

Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України

**АКТУ АЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ПСИХОЛОГІЇ**

Том 12

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ

Випуск 5

Частина II

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.ІІ. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 280 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”, співорганізаторами 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.А. ТРАНСФОРМАЦИЯ РЕАЛЬНЫХ СОБЫТИЙ И ЛИЧНОСТЕЙ В ТВОРЧЕСКОМ ВОСПРИЯТИИ МИФОЛОГИЧЕСКОГО МИРА	6
Кудрявцев В.Т. ТЕХНИКА ПРИГЛАШАЕТ К ТВОРЧЕСТВУ (к 80-летию Т.В. Кудрявцева)	23
Алексеева Т.С. ОБЩИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЧАНЕВРОЛОГА	35
Андросович К.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ И СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ ДЕЙСТВИЙ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	43
Брагина Н.В., Кочарова Е.Г. ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	52
Бриль М.М. ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ	60
Воронюк І.В. ПРОБЛЕМНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	69
Колисник Д.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ МОТИВАЦИОННЫХ И СТРАТЕГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	79
Коса Н.С. ВПЛИВ КРЕАТИВНИХ ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ НА ДИНАМІКУ ДЕПРЕСИВНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	88
Литвинчук О.М. МАНІПУЛЯЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ	96
Лук'янова М.В. ОСНОВНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ДЕЗАДАПТИВНОГО СИНДРОМУ У ПРЕДСТАВНИКІВ ТВОРЧИХ ПРОФЕСІЙ	106

Мазаненко О.М. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ З ІНШИМИ ВИДАМИ ОБДАРОВАНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	113
Меліхова М.М., Вальдамірова О.П. ПСИХОКОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ НЕФРОЛОГІЧНИХ ХВОРИХ ...	119
Міщиха Л.П. ТВОРЧИСТЬ ЯК ПРОЦЕС ОСВОЄННЯ І ПЕРЕЖИВАННЯ ЧАСУ ОСОБИСТІСТЮ	123
Назар М.М. СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ ВЕБ-ДИЗАЙНУ ІНТЕРНЕТ-САЙТІВ НА КОРИСТУВАЧІВ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ	130
Найдьонова Л.М. МЕТАКОГНІТИВНІ МЕХАНІЗМИ ТВОРЧОСТІ В РЕКОНСТРУКЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ НАСТАНОВЛЕНЬ.....	140
Ожубко Г.В. РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СТУДЕНТІВ-МЕНЕДЖЕРІВ	149
Пахомов І.В. ТВОРЧИСТЬ В ІЄР АРХІІ ЦІННОСТЕЙ ЗАСУДЖЕНИХ.....	157
Пашко Т.А. МІСЦЕ КРЕАТИВНОСТІ В РОБОТІ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА.....	165
Плохих В.В. ДЕФИЦИТ ВРЕМЕНИ И ТВОРЧЕСТВО	173
Поклад І.М. АНАЛІЗ СПРИЙМАННЯ МУЗИЧНО-ХОРЕОГРАФІЧНИХ ТВОРІВ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ.....	182
Полякова А.С. ОПТИМАЛЬНЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	189
Пурло О.Ю. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ	198
Реп'ях А.О. ВПЛИВ МУЗИКИ ІДМ НА ПСИХІКУ ЛЮДИНИ.....	205

Сабадуха В.О., Гречаний О.Ф.

КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ: МЕТОДОЛОГІЧНІ,
ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ.....212

Сапрыгина Н.В.

ЧИТАТЕЛЬСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ ОБРАЗА АВТОРА
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ219

Ситнікова Н.Є.

ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК УМОВА
САМОТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА.....227

Тітов І.Г.

ТВОРЧА УЯВА МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА: ЇЇ КРИТЕРІЇ
ТА ФУНКЦІЇ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ236

Тітяєв В.М.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ МОРСЬКОГО ОФІЦЕРА ЯК ОСНОВА
ДІАГНОСТУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ КУРСАНТА
ВІЙСЬКОВО-МОРСЬКОГО ВНЗ243

Тюріна Т.Г.

ФЕНОМЕН ТВОРЧОЇ ІНТУЇЦІЇ: СУЧАСНЕ БАЧЕННЯ.....251

Утеєва А.А.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЦ
С ПОГРАНИЧНЫМИ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ
(на примере кросскультурного анализа Казахстана и Украины)259

Чернобровкіна В.А.

СВОБОДА І ТВОРЧІСТЬ У ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ268

НАШІ АВТОРИ277

ТРАНСФОРМАЦИЯ РЕАЛЬНЫХ СОБЫТИЙ И ЛИЧНОСТЕЙ В ТВОРЧЕСКОМ ВОСПРИЯТИИ МИФОЛОГИЧЕСКОГО МИРА

В статті розглядаються особливості проявів творчого авторського сприймання у поетичних творах, присвячених міфологічному світові.

Ключові слова: творче сприймання, міфологічний світ.

In the paper the peculiarities of display of creative author's perception in the poetic products devoted to the mythological world are considered.

Ke ywords: creative perception, mythological world.

И выплеснув молочные чернила,
приблизясь к Стиксу – пасмурной реке,
гречанка, Муза вдруг заговорила
на русском, баснословном языке.
То, прогоняя злые чары ада,
презрев чужих тысячелетий свет,
с Россией прощается Эллада,
и слезы льет умолкший Кифаред.

Т. Глушкова

Обращаясь к проблематике творческого восприятия, а особенно к его проявлениям в поэтическом, художественном творчестве, мы многократно убеждаемся в необычайных, поистине безграничных возможностях развития человеческой мысли, ума, фантазии [4]. И это практически распространяется на все сферы жизни, человеческих проявлений и свершений, на мир во всех его бесконечных многообразиях. И, опять-таки, и в реальности, и в воображаемом, мнимом, сказочном, мифологическом. Доказательств сему множество. Выберем из них не самые обыденные, но и, одновременно, классические, неотвратимые – из области таинственных сфер человеческого пребывания за пределами жизненных границ, по которым безостановочно ходит взад-вперед неутомимый пограничник в дамском не очень вдохновляющем виде с хорошо известным сельскохозяйственным инструментом, приспособленным, правда, для совсем других целей, – с косой.

Не будем, однако, в данном случае задерживаться на самой границе, а сразу нелегально перейдем ее, выбрав в проводящие одного из таких известных (в разной, правда, степени) поэтов, как Данте Алигьери, Эдгар Ли Мастерс или совсем еще недавно пребывавшего по сю сторону – Юрия Кузнецова. Чтобы нам, ныне живущим в начале XXI века, было легче ориентироваться, мы, в данном случае остановимся на Юрии Кузнецове, нашем современнике. Слов нет – Данте был одним из главных и первых изобретателей потусторонних миров (Ада, Чистилища, Рая) и созданная им «Божественная комедия» была и остается энциклопедией, подробным путеводителем по этим мирам. Но столько

уже прошло по его тропам и дорогам познавателей и исследователей, что как-то непросто втиснуться в эту колонну. А Эдгар Ли Мастерс, – выдающийся и так мало (увы!) оцененный до сих пор, – в своей удивительной «Антологии Спун-Ривер» ограничивается ближними, тоже конечно, важными пределами – кладбищем и обзирает не иной мир, а именно – этот, посюсторонний, но оттуда, из подземных блиндажей и землянок. Наша же цель в данном случае попробовать заглянуть туда, за указанную границу. Так что, дело здесь не в том, что и Данте и Ли Мастерса мы знаем по переводам, а Ю.Кузнецова – в оригинале, а именно в том, что он наиболее близок нам по конкретике воспринимаемого им мира. В силу объективных причин мы вынуждены ограничиться только не самыми «радужными» картинами – именно Ада (к огромному сожалению поэт не успел продолжить свою работу и сделал лишь наброски к «Раю»). Но и этого более, чем достаточно – нам все равно придется, ориентируясь на размеры статьи, сильно ограничивать себя.

Тем не менее, чтобы придерживаться пусть и гомеопатического, но разнообразия, представим и двух других выдающихся поэтов.

Обратимся сначала к Эдгару Ли Мастерсу – к его несравненной антологии Спун-Ривер (строго говоря, речь должна идти о двух неразрывно связанных антологиях, написанных одна вслед за другой) [3]. Это, как мы выше отметили, сборник эпитафий, а точнее – автоэпитафий, связанных довольно разветвленной сюжетной линией; автоэпитафий умерших своей смертью и погибших в разное время жителей небольшого городка, теперь уже обретших общее место пребывания – Холм:

*Где Элмер, и Герман, и Берт, и Том, и Чарли,
Слабак, силач, посмешище, пьяница, труженик?
Все, все спят на холме.
Первый умер от лихорадки,
Второй подорвался в шахте,
Третий убит в пьяной драке,
Четвертый загнулся в тюрьме,
Пятый свалился с лесов, добывая детшикам на хлеб, –
Все, все спят на холме.*

Это мужчины. За ними следуют женщины:

*Где Элла, и Кейт, и Мэг, и Лиззи, и Эдит,
Ласковая, простодушная, буйная, заносчивая, счастливая?
Все, все спят на холме.
Одна умерла от подпольных родов,
Вторая от безысходной любви,
Третья от рук негодяя в борделе,
Четвертая от гордыни, убитая тщетностью грез,
Пятая пожила в далеком Париже и Лондоне,
А похоронена здесь Эллой, и Кейт, и Мэг –
Все, все спят на холме.*

Что ж, все дороги ведут на Холм, это неудивительно. Но, разумеется не в этом открытие Ли Мастерса. Главное следует уже в первой автоэпитафии – главное беспощадная, последняя правда, которая, как показывает с однозначной бескомпромиссностью автор, порой так дефицитна в жизни, в обыденной нашей жизни. Именно так и утверждает первая по счету ее, жизни, жертва – Ход Патт:

*Здесь я лежу, рядом с могилой
Старого Билла Персола,
Который разбогател на торговле с индейцами,
А потом объявил о своем банкротстве
И от этого сделался вдвое богаче.
А я озверел от трудов и лишений.
И, видя, как богатеют Билл и ему подобные,
Ночью у роуци Проктора попытался ограбить прохожего,
За что был судим и повешен.
Так я объявил о своем банкротстве.
Мы по-разному вышли в банкроты,
А теперь мирно спим как соседи.*

Не правда ли, трудно признать этот монолог устаревшим? Как и, скажем мы, читая дальше, любой другой; и мы совсем забываем, что все это написано в Америке, что все действующие лица – американцы. Как, скажем, и, – еще один из многих пример, – дьякон Тейлор:

*Я был в лоне церкви
И стоял за сухой закон,
И горожане решили, я умер от пристрастия к арбузам.
На деле же у меня был цирроз печени,
Ибо тридцать лет каждый полдень
Я пробирался в заднюю комнату
Аптеки Трейнора
И наливал себе щедрой рукой
Из бутылки с этикеткой
«Спиритус фрументи».*

Вот так – шаг за шагом – Ли Мастерс ведет расследование злодеяний и неправд и убедительно показывает, что успешные поиски истины возможны лишь, если перенести наше восприятие «обычной», «живой» жизни – оттуда, с Холма (недаром, наверное и выбран образ именно холма, а не долины, ложбины – с холма, что ни говори, обзор лучше и достовернее).

Ограничиваясь только печальной, «темной» стороной иного мира, ступим несколько шагов по дороге дантевского «Ада» [1]. Автор начинает повествование также с картин «земного происхождения»:

*Земную жизнь пройдя до половины,
Я очутился в сумрачном лесу,
Утратив правый путь во тьме долины.
Таков он был, о, как произнесу,
Тот дикий лес, дремучий и грозный,
Чей давний ужас в памяти несусь!...
Не помню сам, как я вошел туда,
Настолько сон меня опутал ложью,
Когда я сбился с верного следа.
Но к холмному приблизившись подножью...
Я увидал, едва глаза возвел,
Что свет планеты, всюду путеводной,
Уже на плечи горные сошел.*

Здесь пусть дикий, но лес; здесь же и холмы (не с ними ли перекликается упомянутый холм в Спун-Ривер?); и свет исчезает за плечами гор. Почти, и даже не почти – а земные картины: лес, холмы, горы, солнечный закат. И все это пока сопровождается вполне земным, хотя и печальным настроением, которое по мере дальнейшего продвижения нарастает, ибо поэт ведает, куда держит свой путь. И встреча со своим поэтом-предшественником Вергилием, который становится провожатым по кругам Ада, хотя и помогает – все же не одиночество, но не спасает от предстоящих впечатлений и испытаний картинами одна другой страшнее. Но когда поэт читает над входом: «Входящие оставьте упования», то Вергилий, как это также случается в тяжелых жизненных ситуациях, говорит ему:

*«Здесь нужно, чтоб душа была тверда;
Здесь страх не должен подавать совета...»
И обернув ко мне спокойный лик,
Он ввел меня в таинственные сени.
Там вздохи, плач и исступлений крик
Во тьме беззвездной были так велики,
Что поначалу я в слезах поник.*

И дальше продолжается восприятие первых картин земными очами – все исполнено аналогий, сопоставлений с привычными в той или иной степени именно реальными изображениями (реальными, с точки зрения, так сказать, земного наблюдателя, каковым и является Автор, как это, мы увидим, будет представлено и в сюжетах Ю.Кузнецова):

*И я, взглянув, увидел стяг вдали,
Бежавший кругом, словно злая сила
Гнала его в крутящейся пыли;
А вслед за ним столь длинная спешила
Чреда людей, что верилось с трудом,
Ужели смерть столь многих истребила.
Признав иных...*

Очевидно, как бы то ни было, никому из пребывающих по эту сторону жизненных «баррикад» не дано дать описания, совсем отличные от уже известных – здесь возможны только фантастические комбинации, но в любом случае описываемое Данте смог проиллюстрировать доступными нашему восприятию и пониманию художественными средствами непревзойденный Гюстав Доре.

