікацією (Белл і Козловські, 2002). Надалі визначення віртуальності починає спиратись на протиставленні таких аспектів, як роль членів (мульти-рольова проти єдиної ролі), життєвий цикл (дискретний проти безперервного), і часова розподіленість (розподілене асинхронне проти реально-часового синхронного спілкування) (Гріфіт та ін., 2003). Проте, подальший розвиток технологій ставить під сумнів ці критерії, забезпечуючи можливість синхронного територіально розподіленого спілкування. Особливість опосередкування письмовою мовою, так звана текстова комунікація, змінюється можливістю отримувати не тільки аудіо, але й відео інформацію (наприклад, відео конференції) в синхронному режимі. Ведеться мова про подолання навіть таких обмежень, як нерухома позиція веб-камери, якою можна буде керувати на відстані.

Віртуальність по відношенню до групи перетворюється із номінативної характеристики в кількісну: про групу вже можна казати як більш чи менш віртуальну. В цьому напрямі для оцінки віртуальності використовують три виміри: рівень технологічної підтримки (високий чи низький), відсоток часу, витраченого на відокремлене виконання завдання, і фізична дистанція (близька чи далека). За цими критеріями виділяють три типи груп: традиційна (обличчя-до-обличчя), віртуальна (весь час проводиться окремо) і гібридна, яка поєднує риси обох попередніх.

Дві нещодавні концептуалізації віртуальних команд пропонують модель вхід-процес-вихід, в якому оцінюється наскільки технології впливають на команду. При цьому перший підхід розглядає технології на вході, оцінюючи їх вплив на подальшу комунікацію, стосунки в команді, зобов'язаність, довіру, прийняття рішення, продуктивність (Мартінс та ін., 2004). Інші розглядають технології як вхідні характеристики, спираючись на набір медіа-якостей: ємність каналів, послідовність повідомлень, часові характеристики (Дріскел та ін., 2003). Комунікаційні канали модерують також і змінні вихідного процесу продуктивності команди. Смысл цих визначень віртуальності полягає в тому, що використання інформаційних і комунікаційних технологій впливає на здатність групи завершити їх задачі, зокрема коли група впевнена в технології як підтримці взаємодії.

Чим більше соціальні й організаційні групи оснащуються технологіями (е-мейл, мобільні телефони тощо), тим складніше знайти групи, які були б строго «обличчя-до-обличчя». Шукаючи відповідь на питання, чи визначають технології особливості он лайн-груп, чи соціальна взаємодія визначає технології, Девід Брендон і Андре Голінгшід виділяють три підходи: технологічний детермінізм, соціальний детермінізм і інтеракціоністський

підхід. В межах останнього, найсучаснішого, акцент ставиться на тому, як індивіди, групи й Інтернет взаємодіють між собою. Головною виступає думка про взаємність, реципрокність усіх впливів. З одного боку, групи обирають і модифікують технології для своїх певних цілей. З іншого боку, технології також визначають в деякій мірі особливості взаємодії. Теорія адаптивної структурації (Пул і ДеСанктіс, 1990) пропонує такі тези: технології презентують певні правила і операції для груп, але групи ультимативно вирішують, як саме вони будуть використовувати певні риси технологій, і соціально конструюють сам смисл технологій.

Підхід до груп як робочої мережі знань (Голінгшід і Контрактор, 2002) розглядає групи в якості мережі агентів, які включають і людських і технологічних агентів (знаннєве сховище – репозиторій, веб боти, тощо), кожен із таких вузлів займається розташуванням інформації і відкриттям та створенням нових знань. Інформаційні і комунікаційні технології забезпечують інфраструктуру, яка дає змогу вузлам знаннєвої мережі розвивати відносини. Технології відіграють і модеруючу і медіаторну роль, в залежності від типу технології.