И, как было сказано в последних словах последней цитаты, «признав иных» Поэт продолжает повествование, представляя и мифологических, и библейских, и земных героев разных времен, начиная от Харона, Авеля, Ноя, Моисея и продолжая бесконечный перечень: Гомер, Гораций, Овидий, Лукиан; Электра, Гектор, Эней; Цезарь, Брут, Сократ, Платон; Демокрит, Анаксагор, Эвклид, Птоломей, Гиппократ, Гален и Авиценна... Это в круге первом. И уже дальше, дальше вниз, по мере предназначенных наказаний:

*Так я сошел, покинув круг начальный,
Вниз во второй; он менее, чем тот,
Но больших мук в нем слышен стон печальный.
Здесь ждет Минос, оскалив страшный рот;
Допрос и суд свершает у порога
И взмахами хвоста на муку шлет.
Едва душа, отпавшая от Бога,
Пред ним предстанет с повестью своей,
Он, согрешенья различая строго,
Обитель Ада назначает ей,
Хвост обвивая столько раз вокруг тела,
На сколько ей спуститься ступеней.*

И далее, далее – по кругам, по мукам, по страданиям. С суровыми комментариями Вергилия, с его предсказаниями и прогнозами:

*Мой сын, посередине этих скал, –
Так начал он, – лежат как три ступени,
Три круга меньше тех, что ты видал.
Во всех толпятся проклятые тени;
Чтобы потом лишь посмотреть на них,
Узнай их грех и образ их мучений.
В неправде, вредоносной для других,
Цель всякой злобы, небу неугодной;
Обман и сила – вот орудья злых.
Обман, порок, лишь человеку сродный,
Гнусней Творцу; он заполняет дно
И пыткой казнится безысходной.*

И круговорот встреч, картин, монологов, отражающих реальность и ирреальность Ада. Творческое восприятие Данте Алигьери, конечно же, четко

отлично от сугубо земных зарисовок, эскизов и этюдов Ли Мастерса. В первую очередь – это взгляд живого человека на творимое в Аду, взгляд, насколько это возможно, реалистический, но временами попадающий на невиданное на земле, гипертрофированное. А главное – у Ли Мастерса герои судят сами и себя, и других абсолютно житейским судом, житейскими мерками – все образы и понятия взяты из «живого мира». У Данте – пройден путь от холмов к многослойным круговым безднам Ада, где все исполнено вершащейся динамики наказания в самых ее разнообразных формах. То есть, в восприятии Ли Мастерса читателю представляется возможность самому довершать предъявленные ему улики, факты, обвинения. В восприятии Данте картины и мера наказания уже осуществлены – мы можем только фиксировать и переживать, но никоим образом не можем «вмешаться» хотя бы в роли если не какого-никакого судьи, то хотя бы присяжного заседателя. У Ли Мастерса мы, если хотим что-либо понять, должны сами строить всю картину Спун-Ривера; у Данте – все выстроено, а мы можем пребывать лишь в роли, так сказать, посетителя пусть и очень необычной, но уже статически данной галереи. Впрочем, лишне говорить о том, что творчество возможно и здесь, пусть и не в конгениальной роли Гюстава Доре, но хотя бы в роли обычного посетителя с какой-то индивидуальной фантазией, шествующего с входным билетом, выданным щедрой рукой Данте.

Переходя от этого, самого краткого, привлечения к канве рассуждений поэмы Ли Мастерса и Данте, уже непосредственно к указанному произведению Юрия Кузнецова, я еще раз должен четко оговориться: в данном случае речь не идет о сколько-нибудь подробном анализе всей поэмы, а тем более – о ее развернутом критическом оценивании. Мы делаем лишь попытку привлечения отдельных фрагментов для иллюстрации такого емкого и широкоформатного понятия, как творческое восприятие, в данном случае – фантастического, мифологического, если хотите, сказочного иного мира, путь в который лежит в традиционном понимании через ворота смерти, а у нас – через поэтическое воссоздание, через дерзкую почти во всех смыслах попытку представить то, что никак невозможно ни доказать, ни опровергнуть имеющимися у нас научными средствами. Это избавляет нас от необходимости пересказывать весьма насыщенный сюжет поэмы (поэму нужно каждому читать самому, да и, наверное, не один раз – столь этот сюжет, несмотря на единую канву повествования, калейдоскопичен и насыщен реальными и ирреальными лицами и явлениями; мы ограничиваемся цитированием небольших фрагментов.

«Сошествие в Ад» – это фактически продолжение предшествующих поэм Ю.Кузнецова о земной жизни Иисуса Христа («Юность Христа», «Путь Христа»), но здесь речь идет уже не столько о самом Иисусе, сколько о благословенном им «путешествии», жутком полете самого автора поэмы вкуче с разбойником, прощенным Иисусом на Голгофе, через Ад по насыщенным кругам и лабиринтам, провалам и скопищам казнящихся разной мерою душ. К слову, душ – но в тех земных обликах, в которых они пребывали среди нас и наших предков на всем длительном историческом сверхмарафонском пути. Это одна из главных психологических составляющих развертываемых картин Ада –

реалистическое представление внешности и главных содеянных тем или иным лицом поступков, хотя тут скорее нужно все же говорить прямо – о преступлениях, иначе как бы было иначе попасть в Ад: из-за невольных пустяков туда вряд ли направляют.

Итак, первое: реальные исторические лица – главные герои. Второе: сам Ад хотя и прямо вроде бы не напоминает земных пейзажей, но по сути он представлен повсюду все же земными картинками – то ли гор и пропастей, то ли небесных промежутков, то ли болот и лесных рощ, т.е. фактически он тоже передается для читателя реалистическими изобразительными средствами. Эти два первые положения говорят о своеобразной документальности, своего рода кинохронике. Так бы, пусть и с натяжками, можно было представлять поэму, но к двум этим положениям, переплетаясь на каждом шагу, присоединяется – третье, а именно: авторский комментарий и краткие монологи других действующих лиц. Да, они тоже как бы реалистичны и связаны с реальными земными событиями, но вот этот общий монтаж в целом и создает совершенно фантастическую повесть, в которой прошлые деяния по должной мере увязаны с должным воздаянием каждому и по масштабу, и по времени. Вот приблизительно как можно аннотировано представить общую композиционную сущность данной поэмы.

А теперь попытаемся все это рассмотреть «покадрово».

Прежде всего необходимо сразу же напомнить всем нам о всемогуществе Бога – иначе как бы можно было иначе «организовать» свое путешествие в Ад!?

*Славен Господь! Он взломал колесо возвращений.
Эй, на Земле! Бог летит как стрела. На колени!
Хватит шататься столбом между злом и добром!
Небо есть ключ, а Земля есть замок... Где же Дом?*

Вот так сразу: и всемогущество Божие, и могущественный образ: Земля – замок, Небо – ключ, и загадка: «Где же Дом?» Это простор читательскому воображению и мысли с самого старта. После такого введения будет заведомо легче воспринимать вслед за автором воспринимаемое далее, как почти сразу же сказанное получившему право на путешествие автору и присоединенному к нему прощенному разбойнику; кстати, и автор тоже был прощен, – потому и дарована ему была эта возможность стать живым – по-земному – свидетелем – все увидеть и, вернувшись, поведать нам:

*– Встань и держись Моего обещанья сурово:
Да не бойся грядущих судеб и утрат.
Рай недалек. Но дорога пойдет через Ад.*

И включение, так сказать, по полной программе (прошу прощения за это избытое выражение, но здесь оно уместно более, чем в наших обыденных полушутках) категорий пространства и времени:

*Время земное песком утекло из-под ног.
Время иное трепало меня, как мочало.
«Это конец!» – я сказал. Это было начало.
Скоро ли, долго ли грела меня быстрота,
Ветка омелы шумела в руке у Христа.
Мы приближались к пучине под именем Ада,
К бездне, окутанной тучами страха и смрада.
Полный печали и трепета, я произнес:
– Мы под Землей? – Под Вселенной! – ответил Христос. –
Вечная туча носилась во мгле под Вселенной.
Бездна вскипала тенями, как ненависть пеной.
Серые клочья свинцом отливали вдали.
Как при полярном затмении, повсюду взошли
Тусклые звезды, но странного смысла и знака.
Это мерцали иные круги Зодиака.*

Какое удивительное и ошеломительное соединение воедино – инерционного земного мышления и восприятия видимого (хоть и помасштабнее, чем виделось космонавтам, но подобие еще есть) и понимания, что уже взошла Вселенная и замерцали «иные круги Зодиака». И потому Автор уже в какой-то мере готов был к тому, что вслед за павшей молнией предстали лестницы и одна – прямо в преисподнюю:

*Путники мира встречали во мгле вековой
Разные лестницы. Эта была винтовой.
Вслед за Христом мы спустились в огнистые сени,
Мне показалось: под нами дымилась ступени.
Мы обращались по лестнице вниз, и сошли
Прямо на тло... это было подобье земли.
Это был остров, отмеченный мертвенным духом.
Это был Левиафан. Он лежал кверху брюхом.
Если всю бездну вместить в циклопический глаз,
То мы попали в зрачок, ненавидящий нас.
Он простирался, как выпуклый мир, от заката
И до востока. Но мера сия мелковата.*

Вот здесь уже и «прибавления» неземного, сказочного, фантастического, что вполне, конечно, естественно – ведь как-никак а это путешествие даже не за океан, не в почти девственные джунгли Амазонки, или пусть в умопомрачительную голливудскую кинозатею, а «в самую настоящую» преисподнюю. Так и не иначе представляет именно ее поэт. И скажу я вполне ответственно, это настолько убедительно, – и все убедительнее по мере чтения (в отличие от пребывания в кинозале), – что ловишь себя на простой, но уж какой – мысли: и ты, читатель, пребываешь уже там, вместе с Вергилием-Юрием и прощенным разбойником:

*В самую тьму мы направились, следуя Богу.
Внутренний свет выявлял где угодно дорогу.
Из ничего проступали цвета и тона,
Звуки и запахи. Я им давал имена...*

Я избегаю в этой статье по меньшей мере избытка научной терминологии (местами она, как представляется, может показаться просто кощунственной), но как тут в очередной раз не сказать: авторское проникновение в этот мир таково, что и мы в самом деле становимся соучастниками его многогранного, многопланового восприятия. Поэтического восприятия. Может и впрямь – всесильного... Но и по этому поводу в поэме сказано нижеследующее:

*Молвил Христос: – То, что видишь, – обман и подделка.
Выпукло видишь, да только ни крупно, ни мелко.
Вот что ты знаешь: поэт – это солнце и тьма.
В этом ты прав. Но окстись на вершине ума.
Бог может только всего человека заметить,
Даже не глядя. – Мне нечего было ответить.
– Вот что я знаю еще, – я промолвил. – Христос
Тоже поэт. – Временами! – Господь произнес
И, поглядев на меня покачал головою:
– Прав ты в одном. Остальное пусть будет со Мною.
В сердце поэта есть тьма, но не самая тьма.
Если б ты видел всю правду, сошел бы с ума...*

Вот именно так подается объяснение тому, что видят путешественники, если можно их так назвать. То есть, другими словами: вы видите это, но это «обман и подделка». А что же тогда видится? Сон, сцены из какого-то сверхспектакля, или игра поэтического воображения, особенно поэтического, которому свойственно воспринимать то свет, то тьму, налагая на воспринимаемое свою окраску? Да нет же, мы не можем дать тут сколько-нибудь однозначный, всеразъясняющий ответ. Тем более, что признавая частную правоту поэта, Христос напоминает ему: «Бог только может всего человека заметить» и «если б ты видел всю правду, сошел бы с ума». Это напоминания именно и об ограниченности человеческих возможностей и о том, что видеть и знать он должен до определенного предела, чтобы не быть пораженным непосильным знанием («окстись на вершине ума»).

И, вместе с тем, все вместе оказывается сплетением реального и поддельного, правдивого и обманного. И в аду, уже на первых его участках мы стоим перед реалиями и парадоксами (а не так ли и в жизни – возникает параллельный вопрос, не требующий ответа). В дальнейшем в этом легко убедиться: накопление парадоксов идет по мере разворачивания сложного, разветвленного сюжета. Плюс к этому изобилие действующих лиц, притом еще каких лиц!

Уже в самом начале путникам встречаются волхвы, Иоанн Креститель, Авраам, Исаак и Иаков, Сизиф, Лао-Цзы, Адам и Ева... Что уж тут можно сказать?! Но это только начало. И тут же, вслед за этими, начальными встречами, в ответ на вопросы Христа о Сатане происходит и впечатляющая встреча с ним:

*Слово Христа прозвняло до самого дна:
– Где Сатана? – Здесь! – ответил во тьме Сатана.
– Здесь! – раскаталось гремучее зло и пропало,
Словно пустое в порожнее где-то упало.
– Здесь! – зашипел, заискрился закат и восток,
Словно по аду прошел гальванический ток.
Бездна вскипела, как ненависть ветхая днями,
И поседела долина... И вот перед нами
Тень показалась, как туча в удушливый день.
Тень приближалась – косматая страшная тень.*

Такой предельно почти скупой портрет Сатаны без ретуши. Никаких вариантов маскировки, потому что Сатана у себя дома, о чем он без паузы и заявляет, кощунственно при этом обращаясь к Христу:

*– Брат мой, что делаешь ты на окраине мира?
Правлю здесь я! – Бог промолвил: – А царствую Я!
Ты обозвал Меня братом. Обмолвка сия
Паче безумной гордыни твоей... На колени!
– Несть! – заревел Сатана, выступая из тени.
Это был зверь и свой нрав показал наконец –
Словно могила раскрылась и вышел мертвец,
И проявил свою злобу, и ненависть выдал,
Ибо давно этот мир перевернутым видел.*

И все это косматое мертвообразное зло со страшной ненавистью тут же пытается обрушиться не на кого-нибудь, а на самого Христа! Ю.Кузнецов, не вдаваясь в многословие и насыщение деталями очень убедительно показывает эту испепеляющую злобу Сатаны, которая и олицетворяет собственно зло как таковое. И не спроста Христос сразу же после свержения, превращения в прах Сатаны считает необходимым напомнить всем нам: «Все поддается прощению, только не зло». Но он тут же, подтверждая свое всеисилие, оставляет судьбоносную надежду: «Я изменю и его!»

А ведь это один из главных, если не самый главный эпицентр всех наших самых глубоких размышлений, философствований, поисков истины – это ответ на вопрос: всеисильно ли и извечно зло? – «Я изменю и его!» – отвечает Христос. И, что уж тут можно сказать, всеисилие Иисуса мы видим фактически на каждом шагу. На каждом шагу он творит чудеса – это для нас маловерящих, сомневающих, многим больше самого Фомы. Потому что чудеса только для

тех и нужны, кто в них не верит. Как и не скрывающий этого автор, который, когда пришел момент расставания с Христом на еще только начатом пути, высказывает свою большую озабоченность тем, что не будет уже всесильного провожатого:

*Лучше держаться печально знакомого места,
Чем отправляться во тьму, а куда – неизвестно.*

И Иисусу приходится вновь прибегнуть к чуду – сотворить карту, по которой путники уже сами могут продолжать свой путь. Это одна из многих выразительных картин в поэме и я для более полной ее передачи все же вновь прибегну к обширной цитате:

*– Вот вам известность! – Он встал на обрыве крутом
И начертил карту ада горящим перстом
Прямо на воздухе. Вот она, Божия милость!
Звездная карта мерцала, горела, дымилась
И трепетала, как утренний пар над рекой.
Тут я услышал: – Лови! Только левой рукой!
Остановил я виденье, плывущее мимо.
Полной рукою схватил я от звезд и от дыма.
Пальцы разжал, а в ладони порожняя весть:
– Нет ничего! – И услышал: – А все-таки есть.
Хватит того, что поймал. – Но поймал я, однако,
Только морщины, как с неба круги Зодиака.
Бог усмехнулся: – А ты угадал невзначай.
Только поймал ты другие круги, так и знай,
И на ладони твоей не морщины, а карта,
Правда не вся, но и часть пригодится до завтра.*

С удивительной образностью, своего рода литературной кинематографичностью, поэт свое восприятие одной из таких фантастических и в то же время абсолютно реалистических сцен передает нам такую сцену и, пожалуй, трудно усомниться, что практически любому читателю эта сцена станет также доступной и доступной во всей ее выразительности. Сцена эта, как и большинство других в поэме, имеет, конечно, не одно только, скажем так, изобразительное выражение, когда Иисус чертит в воздухе мерцающую звездную карту, которую затем, перевоплощая, перебрасывает на ладонь поэту. Тут нетрудно будет усмотреть, скажем, и такой подтекст: мы часто в нашей жизни стоим перед той или иной, часто возможно только кажущейся, неизвестностью, и, так сказать, географическая неизвестность только одна из них. Но своего рода карта, а более широко – ключ к решению находится не где-нибудь, а в нашей собственной руке, на ладони, а еще точнее – внутри нас с учетом наших знаний, опыта, возможностей. Но это можно одновременно и может быть, даже в большей мере отнести к художественным особенностям

поэмы, к развитию общей философской канвы, а относительно сопричастности к рассматриваемому нами творческому восприятию здесь не нужно особенно мудрствовать, чтобы увидеть совершенно убедительные особенности его проявления, его оригинальной выразительности в преобразовании звездной «воздушной карты» в карту в свою очередь преобразующуюся в ее живую копию на ладони. В самом упрощенном комментарии мы можем позволить себе такое «отворчествление» обычной сцены, если отвлечемся от масштабности действующих лиц в самой поэме: в диалоге один из его участников жалуется на неизвестность дальнейшего пути: как может помочь ему его собеседник? – он может просто рассказать, как следует двигаться дальше, а еще может достать обычную «земную» карту и показать по ней, или даже отдать эту карту. Это, можно сказать, была бы своего рода обычная сцена и как бы она не была передана – литературными, или снова же кинематографическими средствами, мы с вами не были бы свидетелями какого-то творчества, тем более, граничащего с чудом. Но автор такого рода обыденную сцену (мы здесь, конечно, отвлекаемся от общего сюжета) воспроизводит совершенно оригинально, т.е. создает, как мы это трактуем, новую образную конструкцию.

Именно на таких примерах мы можем найти, убеждены, доказательства творческого перевоплощения самых разнообразных сюжетов, сцен, ситуаций и, как покажем дальше, личностей, которые уже стали для нас в обыденной жизни своего рода привычными, в чем-то даже стандартными. Для большей убедительности, как и было сказано в начале, мы выбирали наиболее показательные произведения. Ведь, если, скажем, к примеру, мы останавливались бы на романах Бальзака и Льва Толстого, или некоторых стихотворениях Н. Некрасова и В. Маяковского, то тогда в общем речь можно было бы вести о привнесении элементов творчества в картины в большинстве своем сугубо реалистические и о творческом восприятии следовало бы говорить, имея в виду уже чаще не зрительные образы, а смысловые конфигурации, словесно-понятийные подтексты, о чем безусловно нужно вести совершенно отдельный разговор.

Теперь, тоже очень коротко, остановимся на творческих трансформационных средствах изображения, которые, правда в разной степени, реализуются авторами всех трех выбранных нами поэм. Опять-таки в наибольшей мере, как нам представляется, эти, условно говоря, приемы, реализовал Ю. Кузнецов. В «Сошествии в ад» тоже изобилие встречаемых там мифологических и вполне реальных личностей: здесь Иуда, Парсифаль, Данте и Беатриче, Жанна д'Арк, Колумб, Торквемада, Лютер, Фауст, Нострадамус... И все ближе к нашему времени – Декарт, Свифт, Мазепа, Петр Первый... А вот уже и Гоголь, и его Тарас Бульба, и Тютчев с Денисьевой, а потом буквально чередой – Ленин, Колчак, Махно, и Солженицын с Сахаровым, и Ельцин с Чубайсом...

Здесь представлены и своеобразные стоп-кадры и даны сравнительно развернутые изображения и комментарии к портретам. Остановимся на некоторых из них, выбирая более знакомые имена, чтобы сопоставить наше собственное их восприятие с восприятием автора поэмы.

Вот хорошо знакомая не только психологам и психоаналитикам фигура:

*Фрейд помешался на сексе и был очень зол
На человечество. Только чертей не учел.
Но заявил, обнаружив чертей после смерти:
– Призраки мозга! – Посмотрим, – ответили черти
И посадили его на осиновый кол.
– Это же секс! – он зачичкал. – Да здоровствует пол!..
Бесы заметили: – Ты симулянт. Но довольно.
Здесь ты с ума не сойдешь. И всегда будет больно.*

Автор со знанием дела представляет своего рода резюме в русле делящейся с переменным успехом уже чуть ли не столетней полемики вокруг фрейдовской концепции и подает одну из резюмирующих (и, как мы знаем, вполне правомерных оценок) фрейдовские поучения – о доминировании сексуального. В земной жизни у Фрейда было много гомеопатических и радикальных критиков, начиная от его первоначальных соподвижников А.Адлера и К.Юнга, и кончая И.П. Павловым и Г.С. Костюком – И.П. Павлов мягко намекал на то, что Фрейд роет туннель не с той стороны, а Г.С. Костюк еще более толерантно, но однозначно отвергал учение знаменитого австрийского искателя околонанучных приключений с порога (справедливости ради отметим, что Г.С. Костюк в основном делал это не столько в публикациях, сколько на семинарах, в беседах с аспирантами; так, автор данной статьи, будучи на заре своей научной юности большим поклонником Фрейда, не подвергся со стороны Г.С. Костюка никакой уничтожающей критике, а был даже удостоен похвалы, что в такой степени овладел основами фрейдовского учения и только позже стал полностью понятен иронический подтекст костюковской похвалы). Но это к слову, хотя и вполне в русле нашего общего анализа, а, возвращаясь к поэме, можем лишь констатировать, что Ю.Кузнецов это, разумеется, не Павлов, и не Костюк, и у него в рамках поэмы нет творческого времени для развертывания длительного научного (или даже паранаучного) суда над Фрейдом, а по сему он лаконично выводит приговор: «Фрейд помешался на сексе» и уже черти, которые оказались еще более прозорливыми и разгадавшими изощренную фрейдовскую симуляцию, приступили к исполнению своих непосредственных адовских обязанностей («Ты симулянт. Но довольно. Здесь ты с ума не сойдешь. И всегда будет больно»). Вот такое лапидарное наложение творческого постскриптума не только к личности Фрейда, симулирующего постижение «научных» истин, но и ко всему фрейдизму. Есть над чем подумать и нынешним немалочисленным неофрейдистам, пусть и в карикатурных их модификациях, и всем, кто сознательно ступает на скользкие дорожки шарлатанства, каким бы импозантным оно кому-то не представлялось.

Право же удивительна эта галерея так своеобразно и психологически, и исторически представляемых личностей. И вот следует уже встреча с человеком, который имел без преувеличения огромное значение еще при жизни

и который, как это не удивительно, вновь по прошествии полувека становится не просто объектом пристального переоценочного внимания и неутихающих острейших споров, но обретает еще более впечатляющие исторические черты, как ни крути, но – доброго или не очень доброго – но гения: здесь было бы уместно привести емкое стихотворение Татьяны Глушковой, но к теме поэтического изображения отдельной личности мы еще обратимся в последующих главах поэтической психологии. А в нашей здесь рассматриваемой поэме следует такая, как и другие, выразительная картина:

*Встретили Сталина. Он поглядел на меня,
Словно совиная ночь среди белого дня.
Молча окстился когда-то державной рукою,
Ныне дрожавшей, как утренний пар над рекою.
Все-таки Бог его огненным оком призрел:
Раньше по плечи, теперь он по пояс горел.
Что-то его беспокоило. Отблеск кровавый
Пал на него от пожара великой державы.
– Где моя трубка? – сказал, озираясь кругом.
– Вот моя трубка! – Объятый по пояс огнем,
Он прикурил от него, пыхнул дымкой и скрылся.
Сталинский след в гальванической дымке искрился.
Зной и мороз сочетались, как нечет и чет.
Рузвельт и Черчилль топтались, одетые в лед.
Сверху на головы сеяло огненной крупкой.
– Бывший союзник никак не расстанется с трубкой, –
Рузвельту Черчилль заметил. – Хотел бы я знать,
Как ему здесь удастся табак доставать?
Рузвельт присвистнул – как черт в костяную свистульку:
– А ведь он курит чужую казацкую люльку!..*

(Перед этим в поэме изображался Тарас Бульба, потерявший свою люльку и здесь явное указание именно на нее).

Если местами картины, изображаемые поэтом могут в чем-то быть схожими с сюрреалистической стилистикой, то все же в подавляющем большинстве случаев, особенно когда речь заходит о хронологически близких нам лицах, он этого, очевидно вполне сознательно, избегает, отдавая предпочтение своего рода публицистической и фотографической графике. Это однозначно относится к Сталину, если, конечно, не считать горения в адском пламени, но для ада это, так сказать, никакая не фантастика, а своего рода само собой разумеющиеся реалии. Реален Сталин, реальна его рука с привычной почти на всех картинах трубкой, вполне реальны Рузвельт и Черчилль. Вот только два очень, как это нетрудно понять, важных в смысловом и стилистических планах момента: Сталин горит уже не по плечи, а по пояс и зажигает он уже, как метко подметил Рузвельт, не свою неизменную трубку, а люльку Тараса Бульбы. И, хотя и первый признак, и второй по-своему вполне

реалистичны, но в общем контексте этой картины содержится очень даже немалый творческий потенциал – для читательских раздумий и разгадываний, хотя бы таких самых напрашивающихся: почему Сталин горит уже по пояс? и что это за эстафета люльки от гоголевского Тараса Бульбы до кузнецовского Иосифа Виссарионовича? В самом деле довольно широкий диапазон для интерпретаций, а раз так, то и речь может идти о творческом восприятии представленной поэтом личности и ее роли уже не в пределах поэмы, а без преувеличения – в самой что не на есть настоящей истории, ведь недаром же столь значимой представляется хотя бы такая одна строчка: «Отблеск кровавый пал на него от пожара великой державы». Что за отблеск, почему кровавый, почему пал на Сталина, и что это за пожар великой державы? – вопросов уже здесь возникает множество, а, значит, для ответов на них предполагается наше творческое соучастие, т.е. опять же таки наше собственное творческое восприятие представленного в поэме.

Все ближе к нашим дням, когда мы можем вместе с автором более документально, реалистически оценивать людей и события, поскольку сами являемся их живыми свидетелями, а посему легко узнаем сразу же генсека КПСС, первого президента СССР и одновременно Нобелевского лауреата, как узнаем и все то, что последовало за его поистине цирковыми политическими сальто-мортале:

*Только заметив того, кто разрушил державу,
Дьяволу предал народную память и славу,
Я не сдержался. Изменнику вечный позор!
Дал ему в морду и Западом руку обтер...
Ельцин с Чубайсом по глазки в смоле оказались.
Те, кто под черным расстрельным письмом подписались,
В сорок два счета гуртом угодили в дерьмо.
Где-то над ними и плавает это письмо.
Нищие духом повсюду приходят в упадок.
В ад выпадает Чечня, как кровавый осадок.*

Здесь фактически всего в десяти строках передан судьбоносный этап знаменующий и гибель «титаника» – Советского Союза, и приход к власти без всякого преувеличения преступников (разве можно как-либо иначе оценивать расстрел Белого дома в памятном нам всем 1993 году?), а затем последовавшая за этим с железной, в лучшем случае бездарнейшей логикой, кровопролитная антинародная во всех смыслах чеченская война?! В этом фрагменте следует выделить такое своеобразное сочетание почти бытового аффективного («Я не сдержался... Дал ему в морду») с художественно-гиперболическим, не уступающим свифтовско-гулливеровскому («... и Западом руку обтер...»). Оценочная позиция – это, конечно, позиция автора, как и его «джентльменская несдержанность», но ведь именно в этом и состоит суть творческого объективного восприятия и исторических и повседневных реалий. Именно в этом заключается перцептивное творчество – строится новый образ, разумеется

достаточно многомерный, насыщенный и действующими лицами, и смыслами: Горбачев – сам автор – Ельцин – Чубайс – сорок два подписанта «расстрельного» письма, символически парящего над попавшими в ад – картины трагической чеченской войны-бойни; и декларируемые автором оценки и смыслы: вечное проклятие предателю, неизбежность наказания преступникам, пусть даже и во многом парадоксально попавшим в этот список-обращение к Ельцину с призывом «раздавить гадину», т.е. фактически не каких-то жутких врагов, а оппозицию. Здесь уместно лишний раз напомнить, что творческий образ-перцепция, как мы его трактуем, во многих случаях может вызвать вполне конкретные ассоциации; в данном случае это, помимо того, что уже было названо выше, – фактически именно состав этого списка подписантов. Ю.Кузнецов их не называет, вполне возможно из презрения, чтобы не осквернять и без того перегруженную грешниками поэму, но мы-то эти имена, пусть и не все, а лишь некоторые, сразу же, или полюбопытствовав, вспомним, – вот лишь некоторые: А.Астафьев, Б.Ахмадулина, В.Быков, Д.Гранин, А.Дементьев, М.Дудин, Р.Казакова, Ю.Левитанский, Д.Лихачев, Ю.Нагибин, Б.Окуджава, Р.Рождественский... Такая вот получается ошеломляющая наше сознание картина – ведь это же известнейшие и совсем не бесталанные поэты и прозаики, произведения которых были постоянными спутниками многих и многих «простых» людей, которые издавна считали (и не без оснований – ведь были же Пушкин и Лермонтов, Шевченко и Франко, Достоевский и Лев Толстой), что эти творцы всегда были на стороне униженных и оскорбленных, а не на стороне неправой и жестокой власти, всегда были гуманистами, отвергающими любое насилие, а тем более – убийство. А тут среди них и такая фигура первого, как до тех пор казалось, ряда всемирно известных деятелей культуры, как Д.Лихачев! И что с того, что некоторые из них потом в той или иной форме отчасти раскаялись (Б.Окуджава написал весьма примечательное стихотворение – «Ребята, нас вновь обманули...», но ведь в те же дни он прямо говорил, что чуть ли не как в кино наблюдал за расстрелом!). Комментарии здесь, вполне понятно, излишни, но мы не занимаемся специально нравственными оценками, а лишь рассматриваем возможности творческих поэтических трансформаций реальных событий и личностей, в данном случае на широком мифологическом и реальном одновременно экране показательного в этом отношении поэтического произведения. В дискуссионном плане, само собой разумеется, могут возникнуть – и должны возникнуть – если не контраргументы в некоторых моментах, связанных с приводимыми примерами и их осмыслением, то указания на произвольную субъективность в их истолковании. Но на такого рода полемические замечания, как представляется совершенно очевидным, можно отвечать, опираясь именно на наши основные концептуальные положения: подобные истолкования, осмысления являются именно творческим реагированием на в свою очередь творческие образные конструкции, которыми так богата и мировая и наша поэзия. На этом, кстати, живет и здравствует литературная критика, которая позволяет себе самые разнообразные толкования, доходящие порой до самых «сверхтворческих» крайностей (если с

малоизвестными поэтами это не так очевидно, то легко обратиться к, казалось бы, классикам-памятникам – например, к А.С. Пушкину, Т.Г. Шевченко, И.Я.Франко; так, скажем, даже в наши дни можно прочесть у известного поэта, прозаика и политического деятеля Э.Лимонова, что А.С. Пушкин – это всего лишь «поэт женских альбомов!»). А поэтому психологам пора уже (давно пора!) обратить свое исследовательское внимание на произведения литературы и искусства в адекватных масштабах и в ракурсах постижения тайн и секретов творчества и творческих личностей.