Таким чином, дискусія щодо віртуальних груп точиться щодо ролі технологій в опосередкуванні чи перетворенні груп на принципово нові утворення. Остаточної відповіді в цій дискусії іще не знайдено. На нашу думку, напрям її пошуку може бути визначено при переході від термінології груп до поняття віртуальної спільноти. Це дає змогу чіткіше окреслити сутнісні ознаки: по-перше, спільнота на відміну від групи, об'єднана спільним сенсом, довірою, активністю; передбачає мережу стосунків і розмаїття діяльності. По-друге, поняття територіальної спільноти дозволяє концептуально розв'язати питання розподіленості спільноти. Є локальні спільноти, об'єднані єдиною територією, і розподілені спільноти, які не передбачають єдиної об'єднуючої території. Такі розподілені спільноти, зв'язок між членами якої відбувається за допомогою засобів комунікації, ми будемо називати віртуальними спільнотами.

Необхідно розрізняти віртуальні спільноти від уявних, адже інколи поняття віртуальність використовують для позначення не тільки для комп'ютерних симуляцій, але й для неіснуючого. На нашу думку, це надмірне розширення поняття віртуальності з часом буде скориговане. Разом з тим, варто відмітити, що можливості, які надають інформаційні технології можуть бути використані й для експериментування особистості із своєю ідентичністю. Так можуть з'являтися різні віртуальні суб'єкти, за якими буде стояти один автор. Віртуальна спільнота тоді набуватиме змішаної якості, де тілесна просторова розподіленість, як в традиційних групах, не виконуватиме функцію розрізнення суб'єктів в спільноті. Саме тому питання довіри у віртуальній спільноті стає не менш важливим, ніж питання присутності.

Приклади наведених феноменів, які неможливі в традиційних групах можна продовжити, дослідження механізмів їх впливу на творчі процеси складає головне завдання психології творчості віртуальних спільнот.

Наступне завдання полягає в тому, щоб провести аналіз тих підходів до активізації творчості, які сьогодні використовуються в контексті роботи

віртуальних спільнот. Ми свідомо зосередили свою увагу лише на закордонних авторах позитивістського спрямування, враховуючи обсяг статті. Це жодним чином не відкидає необхідності використання відомих вітчизняних моделей творчості для вивчення віртуальних спільнот.

В межах англomовної традиції класичними вважаються три основні підходи: лінійний, інтуїтивний і компонентний. В лінійних моделях творчий процес розглядається з боку визначення послідовності логічних етапів розв'язання задачі. Інтуїтивні моделі акцентують увагу на змінах у сприйнятті, активізації уяви, залученні інтуїції задля отримання інсайту нового бачення. В компонентному підході творчий процес розглядається у зв'язку із цілою низкою здібностей, навичок, рис і процесів, які в сукупності забезпечують ефективність творчої поведінки.

Лінійний підхід об'єднує декілька моделей творчості, які розподіляють процес на певні стадії, етапи, кроки. Найбільш відомою, мабуть є модель брейнстормінгу Алекса Осборна, яка була вперше опублікована у 1963 році, і спиралась на головну ідею необхідності розділення в творчості генерувальної і оцінної стадії[4]. Осучаснені лінійні моделі досі успішно використовуються для забезпечення продуктивності групової роботи. Так, наприклад, в моделі Мін Басадур, описаній у 1994 році, творчий процес розподіляється на три головні стадії, в межах кожної з яких розділяються два мисленевих процеса: 1) генерації ідей без їх оцінювання і 2) оцінювання корисності запропонованих ідей. Запропоновані три стадії охоплюють творчий процес у всій повноті його практичного використання групою. Стадії надалі розподіляються на кроки і утворюють циклічну структуру.

На першій стадії – пошуку проблем – здійснюється три кроки: 1) пошук проблем, в ході якого середовище первинно сприймається і сканується з метою ідентифікації наявних і можливих в майбутньому проблем; 2) пошук фактів, які активно збираються в ході повторного сприйняття ситуації в світлі виділених проблем; 3) визначення проблеми, коли зібрані факти оцінюються за корисністю і можливістю їхнього використання для постановки можливої до розв'язання проблеми.

Далі творчий процес входить в стадію розв'язання проблеми, яка складається із двох кроків: 4) генерація ідей розв'язання проблеми та 5) оцінювання й селекції, в ході якого виробляються критерії відбору ідей, найбільш придатних для втілення, вони й передаються на наступну стадію.