Подводя некоторые, лишь предварительные и, – еще раз подчеркнем, – сугубо гипотетические итоги, отметим лишь следующее. Во-первых, что в общем-то хорошо согласуется и с ассоциативными концепциями, и с концепциями установок и «картин мира», при восприятии сложных объектов, сложных структур и систем, а поэтические произведения рассмотренного здесь плана таковыми именно и являются, мы можем говорить соответственно о построении сложных перцептивных образов, образов многоплановых, многослойных, отражающих авторские субъективные «запасы» знаний, ценностные ориентации, субъективные предпочтения, ассимилируемые в сочетательном проявлении стратегии аналогизирования и комбинирования, и, в зависимости от оригинальности, собственно творческого потенциала автора с более или менее выраженным «подключением» стратегии реконструирования, что было многократно проиллюстрировано вышеприведенными примерами. Во-вторых, при сколько-нибудь масштабной сложности воспринимаемых объектов, собственно перцептивные процессы проявляются в неразрывном естественном соединении с мыслительными процессами, не говоря уже о сенсорных, внимания, памяти, которые включены в восприятие, так сказать, автоматически; это лишний раз свидетельствует о вполне определенной искусственности, а потому лишь «лабораторности» исследований «одного лишь» восприятия. В-третьих, можно предполагать, что уже перцептивные образы-конструкции являются достаточно убедительными индикаторами творческих возможностей автора (в данном случае – художественного поэтического произведения) и в зависимости от условно дифференцируемого уровня творческих достижений – самого его личного статуса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данте Алигьери. Новая жизнь. Божественная комедия / Пер. с итал. – М.: Художественная литература, 1967. – 686 с.
2. Кузнецов Ю. Сошествие в ад. Поэма // Наш современник. – 2002. – №12. – С. 15-75.
3. Мастерс Э.-Л. Антология Спун-Ривер / Пер. с англ. и предисл. А.Сергеева. – М.: Художественная литература, 1990. – 415 с.
4. Моляко В.А. Психологические аспекты поэтического восприятия // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць. – Т.12. – Вип. 4. – Житомир, 2008. – С. 7-17.

**ТЕХНИКА ПРИГЛАШАЕТ К ТВОРЧЕСТВУ
(к 80-летию Т.В. Кудрявцева)**

В статті розглядаються деякі проблеми технічної творчості, розвитку концепції технічного мислення, розробленої Т.В. Кудрявцевим.

Ключові слова: *техніка, творчість, технічне мислення, проблемне навчання.*

In the paper some problems of the technical creativity, development of a concept of the technical thinking worked out by T.V. Kudryavtsev are considered.

Key words: *technics, creativity, technical thinking, problem training.*

22 июля 2008 г. известному советскому психологу Товию Васильевичу Кудрявцеву (1928–1987) исполнилось бы 80 лет. Среди отечественных концепций мышления и творчества особое место занимает созданная им концепция технического мышления и его становления. Помимо сугубо исторического интереса, обращение к этой концепции сегодня диктуется тем, что ее автором сделаны существенные прорывы в решении ряда фундаментальных проблем современной психологии мышления, обучения и труда именно на “стыке” этих дисциплин и была разработана данная концепция.

Конечно, интеллектуальные компоненты деятельности человека с техническими объектами в условиях трудового обучения и воспитания, различных форм профессиональной подготовки и переподготовки, реального производства, в рамках лабораторных моделей широко изучались ранее и изучаются поныне. Эта проблематика с разной степенью полноты затрагивалась в работах по психотехнике, психологии труда и трудового обучения (Г. Мюнстерберг, О. Липман, Г. Меде, Д. Древер, С.Г. Геллерштейн, И.Н. Шпильрейн, А.К. Гастев, А.А. Смирнов, П.И. Иванов, Е.В. Гурьянов, В.В.Чебышева, К.К. Платонов, Е.А. Климов, Е.А. Милерян, З.А. Решетова, Г.В.Кирия, Б.М. Ребус, В.А. Моляко и др.). Поисковая активность человека в автоматизированных системах управления, связанная с актуализацией его мыслительных усилий, – традиционный предмет исследования в инженерной психологии (Д.А. Ошанин, Б.Ф. Ломов, В.П. Зинченко, В.Н. Пушкин, В.Ф.Рубахин, О.А. Конопкин, А.А. Крылов, А.И. Прохоров, Ю.М. Забродин, Е.Н. Сурков и др.).

Психологами предпринимались и попытки проникнуть в тайну вершинного проявления технического разума – изобретательства (Т.Рибо, А.П.Нечаев, П.М. Якобсон, С.М. Василевский, А.Ф. Эсаулов, А.В. Антонов, Ч.М. Гаджиев и др.). Параллельно этому сложилась традиция философского осмысления природы технического творчества, где оно рассматривалось не как частная форма созидания, а как исторически развитое воплощение продуктивных возможностей человека (И.И. Лапшин, М.А. Блох, Б.М. Кедров, Г.Я. Буш, С.Н. Семенов и др.).

Проблему “мысль (ее субъект) в технической системе” по-своему, все дальше уходя от узкого техницизма, решали инженеры (изобретатели, конструкторы), специалисты по системному проектированию (Дж. Диксон, Дж. К. Джонс, В. Гаспарский, Я. Дитрих, П.К. Энгельмейер, Г.С. Альтшуллер, В.М. Мухачев, А.Б. Селюцкий, А.И. Половинкин, Я.З. Миндлин, В.Э. Штейнберг и др.).

Все это способствовало упрочению особого взгляда, основания для которого уже сложились в истории культуры

Нетехницистский взгляд на технику

Едва ли даже самые рафинированные “гуманитарии” и “лирики” будут оспаривать, что техническая система – место, не менее достойное присутствия фантазии и мысли, чем симфония или философский трактат. Правда, в представлениях некоторых из них это место является весьма узким и ограниченным. Отсюда – и распространенные стереотипы в понимании особенностей технического (“технарского”) склада ума. Впрочем, ограничение, и весьма жесткое, здесь действительно присутствует. Мы живем в мире овеществленных конструкторов (образов, понятий и др.) технического воображения и технического мышления, ежеминутно пользуясь их плодами, и без этого не сможем долго просуществовать. Технические идеи предполагают массовое воплощение, чем они отличаются от идей, продуцируемых в иных видах творчества. Это суживает возможности индивидуализации продукта творчества и одновременно привносит особую градацию в характеристику сложности творческой задачи.

Ведь техника – еще и форма “обращения” (Ф.Т. Михайлов) к людям, одновременно – ко всем и индивидуально к каждому. Этим измеряется ее полезность, которая вовсе не является безличным, сугубо “объектным” критерием продукта творчества. Одно дело – когда нужно просто выполнить “техническое задание”, другое дело – когда на это подвигают еще и мотивы отношения к людям. Иной раз, глядя на объект, изготовленный “в соответствии с требованиями ГОСТа”, думается: а для кого его изготовили, кто им может пользоваться – его носить, водить, жить в нем и т.п., и, рискнули бы это сделать сами производители. Представим себе внешне добротно сработанный стул, из хорошего дерева, гладкий, прочный, покрытый дорогим лаком, вот только сидеть на нем невозможно. Хотя все его предназначение (польза) и состоит в том, чтобы человек на нем сидел. И для чего спрашивается тогда все эти достоинства – прочность, гладкость и т.п.? Это просто бесполезная деревяшка, а не стул. А в промышленности принято “разводить” технические, эргономические и эстетические параметры изделия, но человек-то их воспринимает едино, в данном случае, извините, пятой точкой..

Стул отвечает всем техническим параметрам. Но для сидения не предназначен. По большому счету, для человека он бесполезен. С другой стороны, если бы параметры не соблюдались, на стуле тоже нельзя было бы сидеть. Конечно, параметры разрабатываются тоже с учетом особенностей пользователя, однако – в “усредненном”, “стандартизированном” виде. А люди

– бесконечно разные. На каждого индивидуальным стулом не напасешься. Значит, нужно спроектировать и сработать такой стул, на котором будет удобно сидеть всем и каждому, определив для этого оптимальные технические параметры, может быть, даже внося коррективы в стандарт. Очень сложная задача, требующая своего рода таланта, но решаемая: в каждом доме имеется хотя бы один такой стул (всеми любимое кресло, диван и т.п.). Это и есть конкретная “человеческая”, а не абстрактная “техническая” польза.

Утрата такой конкретной пользы – следствие урбанизации, в условиях которой радикально изменился способ представления результатов технического труда. Деревенский умелец мог себе позволить не “халтурить” – он делал штучный товар, который успевал еще и превращать в произведение декоративного искусства. Городской – работал на массовый поток со всеми вытекающими отсюда издержками. Деревенский умелец, трудясь, священнодействовал, “шаманил” (не отсюда ли выражение?), городской – занимался поденной рутиной.

Там, где ориентация на “массовое” воплощение технической идеи отсутствовало, изобретения, как уже говорилось, часто становились произведениями искусства или демонстрировали близость к ним. Таковы, к примеру, паровая турбина Герона Александрийского, римские акведуки или газопровод, который был построен еще в XV веке в одном из городов Китая. Все это были уникальные, индивидуализированные конструкции, не рассчитанные на воспроизводство в поточных технологиях. Они не подлежали широкому тиражированию, но несли в себе нечто большее – материализованные в отдельных технических объектах общие принципы конструирования всего множества объектов того или иного класса. Эти принципы нередко обретают полноценную перспективу в ближайшем и более отдаленном будущем.

Герона с его “модельной” турбиной и де Лавала с его конкретным, хотя и “опытным” образцом разделяют тысячелетия. Но это нормально. Не стоит форсировать историю технических идей. Многое в ней должно было устояться, обрести технологическую базу для материализации и т.д. И потом, генератор идеи не всегда обязан заниматься ее претворением. Мы живем в мире разделенного труда – нравится нам это или нет. Если кому-то удастся преодолеть грань между тем и другим – прекрасно. Но это бывает не столь часто. К тому же у генератора идеи не всегда под рукой средства, которые позволяют преодолеть эту грань. Академик В.В. Парин, автор идеи системы жизнеобеспечения человека в условиях космоса, вынашивал ее с единомышленниками-сокамерниками в сталинских лагерях. Чертежи буквально наносились на тюремную стенку. А идея все же была реализована...

Другой пример. Принцип работы современного компьютера (РС) иногда сопоставляют с принципом работы арифмометра. По большому счету, там можно найти нечто общее. Однако здесь, как и везде, корректнее сопоставлять принципы функционирования однородных вещей, в данном случае принцип работы РС с принципом работы другого, более раннего компьютера – в виде так называемой “архитектуры фон Неймана” (IAS). В общих чертах принцип

IAS, сформулированный Джоном фон Нейманом еще в 1940-е гг., воспроизводится в современных компьютерах. Но для того, чтобы он был полноценно реализован, потребовалось радикально изменить, с одной стороны, конструкцию самого компьютера, с другой – механизм переработки информации. Второе, в свою очередь, обострило необходимость в разработке программного обеспечения (софта) нового типа, особых носителей информации, технологий ее фиксации и т.п.

В истории дистанция между техническим замыслом и его реализацией не всегда была марафонской. Лишь эпоха Нового времени “развела по разным углам” культуры духовное и материальное производство. Интенсивному промышленному росту, которым была отмечена эта эпоха, мы обязаны сведением объективности к утилитарной полезности. Между тем, на Востоке техника традиционно понималась как таинство, а не как рутинное ремесло. Древние греки сближали “техне” с “поэйсисом” (со сферой искусства), а – в лице Платона – и с “эпистеме” (со сферой познания). На это обращает внимание Мартин Хайдеггер в своей работе “Вопрос о технике” [13]. Все дело в том, что древние греки не особо озадачивались по поводу столь болезненной для современного человека проблемы воплощения идей. Ведь идеи для них имели живую, чувственную, изначально материализованную форму эйдосов, которые носились по воздуху (не отсюда ли выражение “идеи витают в воздухе”?). Это в одинаковой степени распространялось и на философские, и на технические идеи. Между прочим, то, что идеи имеют “вес” и даже “цену” было заново осознано в XX веке – но не философами или инженерами, а бизнесменами.

Один из моих учителей – Андрей Владимирович Брушлинский (его юбилей, семидесятипятилетие, также отмечается в этом году) считал мир техники сугубо механичным, дискретным, в пределе – дизъюнктивным, противопоставляя его “единому и неделимому”, недизъюнктивному миру человеческого духа и души. Любая машина, утверждал он, состоит из блоков, узлов, деталей и т.д., которые легко разделяются друг с другом. Этого нельзя сказать о психике, в первую очередь – *о мышлении* (см.: [2]). Все так. Однако к сумме своих частей любая техническая система может быть целиком редуцирована лишь с позиций технократического рассудка, особенно, когда его узкоспециализированной функцией оказывается обслуживание одной из этих “частей”. Достаточно разобрать машину на части, и она утратит свою *специфическую качественную определенность*. Другое дело, взглянув на груды металла или даже на одну деталь, мы можем сказать: “Это был шагающий экскаватор (литейный станок, микроволновая печь и т.п.)”. Еще сложнее с технологией. Достаточно изъять или даже незначительно нарушить тот или иной технологический цикл, как от технологии не останется ничего!

И это – закономерно. Ведь то *целое*, которое характеризует машину (как и всякое целое вообще), не есть совокупность составляющих ее частей. Это целое задается той идеальной *человеческой целью*, которая вызвала данное техническое устройство к жизни, выразив *жизненную* необходимость людей именно в нем, а не в чем-то ином. Подлинная форма целостности в технике – *идеальна*. Разумеется, такое идеальное всегда материализуется или “стремится”

материализоваться в виде разнообразных технических систем, в их непосредственной физической фактуре. Но само по себе эмпирическое изучение этой фактуры к раскрытию ее организующего, *целостнообразующего* принципа нас никогда не приведет. Проект, модель, чертеж говорит о машине больше, чем ее реальный образец. Целостность техники – и в структурном, и в функциональном плане – это воплощение, опредмечивание *живой целостности воображения и мышления человека*, который в формах своей деятельности порождает весь ее сложнейший мир. Прежде всего – целостности воображения. Ведь его основная функция – *способность видеть целое раньше частей*. Хорошей иллюстрацией сказанному может служить следующая известная история. Одному крупному авиаконструктору молодой инженер принес свой чертеж нового самолета. Мимолетом взглянув на чертеж, мэтр поставил безапелляционный диагноз: “Эта машина летать не будет. Для этого она недостаточно красива”. Инженер вернулся домой, перепроверил расчеты и обнаружил, что в них вкралась ошибка. Мэтру не нужно было, как новичку или ремесленнику, вдаваться в скрупулезный анализ деталей, “проверять алгеброй гармонию”. Он мгновенно перенос схему в образ – в этом и состояла работа воображения. Интуиция, за которой стояла развитая способность видеть целое раньше частей, гарантировала достоверность диагноза, или точнее – прогноза. Целая сила человеческого воображения в буквальном смысле слова может поднять в воздух самолет и удержать его на лету “в целости”, предохранив от разрушающего действия физических сил.

Да, эта цельная, целостная, неукротимая и непрерывная сила действительно опредмечивает себя, в том числе – в *пространственно дискретной, эмпирически осязаемой форме* техники. Но это лишь частный случай общей диалектики непрерывного и дискретного. Во-первых, – и это подчеркивал сам А.В. Брушлинский, “дискретное” вовсе не всегда означает дизъюнктивное противопоставление – противопоставление того, что мы разделяем, отграничиваем друг от друга в логике “или – или”. Дискретность не во всех случаях предполагает границу типа *hard fast line* – строго разграничительной линии, по выражению Ф. Энгельса. Во-вторых, сама граница, а значит и дискретность (и это также один из “азов” диалектики, сформулированный еще Шеллингом) существует для того, чтобы быть в итоге преодоленной. Наличие дискретного создает *возможность непрерывного трансцендирования* – свободного (осознанно необходимого) выхода за любой мыслимый предел. Как заметил Ф.Шеллинг, предел (конечное, дискретное) для того и создается (осознается) устремленным в беспредельность человеком, чтобы в итоге быть преодоленным. В-третьих, по словам Ф.Т. Михайлова, способность к производству *мер*, позволяющих *отграничивать специфическое от не специфического* в этом мире (включая универсальные меры – категории нашего мышления: сущность и явление, пространство и время, количество и качество и т.д.), сделала человека человеком. Она обеспечила его выделение из действительности, из “среды вещей”, для которых он сам стал всеобщей мерой (Протагор). Пусть и весьма несовершенной, но все-таки всеобщей. Благодаря этим мерам человеческое Я, самость, личность, бесконечно простирающиеся за

границы своих непосредственных очертаний, смогли приобрести ту самодостаточность, без которой они так и остались бы замкнутыми в указанных границах. Здесь вновь срабатывает диалектика непрерывного и дискретного, великолепно переданная Велимиром Хлебниковым:

*Я всматриваюсь в вас, о, числа,
И вы мне видите одетыми в звери, в их шкурах,
Рукой опирающимися на вырванные дубы.
Вы даруете единство между змееобразным
движением
Хребта вселенной и пляской коромысла,
Вы позволяете понимать века, как быстрого
хохота зубы.
Мои сейчас вещеобразно разверзлись зеницы
Узнать, что будет Я, когда делимое его – единица.*

Будучи выражением противоречивого единства (на языке диалектической логики – конкретного тождества) непрерывного и дискретного, техника являет собой орган и инструмент *творческого самоопределения* человека в действительности. Молодой К.Маркс был абсолютно прав, когда писал о предметном бытии промышленности как раскрытой книге сущностных сил человека, чувственно представшей перед нами психологии (которую, на наш взгляд, так и не сумела прочесть, а ныне и вовсе отказывается читать *наука психология*). Следовательно, мир техники, если подходить к нему с человеческими, а не с машинными мерками, гуманистичен уже в своих основаниях и устоях (см.: [7]). Уже давно очевидно, что за пресловутым противостоянием техники человеку легко обнаруживается противостояние друг другу людей, которые используют технику в своих целях. Особенно если в образе противостоящей стороны выступает человеческая организация, функционирующая в духе *машинерии* – например, бюрократической или военно-полицейской машины государства, в которой все подчинено интересам ее самовоспроизводства. Об этом еще в 1960-е гг. все очень точно сказал Э.В.Ильенков в своей книге “Об идолах и идеалах” [4]. Тем не менее, сегодня, в условиях “информационного общества” дискуссии о “человеко-машинном” конфликте и его фатальности приобретают новый накал.

В самой по себе технике и ее работе присутствует лишь “человеческий фактор”, удельный вес которого высчитывать в каждом конкретном случае попросту нелепо. За все технические и техногенные коллизии на Земле безраздельную ответственность несет только человек. Это значит, что техника лишней раз заостряет перед человеком один-единственный вопрос – вопрос о совершенствовании человеческого духа. В позитивном плане техника подсказывает и специфическое направление такого совершенствования – развитие *конструктивизма* духа, непосредственным всеобщим олицетворением которого служат способности к техническому творчеству. Но конструктивная доминанта присуща не только техническому творчеству, но и познанию (как

“конструированию” в трактовке Спинозы – Канта – Маркса), и искусству (как “способу делания вещи”, по характеристике В.Б. Шкловского). Отсюда – статус техники как *социальной практики развивающегося типа*.

В этом и состоит нетехницистский взгляд на технику.

Техническое мышление и его развитие

Именно такой взгляд на технику позволил Т.В. Кудрявцеву открыть самобытный психологический феномен технического мышления. Товий Васильевич считал, что абстрактные лабораторные модели существенно обедняют картину реального мышления и его развития. Конечно, для психолога-специалиста по мышлению привычнее и понятнее, скажем, задачи с точками, нежели все эти кривошипно-шатунные и кулисные механизмы (они фигурировали в экспериментах Т.В. Кудрявцева и его сотрудников). Правда, к наиболее значительным достижениям в исследовании мышления на «точечных» моделях пришли те, кто постоянно сверял эти модели с образом реальной поисковой деятельности человека в “больших системах”, как В.Н.Пушкин, или в сфере конструирования научного знания, как Я.А.Пономарев (с обоими учеными Т.В. Кудрявцев был дружен). С точки зрения Т.В. Кудрявцева, представлялся перспективным дифференцированный подход к изучению человеческого мышления, вычленение и анализ его основных видов – математического, литературного, технического мышления и др.). При этом, полагал он, психолог должен, по возможности, компетентно ориентироваться в области предметного содержания указанных видов интеллектуальной деятельности. С последним обстоятельством связан следующий факт личной биографии Тovia Васильевича. В начале 60-х гг. он, типичный гуманист и тонкий лирик по складу души, уже будучи дипломированным кандидатом наук, получил квалификацию токаря и работал на одном из предприятий подмосковной Электростали, одновременно проводя включенные психологические наблюдения. Внедрение было тайным, о нем на заводе знали лишь трое: директор, секретарь парторганизации и начальник секретного отдела. Это делалось в интересах безопасности самого внедрившегося – рабочие могли принять его за осведомителя, и тогда... (впрочем, об этом хорошо знают социологи, также предпринимавшие в те времена акции по внедрению на советские предприятия). По собственным воспоминаниям Тovia Васильевича, многие фрагменты своей будущей докторской диссертации он обдумывал и писал в холодных электричках где-то между Электросталью и Курским вокзалом...

“Суверенизируя” техническое мышление, Т.В. Кудрявцев прекрасно осознавал границы этой “суверенизации”. При всем своем разнообразии человеческое мышление все-таки едино, и Т.В. Кудрявцев возражал против выделения каких-то особых операций технического анализа, синтеза и т.д. (а подобные попытки имелись). Своеобразие технического мышления, утверждал он, совсем в другом – в его *специфической структуре*.

Раскрытию данной структуры – хотя, конечно, не только этому – посвящены его докторская диссертация [10] и ставшая широко известной монография [11]. В них Т.В. Кудрявцев раскрывает психологический смысл понятия “конструктивно-технической задачи”, которая всегда характеризуется определенной мерой проблемности и дивергентности. Опираясь на экспериментальные данные, он выделяет три способа решения таких задач: способы, включающие выполнение предваряющих (а) теоретических и (б) практических действий, и (в) комбинированный способ. Последний наиболее адекватен творческой природе конструктивно-технической задачи. При комбинированном способе решения исходная идея рождается на основе детального анализа и первоначального преобразования ситуации и, преломляясь в схематических представлениях, видоизменяется в ходе дальнейших практических действий. Исходя из этого Т.В. Кудрявцев намечает структуру технического мышления, которая вбирает в себя на равных правах такие компоненты, как теоретические понятия, визуальные образы и практические действия. Хотя перечисленные компоненты присущи любому виду интеллектуальной деятельности человека (мышлению ученого, художника и др.) в его развитой форме, именно в структуре технического мышления они получают равноправное и гармоничное представительство. В этом плане оно не имеет аналогов, потенциально выступает абсолютно уникальной моделью для общепсихологического исследования мышления. Согласно Т.В. Кудрявцеву, уровень сформированности технического мышления определяется степенью развитости его образующих и связей между ними, причем сами эти связи достаточно подвижны и подвержены изменчивости.

Таким образом, техническое мышление интерпретировалось как теоретико-практическое, с одной стороны, и понятийно-образное, – с другой. На базе этих идей Т.В. Кудрявцевым, его сотрудниками по лаборатории психологии политехнического и трудового обучения НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, аспирантами и последователями из других научно-педагогических учреждений (Т.Н. Борковой, Э.А. Фарапоновой, Т.И. Данюшевской, И.В. Терешкиной, Л.В. Путляевой, Р.Т. Сверчковой, И.И. Гольдиным, И.И. Ракитиным, А.Э. Штейнмецом, В.В. Евдокимовым, Е.А. Пустовым, Ю.А. Концевым, Ань Данг Занем, М.Сливковой, Д.И. Куповым, Е.К. Корчинским, Л.А. Волчегурским, Б.И. Обшадко, И.И. Жуковец и др.) разрабатывалась система оригинальных методик изучения и развития технического интеллекта учащихся общеобразовательной школы, ПТУ и др., включая многофункциональный конструктор “Комплексное учебное пособие по машинной технике”. Своим поистине подвижническим трудом исследователи как бы отводили ставший общим местом упрек психологии в якобы “недостаточной связи с практикой”. Активными пользователями их разработок были мастера производственного обучения, методисты и организаторы профтехобразования, а монография Т.В. Кудрявцева “Психология технического мышления” служила настольной книгой для директоров и главных инженеров некоторых крупных предприятий.

Свое открытие феномена технического мышления ученый совершил *проектно-генетическим методом*, в частности, реализованным в форме особого экспериментального – *проблемного обучения*. Т.В. Кудрявцев (наряду с М.Н. Скаткиным, И.Я. Лернером, М.И. Махмутовым, А.М. Матюшкиным) выступил одним из создателей концепции такого обучения в нашей стране.

Уже в ранних публикациях Т.В. Кудрявцева, посвященных проблемам усвоения и применения технических знаний, рефреном звучит мысль о необходимости преодоления традиционной ориентации политехнического обучения на копирование образцов, когда практические операции носят, по его выражению, “ремесленнический” характер (см.: [8], [9]). Одним из следствий господства подобной ориентации в обучении является то, что учащиеся, сталкиваясь с практическим заданием, затрудняются вычленивать необходимые соотношения, отделить существенное от несущественного, “увидеть” в конкретной ситуации определенный научный принцип (что проявляется, например, при работе с электросхемами). Дело в том, что даже при чтении простейших электрических схем у людей на стадии обучения возникают затруднения при попытке “прочитать” в них динамические процессы. Для их преодоления мало “включить” цепь и сверить – нужно включить воображение и мышление. Это показывают специальные эксперименты, которые проводил Товий Васильевич.

В связи с этим приведем довольно поучительную историю, которую рассказывал Э.В. Ильенков [5]. В Москву приехали японские промышленники, и в разговоре с принимающей стороной упомянули тот факт, что в послевоенной Японии (как раз тогда она вступала в фазу своего первого научно-технологического и экономического скачка) в начальной школе стало приоритетным эстетическое воспитание, т.к. оно способствует развитию воображения детей. Были предложены насыщенные образовательные программы, увеличено количество часов, объем финансирования и т.д. Участники разговора заинтересовались: “Почему?” – “Очень просто, – ответил один крупный предприниматель, один из творцов того “японского чуда”. – Японский рабочий различает семьсот оттенков цвета, а советский – только семь. Мы без всякого риска можем передать вам лицензии и технологию, а вы все равно с ней ничего не сможете сделать. Аналогично – с транзисторными радиоприемниками. У вашего рабочего нет необходимого для монтажа пространственного воображения – умения перенести схему, начерченную на плоскости в пространство, в объем...”

Сейчас, конечно, это делается не “на глазок”, но суть остается прежней.