Третя стадія рішення впровадження ключовим моментом стає усвідомлення суб'єктом, що реальне розв'язання проблеми не завершується отриманням доброго рішення. Необхідно здійснити іще три кроки: 6) планування дій, які мають бути зроблені для реалізації рішення; 7) пошук прийнятності, коли генеруються альтернативні шляхи прийняття вигоди, створюються власники ідей, та розглядається вплив реалізації ідей на тих, кого за торкатиме впровадження запропонованого рішення; 8) реалізація дій. Тим часом, ця модель вважається дев'яти-кроковою, оскільки для утворення циклу дев'ятим кроком стає здійснення першого (пошуку проблем) в нових умовах. Адже кожна реалізована дія для впровадження нового рішення автоматично

породжує зміни, нові можливості, а відтак, і проблеми. Оскільки елементи середовища переструктуруються, необхідно здійснити пошук проблем, оскільки раніше вони не могли бути сприйняті[2].

Використання віртуальними спільнотами лінійних моделей вже багато років підтверджує свою ефективність. Інструментом організації спільної творчості виступає контроль переходу до наступного кроку лише після оцінки попереднього як достатнього.

Головним обмеженням лінійних моделей є те, що вони не дають відповіді на питання, як же активізувати саму генерацію ідей, коли не дивлячись на строге дотримання правила відсутності критики й оцінювання, результати генерації є недостатніми.

На опрацювання цієї зони проблем якраз найбільше спрямовані інтуїтивні моделі. Найдавнішим прикладом таких моделей є „мистецтво думки” Грехема Уелеса, яка була вперше опублікована ще в 1926 році. На перший погляд ця модель могла б бути віднесена до лінійних, оскільки розглядає стадії творчості, проте ґрунтується на іншому розумінні психологічних механізмів забезпечення ефективності творчого процесу.

Виділені чотири стадії творчості (підготовка, інкубація, ілюмінація та верифікація) досі залишаються важливими для організації творчості, причому не тільки групової, але й індивідуальної. Стадія підготовки включає розвідку і прояснення ситуації, пошук реальних проблем, роздуми щодо необхідності рішень, збирання й огляд необхідних даних. Стадія інкубації – це свідомо зупинка ретельної роботи над проблемою. Цей вхід в зону свідомого мовчання, переключення на інше, відпочинок, перерва зовнішньої зосередженості на роботі насправді не зупиняє роботу психіки, якій вже було задано певний напрям. Інкубація продовжується доти, поки несвідомо не буде знайдено відповіді, яка спливає як інсайт, висвітлюється і вбачається в звичному. Це нове бачення знаменує перехід до стадії ілюмінації – „Еврика!”, характерною рисою якої є радісне збудження, сплеск енергії. Подальша стадія верифікації полягає в залученні логічного мислення для раціональної трансляції інсайту в прийняте рішення, яке відповідало б вимогам об’єктивних критеріїв.

Головний імператив інтуїтивних моделей в тому, що творчість не є довільним процесом. Це швидка і невловима ментальна трансформація поточного мислення, нове сприйняття, яке дає можливість новій ідеї, смислу чи рішенню негайно відкритись суб’єктові. Неможливо розкласти цей швидкий процес утворення інсайту на якісь послідовні стадії чи кроки, які могли би бути довільно виконані індивідом чи командою для отримання осяяння. Низка відомих інтуїтивних технік (активізації уяви, медитації, візуалізації тощо), які розвиваються на основі такого розуміння творчого процесу, спрямовані на розвиток внутрішнього стану готовності до прийняття інтуїтивного рішення, коли воно виникне.

Інтуїція забезпечує перехід від стану відсутності знання до стану наявності знання. Але розуміння того, як можна розв’язати проблему, виникає лише тоді, коли суб’єкт може впізнати певну ідею як рішення. Ресурс спільноти



може бути використаний на етапі впізнання ментальної перебудови в іншій людині іще до того, як вона сама це усвідомила.

Найбільш ефективними інтуїтивні техніки вважаються для ситуацій, що містять значну долю невизначеності, відсутність можливості опрацювати повноту інформації, виокремити чіткі альтернативи для вибору чи тиск обмежень часу. В ситуації, яка вимагає негайної дії просто фізично немає можливості пройти логічні стадії творчості, тоді головним ресурсом стає розвинена інтуїція.