Альтернатива ремесленническому обучению закономерно усматривалась Т.В. Кудрявцевым в переходе от усвоения готовых знаний и их последующего применения в стереотипных и даже вариативных ситуациях к *решению задач*, где сами эти знания в качестве *общих* должны возникнуть с необходимостью, заложенной в конкретных и неповторимых условиях деятельности. Тогда учебный процесс станет источником становления творческой мысли. Этот шаг подсказывали и логико-психологические поиски Дж. Дьюи, и разработки гештальтпсихологов (М.Вертгеймера, К.Дункера, Л.Секея и др.), и, конечно,

опыт исследований школы С.Л. Рубинштейна (который Т.В. Кудрявцев высоко ценил и на который во многом опирался). За этим стояла и солидная историко-педагогическая традиция (А.Дистервег, П.Ф. Каптерев и др.). В том же ряду – математико-дидактические дискурсы И. Лакатоса и Д. Пойа.

Концепция проблемного обучения, разработанная Т.В. Кудрявцевым, представляет собой вариант *теории развивающего обучения*. Содержание проблемного обучения представлено системой учебно-проблемных, творческих задач разного уровня сложности. В процессе решения подобных задач учащимися в их совместной деятельности с учителем и под его общим руководством происходит овладение новыми знаниями и способами действия, а через это совершается их умственное развитие. Проблемное обучение резко отличается от традиционного (информативного, объяснительно-иллюстративного) уже по схеме своего построения. Схема традиционного обучения: сообщение “готовых” знаний учителем и их усвоение учащимися путем копирования способов действий; тренаж этих способов в стереотипных ситуациях и упражнения в выполнении учебных заданий, где они окончательно и жестко закрепляются. Схема проблемного обучения выглядит иначе: постановка учителем учебно-проблемной задачи, создающей у учащегося проблемную ситуацию; осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы, в процессе которого они овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний; применение данных способов для решения конкретных систем задач. При этом основным предметом поисково-преобразующей деятельности учащихся выступает всеобщее отношение проблемной задачи, выраженное в форме ее исходного противоречия.

В данном пункте концепция проблемного обучения как вариант теории развивающего обучения демонстрирует несомненную близость к другому ее варианту – *концепции учебной деятельности* Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. На это обстоятельство неоднократно указывали и Т.В. Кудрявцев, и В.В. Давыдов (см., напр.: [11, с. 271], [3, с. 153-154]). Так, в обеих концепциях учебная деятельность рассматривается как исследование (“квазиисследование”), развивающий эффект которого измеряется освоением общих способов действия, формированием теоретических понятий. И в той, и в другой учебная (учебно-проблемная) задача связывается с изменением действующего субъекта. Согласно и обеим концепциям, образовательный процесс выстраивается в логике творческого восхождения от абстрактного к конкретному.

Приведем пример. Т.Н. Борковой, Т.И. Данюшевой и др. была создана экспериментальная методика проблемного обучения труду в 3-м классе применительно к разделу “Детали и механизмы” (см.: [1]). Традиционно этот раздел изучался детьми по чисто репродуктивной схеме: а) объяснение учителем устройства механизма, сопровождающееся его демонстрацией по плакату или другому изображению; б) изложение учителем сведений о применении механизма в производственных условиях; в) закрепление знаний, полученных из объяснений учителя (дедуктивный путь).

Формирование новых знаний и способов действия по экспериментальной методике включало следующие этапы: I) приобретение знания о механизме в

условиях разрешения проблемной ситуации; 2) конкретизация полученного знания в процессе анализа взаимодействия между звеньями механизма и его конструктивными решениями; 3) дальнейшая конкретизация знаний при решении проблемной задачи, требующей сопоставительного анализа механизмов в различных условиях.

На первом этапе усвоения знаний средством создания проблемных ситуаций явились специально подобранные конструктивно-технические задачи. Требовалось (в ходе конструирования) внести дополнения, делавшие техническое устройство пригодным к выполнению определенной функции. Требование выполнялось при “построении” механизма передачи – или преобразования движения. Знание о механизме, которое должно быть усвоено, занимало в проблеме место неизвестного. Это знание, добытое в результате адекватного решения задачи, обладает чертами содержательной абстракции (по В.В. Давыдову). Полученный механизм не содержал деталей, связывающих его с каким-нибудь частным случаем применения механизма в технике, т.е. это был *абстрактный* объект. Поэтому искомое знание о механизме выступало в форме обобщенного представления о нем. Совокупность действий по “построению” механизма в графическом плане моделировала некоторые существенные характеристики конструктивной деятельности.

Второй этап усвоения знаний заключался в активной работе учащихся по определению параметров, отражающих взаимодействие между звеньями механизма, по выявлению возможных зависимостей между формами, размерами и скоростью движения звеньев. Целью этого этапа усвоения был также анализ наиболее общих, типичных конструктивных решений механизмов в технике.

Поисковая конструктивная деятельность учащихся доминировала и на третьем этапе. Его содержание – дальнейшая *конкретизация* знаний в ситуации разрешения проблемы: выбор и обоснование оптимального варианта решения. Этот этап реализовывался после изучения группы механизмов передачи или преобразовательного движения. Здесь формировался опыт самостоятельного сопоставительного анализа механизмов в более конкретной ситуации, чем на предыдущих этапах.

Проблемному обучению нередко вменяли в вину то, что в его системе якобы отсутствует (или недостаточно представлено) звено управления усвоением знаний (см., напр.: [6, с. 7-14]). При этом такое управление обычно сводилось самими оппонентами теории проблемного обучения к жесткой регламентации усвоения знаний, к своего рода “пооперационным диктатом”, как квалифицировал его Т.В. Кудрявцев. Впрочем, тут оппоненты правы – подобные формы управления и впрямь противоречат смыслу проблемного обучения.

Регуляция познавательной деятельности учащихся в проблемном обучении предполагает *нежесткое* управление усвоением знаний путем использования в учебном процессе *обобщенных алгоритмов*, которые содержат принципы решения определенных классов проблемных задач (Т.В. Кудрявцев, И.И. Ракитин, В.В. Евдокимов и др.).

Обобщенные алгоритмы – это не алгоритмы в строгом смысле слова, т.е. не своды операций, прямо и безошибочно приводящих к требуемому результату. Им свойственна известная “размытость”, неполнота. Как показало исследование И.И. Ракитина, учащимся необходимо давать некоторые ориентиры, чтобы направить их мысль в нужное русло. Но эти ориентиры не должны быть конкретными – в противном случае задача утерять свою проблемность. Надо расставить ориентиры в виде обобщенных проблемных вопросов, связанных с существенными моментами изучаемого материала. Тогда каждое конкретное действие учащийся будет строить сам, но общее направление его поиска будет нежестко задано ориентирами. По мере овладения учащимся методом решения проблемных задач определенного типа объем материала “между” ориентирами нужно увеличивать, и, в конце концов, ориентиры могут быть сняты совсем [12]. Тем самым обеспечивается переход от организации учебной деятельности к ее *самоорганизации*. Высокий уровень сформированности у учащихся общих способов действий, которые раскрывают для них условия происхождения новых фундаментальных понятий, – такой же закономерный результат проблемного обучения (Т.В. Кудрявцев, А.М. Аверин, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, Э.А. Фарапонова и др.), как и развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Вместо заключения

Позволю себе завершить статью на биографической “ноте”.

Товий Васильевич, человек, подаривший мне жизнь и профессиональную судьбу, сегодня мог бы отметить свое восьмидесятилетие. Мне трудно представить его стариком. Он запомнился мне почти молодым, каким и ушел 21 год назад. Я смотрю на книжные полки – четыре из них заняты нашими работами. Мои теперь “покрывают” немалую площадь (есть и наши общие, совместные публикации – а ведь мы с ним планировали книжку, которую собирался выпустить “Политиздат” в известной серии “О чем спорят, над чем думают философы”). Но на “его” полке стоит “Психология технического мышления” – книга, ради одной которой ему стоило придти в науку. Как принято говорить – прорывная, поныне востребованная и читаемая – хотя вышла она 33 года назад. Он тогда подписал экземпляр мне, школьнику: “Хотел бы, чтобы и ты, дорогой сын, написал хорошую книгу и подарил ее мне. Твой папа”. Я написал и издал больше десяти книжек. Каких – судить не мне, а тем, кто их читает. Вот только среди читателей никогда не будет *его*. И это грустно, как бы я ни был благодарен за внимание другим читателям.

Сейчас я работаю над книгой – по его тематике. Посвящая свой труд, разумеется, ему. Не могу претендовать на сопоставимость этого труда с “Психологией технического мышления”. Достаточно, если он будет отвечать уровню подарка, который мне было бы не стыдно вручить отцу на этот юбилей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боркова Т.Н., Данюшевская Т.И., Кудрявцев Т.В., Терешкина И.В., Штенеймец А.Э. О некоторых проблемах разработки принципа совершенствования политехнического и трудового обучения в школе // Психологические проблемы учебной деятельности школьника. – М., 1977.
2. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. – М., 1979.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
4. Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. – М., 1968.
5. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. – М. - Воронеж, 2002.
6. Калошина И.П. Проблемы формирования технического мышления. – М., 1974.
7. Кудрявцев Т.В., Уразалиева Г.К. О специфике технической предметности // Инженерная деятельность: история, методология, социальные проблемы. – Минск, 1990.
8. Кудрявцев Т.В. Некоторые вопросы психологии политехнического обучения // Доклады АПН РСФСР. – 1958. – № 3.
9. Кудрявцев Т.В. К вопросу о применении знаний на практике // Вопросы психологии. – 1959. – № 1.
10. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления: Автореф. дис. ... докт. психол.наук. – М., 1971.
11. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. – М., 1975.
12. Ракитин И.И. О соотношении элементов проблемного и программированного обучения // О проблемном обучении / Под. ред. Т.В. Кудрявцева – М., 1974. – Вып. 3.
13. Хайдеггер М. Вопрос о технике // Новая технократическая волна на Западе. – М., 1986.

Алексеева Т.С. (г. Киев)

ОБЩИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧА-НЕВРОЛОГА

Стаття присвячена загальному психологічному аналізу процесу творчої діяльності клінічного лікаря-невролога.

Ключові слова: творча діяльність, неврологія, клінічна практика, стратегії мислення.

The paper is devoted to a general psychological analysis of the creative activity process of the clinical doctor-neurologist.

Key words: creative activity, neurology, clinical practice, thinking strategies.

Психологические аспекты клинической деятельности врачей-неврологов, как, впрочем, и большинства других врачей, до настоящего времени исследованы и описаны крайне недостаточно. Такое положение нельзя считать хотя бы в минимальной степени удовлетворяющим потребностям медицинской практики, поскольку именно психологический фактор в ней играет

чрезвычайно важную, порой даже в ряде конкретных и достаточно многочисленных случаев, решающую роль. В продолжение представленного ранее комплексного подхода к изучению творческого здоровья остановимся здесь на некоторых, с нашей точки зрения существенных, моментах в деятельности самого врача [1], а именно на общей структуре лечебного процесса в условиях стационарного клинического общения с пациентом.

Мы здесь оставляем пока в стороне вопросы профессиональной подготовки, вопросы, касающиеся собственно медикаментозного и процедурного лечения, как и, что вполне понятно, целый ряд конкретных вопросов конкретных заболеваний, поскольку эти вопросы рассматриваются в специальных медицинских изданиях.

Как это вытекает из уже давно ставшей классической практики лечебного процесса, он может быть в общих чертах представлен в виде достаточно известного алгоритма, который ориентирован на диагностическую и лечебную составляющие и который в более развернутом виде различные авторы представляют большим или меньшим числом более конкретных этапов (стадий, циклов). В число этих этапов, как представляется, в качестве обязательных следует включить следующие:

- 1) первичный контакт с пациентом и предварительное ориентирование на возможный вариант лечения;
- 2) составление анамнеза, максимально возможное обследование с получением дополнительных анализов;
- 3) обоснование рабочего диагноза заболевания и назначение лечения;
- 4) процесс лечения с привлечением других представителей медицинского персонала;
- 5) заключительный этап лечения (излечения), подведение итогов и составление рекомендаций для последующей постклинической их реализации пациентом (эпикриз).

Такого рода алгоритм в каждом конкретном случае будет воплощаться в зависимости от самого заболевания, его сложности, адекватности диагноза и назначаемого лечения, от текущего контроля за лечением – в безусловно творческий процесс работы врача с пациентом, решения творческой задачи его излечения. Поэтому здесь имеет смысл остановиться также уже на более развернутом анализе такого процесса, ориентированного на указанную конкретику.

В нашей клинической практике подобного рода описание будет включать, как это наиболее обоснованно представлено в ряде психологических разработок, также в виде следующих циклов:

- I – начальная диагностика, общая идентификация заболевания;
- II – формирование гипотезы о конкретном лечении данного заболевания;
- III – осуществление лечения с внесением изменений, поправок в диагнозе и назначенное лечение;
- IV – заключительный цикл – сопоставление диагноза с результатами лечения (см. описание творческого процесса в [3]).

Здесь уместно подчеркнуть, что весь процесс лечения, начиная от первичного осмотра пациента, контакта с ним и вплоть до полного или частичного излечения, в самом деле не представляет цепочки автономных этапов, а взаимосвязанные, переплетающиеся действия, операции, когда возможны радикальные изменения в характере лечения, изменения первоначального диагноза; при этом совершенно обычным бывает возвращение с любого последующего цикла к любому предшествующему.

Собственно творческая мыслительная деятельность врача связана не только с необходимостью принятия быстрых решений, если пациент поступает в тяжелом состоянии, но и с выбором промежуточных решений в достаточно разветвленном «древо альтернатив», когда речь идет о незатрудненном этапе диагностирования и дальнейшего лечения, требующих максимально возможного учета индивидуальных особенностей как самого заболевания, так и пациента.

Так, уже при первичном ознакомлении с пациентом, помимо степени тяжести его состояния, если исключить случаи крайне их сложного проявления, необходимо в анамнезе по возможности установить, вступая в контакт с пациентом (иногда сопровождающими лицами – родственниками, другими медицинскими работниками), изучая, если есть, сопутствующие медицинские документы (лечебная карточка, результаты анализов, обследований и пр.) такие данные:

- внешние признаки заболевания;
- возраст, пол, профессия;
- время и особенности проявления заболевания (когда и какие симптомы появились, что могло спровоцировать заболевание и т.п.);
- была ли и, если да, то какая, оказана помощь пациенту до поступления в клинику;
- образование, хроника профессиональной деятельности, выявление стрессогенных и других провоцирующих факторов, связанных с работой;
- предыдущее состояние здоровья (какие перенесены заболевания, когда, какое лечение применялось, какие лекарства принимались, проявление аппетита, какой сон, другие жалобы);
- наиболее важные события в жизни (в семье, в школе, в другие периоды, интересы помимо работы, предпочтения, религиозные и социальные ориентации);
- отношения с родителями, установление возможных наследственных влияний – данные о родителях, ближайших родственниках, отношения с лицами противоположного пола);
- особенности реагирования на общее обследование (зрительное, моторное и др. согласно обычной неврологической практике).

Уже при первичных контактах, беседах важно бывает также установить ориентации пациентов на свою болезнь и последующее лечение, что поможет врачу сориентироваться на степень участия пациента в процессе лечения и определить степень готовности пациента к текущему сотрудничеству, или,

наоборот, более или менее выраженной пассивности, или даже сопротивления лечению. Как правило среди пациентов можно выделить такие основные категории по их отношению к последующему лечению:

1. Антагонистическое отношение – пациенты считают свое помещение в больницу ошибочным, диагноз неправильным; это чаще всего бывает при направлении на лечение неопытным врачом или некомпетентными родственниками. Врачу следует ориентироваться на преодоление такого отношения, выработку новых представлений у пациента, осуществление определенных просветительских, информационных приемов.

2. Пассивное отношение – пациент не проявляет сколько-нибудь выраженной оценки своего состояния, помещения в стационар. Врачу, как впрочем, и в предыдущем случае и в последующих, следует выявить по возможности истинные причины такой пассивности – определяются ли они характером пациента, особенностями его предыдущего лечебного опыта («врачи ничего не могут определить и не могут лечить как следует»), или же самим заболеванием. В любом случае здесь нужна своего рода четкая «агитационная» работа, актуальное внушение пациенту возможных позитивных последствий лечения.

3. Активно настроенные на лечение пациенты, для которых характерно четко выраженное стремление получить максимальное количество лекарств, процедур; они требуют к себе повышенного внимания всего медицинского персонала и, как правило, не бывают удовлетворены уровнями интенсивного лечения. В подобных случаях, разумеется, требуются тактики общения с ними, противоположного по сравнению с двумя первыми категориями характера – нужно релаксирующее, успокаивающее, разъясняющее адекватность принимаемых мер воздействие.

4. Отношение, ориентированное на сотрудничество. Пациенты этой категории чаще всего имеют определенный опыт лечения, более или менее существенный запас медицинских знаний, достаточно трезво оценивают свое заболевание, настроены на постоянное взаимодействие с врачом, соблюдают предписанный режим. Впрочем, работа с ними часто требует более углубленных объяснений, аргументов в пользу того или иного лекарства, процедуры, ссылок на авторитеты и положительные результаты подобных лечений и т.д.

Уже по этому описанию категорий отношения пациентов к предстоящему лечению видно, насколько важным является понимание врачом не только самого заболевания (тем более, что окончательный диагноз еще может быть и не установлен), но и пациента как такового, насколько важным является установление хотя бы первичного положительного контакта врача с пациентом – от позитивной или негативной окраски такого контакта может зависеть степень успешности лечения. Не приходится говорить, что в установлении такого рода контактов играют роль не только профессиональные качества врача, но и то, как он их предьявляет пациенту; здесь, как показывает опыт, не бывает мелочей – так, скажем, важными могут быть и внешний вид врача, его настроение, степень выраженной уверенности в своей правоте. Никогда не

следует забывать, что больные люди бывают повышено, гипертрофированно чувствительны к малейшим нюансам окружающей обстановки, отношения к ним – иногда не грубое, а даже мнимо небрежное обращение к пациенту может вызвать труднопрогнозируемые негативные последствия его состояния. Это касается, само собой, не только неврологов, а всех медицинских специалистов, но неврологам также необходимо иметь в виду, что для пациентов больницы, помимо, так сказать, собственно заболевания, почти обязательно характерны всевозможные страхи, тревога, постоянно сопровождающие болезнь и, в зависимости от сложности, выраженности, прогноза излечения, выражающиеся в больших или меньших масштабах, в последующем реагировании на процедуры; так, например, даже элементарный укол может быть причиной каких-то совершенно повышенных опасений, а один раз неудачно поставленная капельница повлечет за собой отказ от ее повторного назначения. Есть и целый ряд других факторов, так или иначе влияющих на общий фон протекания процесса лечения; мы здесь не будем их перечислять и анализировать, а лишь отметим, что, скажем, и такой, например, аспект, как помещение в палату (одно, двух, многоместную), наличие в ней других пациентов также играет важную роль; особенно при этом существенны вопросы взаимовлияния пациентов, их психологическая совместимость, различия в предпочтениях к режиму и т.д. К сожалению, далеко не всегда эти факторы можно учитывать с ориентацией на заболевание, личностные особенности пациента и т.д.

Уже перечисленные особенности протекания творческого процесса лечения, хотя они и касаются только фактически начальных этапов установления контакта с пациентом и первичного оценивания заболевания, показывают, насколько они многообразны и существенны. Само изобилие исходной информации требует не только профессиональной в ней ориентации, но и осуществления поисковых действий, выбора ориентиров в построении лечебного курса.

Рассмотренный цикл, не будучи четко отделен от последующего цикла формирования рабочей гипотезы назначения лечения, как нам представляется, исходя из нашего собственного и наших коллег клинического опыта, должен также включать направленную конкретизацию жалоб самого пациента, а именно: на что жалуется, какова самооценка пациентом, в чем заключается сущность медицинской проблемы с его точки зрения и каковы ожидания пациента в отношении начатого лечения. Это, собственно, является продолжением анамнеза, но уже с более конкретной ориентацией на проявления заболевания и их интерпретацию пациентом.

В нашей практике наиболее частыми бывают жалобы на: головные боли различной интенсивности и локализации, на потерю памяти, на онемение конечностей, на нарушение движений, затруднения при ходьбе, повышенную возбудимость или заторможенность реакций; особую группу составляют жалобы, направленные на внешний мир – это, скажем, раздражающие лица, звуки, предметы и многое другое.

Каким бы субъективным не был, скажем так, автодиагноз пациента, на него следует обращать самое пристальное внимание, поскольку совсем нередко

он может не только частично, но даже почти полностью совпадать с последующим профессиональным диагнозом. Типичными в неврологической практике являются автодиагнозы такого рода: рак мозга, инсульт, инфаркт миокарда, эпилепсия, невралгия, «сумасшествие» (в разных редакциях: шизофрения, маниакально-депрессивный психоз и т.д.). Это, так сказать, одна крайность – вынесение жесткого автодиагноза. Другая крайность – установление себе достаточно «безобидных» заключений, типа – переутомление, нервное истощение, аффект, депрессия, «заскок», последствия давних травм. Поскольку неврологические заболевания очень часто сочетаются с различными другими, то тем самым возникают и специфические трудности дифференциации. Так, нередко у пациентов наряду с неврологическими встречаются психические, различного рода соматические заболевания, причем и такого рода, когда первоначально может потребоваться именно помощь психиатров, кардиологов, пульманологов и т.п. К тому же собственно неврологические болезни, в частности, и сами по себе сопровождаются негативными психическими отклонениями, связанными, например, с широким спектром нарушения сознания (бред, слабоумие, навязчивые состояния и др.).

Есть и особая категория проявления автодиагностических тенденций, которая ориентирована на рассмотрение пациентом своего заболевания, как результат сглаза, наслания, порчи, других видов воздействия колдунов, знахарей, просто людей с «дурным глазом»; причем чаще всего такие пациенты вовсе не проявляют в чем-либо другом малейших отклонений от нормы, но очевидно, что лечение их требует особого сочетания лекарств и участия в лечебном процессе специалистов другого профиля. Впрочем, как нам представляется, современный невролог должен обладать по меньшей мере каким-то профессиональным минимумом соответствующих знаний и умений для самостоятельной работы с лицами с такого рода особенностями, хотя для этого необходимо повышение уровня собственно психологической подготовки.

Как это нетрудно понять, установление соответствующего автодиагноза способствует в той или иной степени определению основной медицинской проблемы, как ее видит пациент до того, как с ним начинает работать врач, а также, естественно, и выражению характера ожидаемого от лечения эффекта. Проблема может заключаться в том, что пациент считает свою болезнь неизлечимой или слишком легкой, не требующей госпитализации; в том, что ему в поликлинике установили неправильный диагноз; что его слишком поздно госпитализировали; что он попал «не в то отделение» и т.д. Соответственными будут и ожидания от конечного эффекта лечения и в свою очередь обращения к лечащему врачу: оказать ему максимально возможную помощь, или, наоборот – немедленно выписать, не принимать на лечение; перевести в другое отделение; осуществить новое самое обширное обследование со всеми анализами; не скрывать от него истинную сложность заболевания; говорить или не говорить родственникам и близким о тяжести заболевания и многое другое, порой кажущееся незначительным со стороны, но на самом деле почему-либо очень важным для пациента (например, в настоящее время для значительного числа пациентов очень важным является постоянное наличие под рукой мобильного

телефона, наличие в палате телевизора, поступление свежих газет; другие же просят об установлении тишины; их сильно раздражают посторонние разговоры, различного рода шумы и т.п.).

Здесь уместно также упомянуть и о таком не очень редком явлении, как симуляция. Целый ряд пациентов рассчитывают на повышенное внимание к себе и иногда для этого преувеличивают сложность своего состояния, придумывают симптомы. Конечно, врачу очень важно распознавать реальные жалобы и их имитацию, чтобы вовремя оказать необходимую помощь, внести изменения в процесс лечения, поскольку это может быть сопряжено с принципиально важным моментом в течении заболевания, что порой влечет за собой не только осложнения, которых можно было избежать, но непоправимые последствия. В противовес «симулянтам» существует категория пациентов, склонных к сильному преуменьшению тяжести своего состояния, умеющих терпеть и не склонных жаловаться: к ним приложимо сказанное выше, т.е. речь все время идет об адекватном диагностировании, адекватном лечении, внесении изменений в лечебный процесс, составлении как можно более реалистического прогноза протекаемого заболевания, поведения пациента. Здесь мы уже фактически выходим на уровень функционирования цикла установления гипотезы, сущность которой в каждом случае будет заключаться в оценке (диагнозе) и прогнозе (предсказании ожидаемых результатов лечения).

Таким образом, первый творческий цикл процесса решения новой медицинской задачи связан с пониманием сущности заболевания, с установлением диагноза. Нам представляется, что в психологическом ключе его можно интерпретировать, опираясь на уже осуществленные исследования творческой деятельности, творческого мышления (в частности, это разработки школы В.А. Моляко [4]). Здесь нам хотелось бы высказать несколько соображений относительно как форм, так и механизмов проявления творческого клинического мышления невролога.

Безусловно, что сам характер врачебной деятельности детерминирует психологические формы его мышления; как и всякое мышление оно образно-понятийно: образную составляющую определяют более или менее обобщенные или достаточно конкретные зрительные образы различных пациентов из прошлого и текущего опыта («живая телесность» в разных фрагментах), а также возможны образы фотографий из различного рода пособий, образы рентгеновских снимков; понятийная составляющая определяется различного рода словесными формулировками, медицинскими терминами.

Что касается механизмов, характеризующих процессы мышления клинициста, то они, надо полагать такие же, как и в других сферах творческой деятельности. Это, если ориентироваться на указанные выше работы, аналогизирование, комбинирование, реконструирование в тех или иных уже конкретных сочетаниях [3; 4].

В зависимости от профессиональной подготовки, характера и длительности опыта работы в качестве врача-клинициста у каждого из них вырабатывается как своя общая система осуществления текущей деятельности, так и вполне определенный конкретный арсенал уже специфических средств,

приемов, при помощи которых эта деятельность переносится на каждый конкретный случай работы с конкретным пациентом. Можно предполагать, что наличие в памяти своеобразных ориентиров, эталонов позволяет осуществлять всякий раз сравнение с новыми ситуациями (сравнение пациентов по общей выраженности заболевания, сравнение отдельных симптомов, проявлений, сравнение жалоб и объективных признаков и т.д.). На основании такого сравнения делается заключение о сходстве (или несходстве) симптомов с выбранным ориентиром. Если при этом наблюдается значительное совпадение, то есть основания сделать первое заключение по аналогии; если же налицо существенные различия, то осуществляется поиск другого ориентира, третьего и т.д. вплоть до установления такого рода сходства. Если аналог не находится, то может осуществляться комбинирование симптомов, их суммирование и делается вывод на основании такого интегрального объединения. Если же установление сходства симптомов, пусть даже в какой-то комбинации, не устанавливается, тогда, в частности, может быть сделан вывод о модификации симптомов, делающих проявление заболевания атипичным и, если не удастся каким-то образом осуществить диагностирование конкретного проявления нетипичности, то может быть сделан вывод об установлении другого диагноза, в противоположность первоначально намеченному, и это будет проявлением реконструктивности. Таковы заключения, если рассуждать в самом общем виде в плане разработки нашей гипотезы относительно протекания творческих процессов диагностирования, лечения и медицински ориентированного общения с пациентами. В наших последующих работах мы попытаемся рассмотреть некоторые из контурно очерченных проблем более детально.

Предельно кратко резюмируя сказанное, можно сделать выводы о наличии принципиального сходства в протекании творческого процесса неврологического лечения с творческими процессами в других сферах деятельности, что дает основания строить гипотезу об общих закономерностях протекания таких процессов, а учет специфики деятельности будет определять выделение конкретных составляющих в этой гипотезе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Т.С., Моляко В.А. Разработка комплексного подхода к изучению творческого здоровья пациентов с неврологическими заболеваниями // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць. – Т. 12. – Вип. 4. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – С. 18-26.
2. Карвасарский Б.Д. Неврозы. – М.: Медицина, 1990. – 576 с.
3. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: «Освіта України», 2007. – 388 с.
4. Стратегії творчої діяльності: школа В.О.Моляко. – К.: «Освіта України», 2008. – 702 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ И СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ ДЕЙСТВИЙ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

В статье представлены теории одаренности различных психологов, их критический анализ. Проблема обучения одаренных подростков, критикуется устаревшая система обучения. Автор придерживается индивидуального подхода к каждому ученику. В результате исследования разработаны рекомендации педагогам и классным руководителям относительно некоторых аспектов обучения для формирования и становления личности одаренного подростка.

Ключевые слова: *одаренность, локус контроль, направленность личности, мотив достижения успеха, мотивация, уровень притязаний, подросток.*

In the article are presented theories of gifted of different psychologists, their critical analysis. Problem of teaching of the gifted teenagers, the out-of-date departmental teaching is criticized. An author adheres to the individual going near every student. As a result of research done of recommendation for teachers and class leaders relatively to some aspects of teaching for forming and becoming of personality of the gifted teenager.