Нарешті, охарактеризуємо компонентний підхід, який є спробою поєднати попередні підходи. Однією із перших моделей такого класу можна вважати соціальну психологію творчості Терези Амабель, яка була розроблена в 90-х роках минулого століття. Ефективна творчість високого рівня, на думку авторки, може бути забезпечена високим рівнем розвитку кожного із трьох компонентів: 1) предметно-відповідні навички (в межах певного домену знань), тобто фактичні знання, технічні уміння, спеціальні здібності й таланти; 2) креативно-відповідні навички – такі, як прийнятний когнітивний стиль, знання евристик, певний стиль роботи в команді; 3) мотивація на задачу, яка включає настановлення індивідів і самосприйняття цих настановлень[1]. Особливо важливим останній компонент стає в мульти-культурних віртуальних спільнотах, коли адекватне розпізнання і сприйняття настановлень перетворюється на реальну рушійну силу згуртування команди.

Компонентний підхід видається найповнішою із напрацьованих на сьогодні моделей, що робить її найбільш прийнятною для розгляду творчості віртуальних спільнот. Емпіричні моделі оптимізації творчості віртуальних спільнот, наприклад, модель творчості віртуальних команд Джил Неро, опублікована у 2004 році, ґрунтується саме на компонентному підході. Провівши аналіз діяльності понад двох десятків реально існуючих віртуальних спільнот, авторка виділяє типові етапи організації спільної творчості. Вони відмінні від етапів роботи традиційної групи в своїй послідовності й змістовому наповненні, це: 1) генерація ідеї, конституційована діалогом; 2) паралельний розвиток ідеї та спільноти в здійсненні проекту; 3) фінішування - завершення і закриття проекту; 4) оцінювання ефективності та наслідків здійсненого проекту[3].

Творчість віртуальної спільноти починається, коли двоє людей говорять один одному щось на кшталт „а що, як нам зробити Х”, або „нам потрібно зробити Х”. До цього творчий процес відбувається індивідуально і може включати описану раніше стадію пошуку проблем. Ініціатори узгоджують проблему і починається первинне оформлення ідеї, щоб надати своїм потенційним віртуальним партнерам початкову схему, до якої можна приєднатись, побачити свою частину імовірного індивідуального внеску в спільну роботу. Завершується перша стадія отриманням первинного ставлення спільноти до початкової схеми.

Якщо спільнота прихильна до ідеї, розпочинається наступна стадія розвитку. Вона відбувається в формі активного обміну результатами індивідуальних напрацювань у вигляді схем, прототипів, малюнків, зворотних

зв'язків. Цикл цього обміну інтегрує індивідуальну і групову роботу з одночасним розширенням і розбудовою віртуальної спільноти в творчій колективній дії.

Третій етап фінішування розпочинається із узгодження знайденого рішення як прийнятного для впровадження. Закриття проекту здійснюється безпосередньо перед початком впровадження, як останнє зусилля перед перенесенням знайденого рішення у широкий світ, за межі творчої віртуальної спільноти.

Сам процес впровадження може здійснюватись навіть не членами творчої віртуальної спільноти. Тому остання стадія творчого процесу – це оцінювання впровадження, коли спільнота збирається для визначення слабких і сильних боків отриманих результатів і процесу власної творчості.

Проведений аналіз з очевидністю приводить до розуміння, що описані моделі спрямовані на відображення, насамперед, бізнесового сектору творчої співпраці віртуальних спільнот. Саме тому моделі не розділяють суто творчий процес і інноваційний (впровадження рішення). На нашу думку, це досить продуктивна інтеграційна тенденція. Але за межами цих моделей залишаються інші види творчості віртуальних спільнот, наприклад соціальна, політична, громадська, саморозвивальна (освітня) тощо. На часі пошук нових моделей, що відбивають психологічні механізми творчості віртуальних спільнот за межами лише позитивістського Гольфстріму, хоча інтеграція його здобутків теж залишається поки що дуже актуальною.

На завершення ми спробуємо намітити тематичні напрями або проблеми дослідження, особливо актуальні для розвитку психології віртуальних спільнот. Необхідно особливу увагу приділити соціально-психологічним реаліям віртуальних спільнот, дослідити вплив на ефективність творчого процесу таких характеристик, як форма мережі (віяло, модульна, ітераційна), структура лідерства (ротація, фасилітація, координація, чи взагалі варіації без лідерства). Окремо варто розглянути особливості побудови стосунків у віртуальній спільноті та визначити їх вплив на творчий процес, адже відбувається не лише тривіальний обмін інформацією – будується довіра, без якої творчість віртуальної спільноти стає неможливою.

В ході творчості часто відбувається розвиток, чи то й формування, самої спільноти, що ставить завдання дослідження умов приєднання нових членів, управління процесом поєднання компетенцій в співпраці та забезпечення підтримки персональної продуктивності, згуртування спільноти викликами тощо.

Завдяки віртуальності, забезпеченій технологічною підтримкою співпраці члени спільноти мають новий рівень автономії та свободи, які не можливі у традиційній групі. Потребує дослідження процес функціонування механізмів утримання єдності спільноти: як складаються норми співпраці, що сприяють ефективності спільноти.

Окремим напрямом дослідження в межах психології творчості віртуальних спільнот є вивчення впливу технічних ресурсів та програмного забезпечення, як інструментів інфраструктури творчого процесу. Це

відповідатиме духу дискусії щодо ролі технологічних впливів, з яких ми починали свій аналіз.

Перелік позначених напрямів досліджень, звичайно, не може вважатись вичерпаним, але навіть попередній огляд демонструє вагомість і масштабність викликів, які ставить перед професійною психологічною спільнотою інформаційна доба. Ці виклики інтригують і захоплюють своєю складністю й тиском часу, що змушує інтенсивно шукати відповіді. Очевидно, що необхідним є прорив не тільки в теорії, але й у методології, потрібно створювати нові методи досліджень, релевантні сучасній віртуальності. Безумовно, згуртовуючись, щоб дати адекватну відповідь цим викликам, психологічна спільнота має задуматись і над внесенням змін у стандарти підготовки психологів. Мабуть, час бути інноваційними в цьому, піднімати питання про підготовку спеціалістів, які поєднували б компетенції, наприклад, психологи-програмісти, кібер-психологи, медіа-психологи. Складні проблеми завжди потребують потужної рефлексії і комплексних рішень.

Підводячи підсумок проведеному аналізу можна зробити висновок про необхідність заснування нового напрямку психології творчості віртуальних спільнот.

Обґрунтовано масштаби проблематики, що досліджуватимуться в межах цього напрямку. Показано перспективи зростання соціального запиту відповідно проникненню в наше життя комп'ютера та інформаційних технологій.

Проведено термінологічний аналіз та введено поняття віртуальної спільноти, розглянуто існуючі теоретичні моделі (лінійні, інтуїтивні, компонентні), виокремлено особливості процесу творчості віртуальних спільнот, які потребують активізації наукового пошуку.

Окреслено проблематику і теоретичні засади нового напрямку психології творчості віртуальних спільнот, який має потужні перспективи подальшого розвитку.

### ***ЛІТЕРАТУРА***

1. Amabile, T.M. (1983) *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer.
2. Basadur, M. (1994). *Managing the creative process in organization*. In M.A. Runko (Ed.), *Problem Finding, Problem Solving and Creativity*. – Norwood, N.J.: Ablex. – pp. 237-268.
3. Nemiro J.E. *Creativity in virtual teams: Key components for success*. NY: Preiffer. – 2004., 314 p.
4. Osborn A. (1963) *Applied Imagination: Principles and Procedures of creative Problem Solving*. New York: Charles Scribner's Sons.
5. Медіа-культура населення України. Інформаційний бюлетень – за ред. Баришпольця О.Т., Найдьонові Л.А. – К., ІСПП. – 2008. с. 6-10.

## **НАШІ АВТОРИ:**

Бажутіна Світлана Борисівна –  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,  
доцент кафедри психології, кандидат педагогічних наук.

Барвинський Анатолій Олександрович –  
Сумський державний університет, кафедра психології, доцент,  
кандидат філософських наук.

Баришева Олена Іванівна –  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,  
доцент кафедри психології, кандидат психологічних наук.

Березова Людмила Василівна –  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України,  
аспірантка лабораторії психології творчості.

Бернацька Любов В'ячеславівна –  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,  
старший викладач кафедри психології.

Біла Ірина Миколаївна –  
Кам'янець-Подільський державний університет, старший викладач кафедри  
педагогіки та методики початкового навчання і виховання,  
кандидат психологічних наук.

Білецька Ганна Анатоліївна –  
Луганська спеціалізована школа № 1, шкільний психолог.

Бобир Оксана Володимирівна –  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,  
доцент кафедри іноземних мов, кандидат психологічних наук.

Богач Олена Володимирівна –  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,  
асистент кафедри психології.

Брагіна Наталія Володимирівна –  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,  
асистент кафедри психології.

Ваганова Наталія Аркадіївна –  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, старший науковий  
співробітник лабораторії психології творчості, кандидат психологічних наук.

Вальдамірова Олена Петрівна –  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,  
доцент кафедри психології, кандидат медичних наук.

Вереїна Людмила Вадимівна –  
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля,  
доцент кафедри психології, кандидат психологічних наук.

Вороніна Галина Григорівна –  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,  
старший викладач кафедри психології.

Гліченко Олена Олександрівна –  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,  
асистент кафедри психології, аспірант Інституту психології  
ім. Г.С. Костюка АПН України.

Губенко Олександр Володимирович –  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України,  
старший науковий співробітник, кандидат психологічних наук.

Гудима Олександр Васильович –  
Кам'янець-Подільський національний університет, старший викладач кафедри  
загальної та практичної психології, кандидат психологічних наук.

Гулько Юлія Анатоліївна –  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, старший науковий  
співробітник лабораторії психології творчості, кандидат психологічних наук.

Дуткевич Тетяна Вікторівна –  
Кам'янець-Подільський національний університет, завідувач кафедри  
психології освіти, праці і управління, професор, кандидат психологічних наук.

Довгань Марія Володимирівна –  
Львівський національний університет імені Івана Франка,  
аспірантка кафедри педагогіки .

Докучаєва Вікторія Вікторівна –  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, професор  
кафедри дошкільної та початкової освіти, доктор психологічних наук.

Євдокімова Олена Олександрівна –  
Українська державна академія залізничного транспорту, проректор з науково-  
педагогічної та виховної роботи, доцент, кандидат психологічних наук.

Задорожна Ольга Миколаївна –  
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля,  
асистент кафедри психології.

Ілемкова Галина Анатоліївна –  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,  
магістр психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Ісаєва Єлизавета Сергіївна –  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,  
аспірантка кафедри психодіагностики та клінічної психології.

Карпенко Наталія Андріївна –  
Львівський державний університет внутрішніх справ, старший викладач;  
науковий кореспондент Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України.

Кіричевська Елеонора Всеволодівна –  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України,  
науковий співробітник лабораторії психології творчості.

Коваленко Алла Борисівна –  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,  
професор кафедри соціальної психології та психології розвитку,  
доктор психологічних наук.

Ковальова Антоніна Валеріївна –  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,  
доцент кафедри психології.

Корнєєва Антоніна Іванівна –  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,  
старший викладач кафедри психології.

Коробка Лариса Миколаївна –  
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,  
завідувач кафедри психології, доцент, 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.

Лучицький Роман Мирославович –  
Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, доцент  
кафедри фізики новітніх технологій, кандидат фізико-математичних наук.

Медведева Надія Віталіївна –  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України,  
молодший науковий співробітник лабораторії психології творчості.

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.

Найдьонова Любов Антонівна –  
Інститут соціальної та політичної психології АПН України,  
заступник директора з наукової роботи, завідувач лабораторії психології  
масової комунікації та медіа-освіти, кандидат психологічних наук.

Нікішина Марина Вікторівна –  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,  
магістр кафедри психології.

Петриняк Марія Володимирівна –  
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,  
асистент кафедри менеджменту та підприємництва.

Симоненко Світлана Миколаївна –  
Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського  
МОН України, кафедра педагогічної та вікової психології,  
доктор психологічних наук, професор.

Третяк Тетяна Миколаївна –  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, провідний науковий  
співробітник лабораторії психології творчості, кандидат психологічних наук.

Чернобровкін Володимир Миколайович –  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,  
завідувач кафедри психології, доцент, доктор психологічних наук.

Наукове видання

# АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ

Том 12

## ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ

Випуск 5

Частина I

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 60х90/16. У м. 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](mailto:zu@zu.edu.ua)