Key words: *gifted, lokus control, orientation of personality, reason of achievement of success, motivation, level of claims, teenager.*

Проблема одарённости была и остаётся одной из актуальных в психологии. Если дети – национальное достояние любой страны, то одаренные дети – ее интеллектуальный и творческий потенциал.

Проблема изучения личности одаренного подростка определяется с одной стороны современными представлениями о сложности и многомерности структуры одаренности и разнообразии факторов, определяющих ее развитие на протяжении жизненного пути человека, а с другой стороны – необходимостью создания условий, обеспечивающих реализацию потенциальных возможностей одаренных детей. Чем раньше учитель обнаружит незаурядные способности в своих учениках и сумеет создать для них условия обучения, соответствующие их высоким возможностям, тем больше надежд на то, что в будущем эти дети составят гордость и славу своей страны.

На первый план выходят определенные требования к такой личности - творческой, активной, социально ответственной, обладающей хорошо развитым интеллектом, высокообразованной, профессионально грамотной.

И в этом случае особое внимание привлекает реализация незаурядных способностей одаренных детей в своей будущей жизни. Дело в том, что раннее проявление и выявление одаренности не гарантирует сохранности ее на более

поздних этапах развития личности. Число вундеркиндов в сотни и тысячи раз превосходит число зрелых талантов. Причинами данного явления могут быть: выравнивание ускоренного темпа развития ребенка на этапе полового созревания, неудовлетворенность существующей системой обучения и воспитания, напряженные отношения со сверстниками и учителями, вызванные нестандартностью поведения и эмоциональными всплесками.

Одно из важнейших положений психологии одаренности заключается в том, что развитие одаренности не может рассматриваться вне взаимодействия развивающейся личности и ее социального окружения (А.В. Брушлинский, К.А. Хеллер). Попытки понять и отразить эти взаимодействия представлены в ряде моделей одаренности (Дж. Рензулли, К.Хеллер и др.).

Объект исследования: мотивационная сфера личности одаренных подростков.

Предмет исследования: особенности мотивации достижения и субъективного контроля действий одаренных подростков.

Цель данного исследования – разработка рекомендаций педагогам и классным руководителям относительно некоторым аспектам обучения для формирования и становления личности одаренного подростка.

Основная идея исследования заключается в предположении о том, что у одаренных подростков прослеживается устойчивая связь мотивации достижения и субъективным контролем действий.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ следующих проблем: а) понятия одаренность; б) мотивации достижения; в) субъективного контроля действий.
2. Осуществить подбор профильных методик.
3. Провести анализ успешности учебной деятельности одаренных учеников.
4. Осуществить анализ и обработку полученных результатов
5. Провести сравнительный анализ результатов исследования одаренных подростков и контрольной группы.

Базой проведения исследования является Украинский колледж № 272 имени В.Сухомлинского (среднее учебно-воспитательное заведение с ранней профориентацией) г. Киева.

Были использованы следующие методики:

- «Измерение мотивации достижения» А. Мехрабиана (адаптированная М. Ш. Магомед-Эминовым);
- «Диагностика парциальных позиций интернальности-экстернальности личности» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд);
- «Оценка уровня притязаний»;
- «Направленность личности».

В исследовании принимали участие 80 учеников: группа одаренных подростков и контрольная группа.

Критерием одаренности выступали: высокая успеваемость в области точных наук; высокая успеваемость в области гуманитарных наук; участие в

олимпиадах; участие в различных конкурсах, театральных постановках; средняя успеваемость учеников не менее 9 баллов (по 12-бальной шкале).

Анализ полученных данных *по методике «Оценка уровня притязаний»*, показал, что 55 % испытуемых одаренной группы имеют выраженный внутренний мотив (17-21 балла). Это означает, что эти ученики увлечены заданием самим по себе, то есть задание для них является привлекательным. Испытуемые, имеющие увлеченность выполнением задания среднего порядка составляют 45 % одаренных детей (8-14 балла). Что касается контрольной группы, то там наблюдается тенденция к высоким показателям по данному мотиву (25% испытуемых имеют от 15 до 19 баллов), средние же показатели имеют 75% испытуемых данной группы и находятся в интервале от 10 до 13 баллов. Отметим, что низких показателей по данному мотиву не наблюдается как в группе одаренных подростков, так и в контрольной группе.

Анализ данных по второму компоненту мотивационной структуры показал следующее. Одаренные испытуемые проявляют высокий интерес к результатам своей деятельности 90 % (16-21 балл), остальные 10% проявляют достаточный уровень интереса к своей деятельности (14 баллов). Очень низкий интерес (5-7 баллов) к результатам своей деятельности проявляют 45% испытуемых контрольной группы, средние показатели познавательного мотива (8-14 баллов) имеют 40% таких испытуемых и только у 15% испытуемых выявлены высокие показатели (15-16 баллов) по данному компоненту мотивационной структуры.

Мотиву избегания свойственна отрицательная побуждающая ценность результата, в отличие от предыдущего, содержание которого составляет положительное стремление к результату. Большая часть испытуемых в обеих группах (по 65%) имеют средний уровень страха показать низкий результат и вытекающие из этого последствия. Однако у остальных 35% одаренных подростков нет такой боязни, а в контрольной группе, наоборот, 35% учеников имеют высокие показатели по данному мотиву, т.е. бояться показать низкий результат.

Состязательный мотив (компонент 4) выделяется из совокупности мотивов, связанных с результатом, как более специальный. За этим мотивом может также стоять группа более частных мотивов, таких, как мотив престижа, власти и др. В группе одаренных 35% подростков придают большое значение (15-17баллов) такой характеристике результата, как превышение уровня результатов других учеников. В контрольной группе - 40% (15-19 баллов). Не придают значения такой характеристике 10% одаренных испытуемых (6 баллов) и 15% их сверстников (3 балла). Остальные испытуемые имеют средние показатели по состязательному мотиву.

Мотив к смене текущей деятельности (компонент 5) раскрывает переживаемую субъектом тенденцию к прекращению работы, которой он занят в данный момент и переключению на другую. Анализ данных показал, что 50% одаренных учеников не хотят смены деятельности, всего двое учеников (10%) хотят переключиться на другую работу, остальные 40% учеников имеют средние показатели по данному компоненту мотивационной структуры. В

контрольной же группе стремятся переключиться на другую работу 30% испытуемых, не стремятся – 5%, остальные 65% испытуемых имеют средние показатели.

В группе одаренных испытуемых 75% учеников стремятся ставить перед собой все более и более трудные цели в однотипной деятельности, тогда как в контрольной группе такое стремление выражают только 40% учеников. Остальные испытуемые имеют средние показатели по мотиву самоуважения.

Рассмотренная группа элементов представляет собой отражение тех характеристик ситуации, которые выступают в роли факторов, непосредственно побуждающих субъекта к тому или иному образу действия и являются движущими силами развития деятельности.

Дальше рассматривается группа компонентов, которые находятся с мотивационными, в причинно-следственных отношениях и выступают в качестве необходимых условий деятельности, связанной с достижением достаточно трудных целей. Часть этих элементов относится к текущему положению дел и представляет собой результаты следующих процессов.

Придание личностной значимости результатам деятельности (компонент 7). К сожалению, всего для 20 % одаренных испытуемых и для 5% их сверстников результаты данной деятельности являются сильно значимыми. Не значимыми являются результаты данной деятельности для 20% одаренных учеников и для 40% учеников контрольной группы.

Оценили выполняемое задание (компонент 8) как легкое (2-5 балла) 80% одаренных испытуемых и 60% учеников в контрольной группе. Считают выполняемое задание средней сложности (6-8 баллов) – 20 % одаренных испытуемых и 40% учеников в контрольной группе.

По компоненту выраженности волевого усилия в ходе работы над заданием (компонент 9) – высокая степень выраженности наблюдается у 15% испытуемых (16-19 балла) обеих групп, у остальных 85% испытуемых наблюдается средняя выраженность (9-14 баллов) волевого усилия.

Большая часть испытуемых высоко оценивают уровень уже достигнутых результатов по сравнению со своими возможностями в данном виде деятельности (компонент 10) и составляет 70% одаренных учеников (11-14 баллов) и 80% учеников контрольной группы. Остальные испытуемые имеют средние оценки (7-10 баллов).

Оценка своего потенциала (компонент 11) – высокие показатели (17-20 баллов) имеют 95 % одаренные испытуемые и 55% их сверстники. Средние оценки (12-14 баллов) имеют 5 % одаренные испытуемые и 45% испытуемых контрольной группы.

Далее рассматривается третья группа элементов, отражающая предвидимый или планируемый субъектом ход последующих событий: намеченный уровень мобилизации усилий, необходимый для достижения результатов (компонент 12). Высокие показатели (16-21 баллов) имеют 100 % одаренных испытуемых и 60% их сверстников. Средние оценки (10-15 баллов) в контрольной группе наблюдаются у 40% учеников.

Почти все испытуемые ожидают высокого уровня результатов деятельности (компонент 13). И только 25% испытуемых контрольной группы ожидают средних (6-10 баллов) результатов деятельности.

Важное значение для развертывания целостной мотивационной структуры имеет понимание субъектом причинных факторов, являющихся инструментальными в ходе развития взаимодействия. К ним относятся:

понимание субъектом того соотношения, в котором находится зависимость результата от случая и от его собственных возможностей (компонент 14) – 85 % одаренных испытуемых понимают четко данную закономерность и 15% из них закономерность результатов понимают менее точно. Что касается контрольной группы, то в ее числе всего 40% учеников четко понимают данную закономерность;

также понимание того, насколько постановка задач является инициативной и насколько директивной (компонент 15) – 80 % одаренных испытуемых имеют четкие представления по данному компоненту (16-20 баллов) и 50% их сверстников. Средние представления имеют 20% одаренных испытуемых и 50% их сверстников.

В результате анализа данных можно сделать вывод о том, что одаренные подростки имеют более сформированную мотивационную структуру, чем их сверстники. Этому свидетельствует различия в показателях по таким главным компонентам мотивационной структуры, как выраженность внутреннего мотива (одаренные ученики - 55 %, ученики контрольной группы 25%), высокий уровень познавательного мотива (одаренные ученики - 90 %, ученики контрольной группы 15%) и мотив самоуважения (одаренные ученики - 75 %, ученики контрольной группы 40%). То есть одаренные подростки, в отличие от их сверстников, имеют более *устойчивую мотивационную структуру*, соотношение между ее компонентами более согласовано. У учеников контрольной группы мотивационная структура выглядит разрозненной, скачкообразной, не равномерной. Например, при низком познавательном мотиве, низкой значимости результатов, при небольшом уровне мобилизации усилий и при большом желании смены деятельности, эти ученики неадекватно высоко оценивают свой потенциал и ожидают получить высокие результаты.

Анализ результатов исследования по методике «Направленность личности» показал, что всего 25 % одаренных учеников имеют ярко выраженную направленность на себя. По контрольной группе такую направленность имеют 55% испытуемых. Эта направленность показывает, в какой степени испытуемый описывает себя как человека, который ожидает прямого вознаграждения и удовольствия независимо от того, какую работу и с кем он выполняет. В представлении таких людей группа становится «буквально театром», в котором можно удовлетворить определенные общие потребности, показать свои личные трудности, быть достойным, добиться уважения и социального статуса, быть агрессивным или командовать. Такие люди занимаются в основном собой, игнорируют людей или работу, которую должны выполнить.

Направленность на взаимоотношения показывает интенсивность, с которой человек старается поддерживать хорошие взаимоотношения, но только на «поверхности», что часто мешает выполнению конкретных задач или предоставлению искренней помощи, людям. Высокие показатели по данной направленности имеют 30 % одаренных испытуемых и 40% испытуемых контрольной группы. Это означает, что они проявляют огромный интерес, когда дело идет о коллективной деятельности, но по сути, сами не делают никакого вклада для выполнения рабочих заданий группы.

Направленность на задание показывает интенсивность, с которой человек выполняет задание, решает проблемы и в какой степени он заинтересован выполнять свою работу как можно лучше. Высокие показатели по данной направленности имеют 45 % одаренных испытуемых и 5% испытуемых контрольной группы. Это означает, что они, не смотря на свои собственные интересы, будут охотно сотрудничать с коллективом, если это повысит эффективность группы. В коллективе эти люди пытаются отстаивать свои мысли, которые считают полезными для дела.

Анализ результатов исследования по методике Мехрабиана А. *«Измерение мотивации достижения» (адаптированная М. Ш. Магомед-Эминовым)* показал, какая мотивационная тенденция доминирует у испытуемых. В результате ранжирования были выделены две контрастные группы: верхние 27% выборки характеризуются мотивом стремления к успеху, а нижние 27% – мотивом избегания неудачи. К числу испытуемых с мотивом достижения к успеху относятся ученики, имеющие с 11-го по 1-й ранги. Это ученики, которые относятся к одаренной группе.

Они используют следующие способы самоконтроля (М. Ш. Магомед-Эминов): рациональную стратегию, направленную на повышение значимости практической активности – действия; самоинструкции, обязывающие удерживать направленность познавательных и эмоциональных процессов на актуальной ситуации; эмоциональный контроль, направленный на активацию (гнев, недовольство собой и т.п.).

К испытуемым с мотивом избегания неудачи относятся ученики с рангом от 40-го по 30-й. Качественный анализ показал, что это ученики из контрольной группы. Им свойственны следующие способы самоконтроля: рациональные стратегии, обесценивающие значимость общей цели; самоинструкции, обязывающие не отвлекаться на неактуальные аспекты ситуации; эмоциональный контроль, направленный на релаксацию.

В результате анализа можно сделать вывод о том, что одаренные испытуемые (27%) характеризуются мотивом стремления к успеху и стремятся преодолевать препятствия и добиваться высоких показателей в труде, самосовершенствоваться, соперничать с другими и опережать их, реализовывать свои таланты и тем самым повышать самоуважение. В отличие от них, часть испытуемых контрольной группы (27%) характеризуется мотивом избегания неудач.

Анализ данных по методике «*Диагностика парциальных позиций интернальности-экстернальности личности*» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд) показал следующее.

Общая интернальность I_o . В группе одаренных испытуемых у 45% учеников выявляется *высокий* уровень субъективного контроля (далее УСК) над эмоционально положительными событиями и ситуациями. В контрольной группе – 5% учеников. Они считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и, следовательно, чувствуют собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. 18 % испытуемых имеют повышенные показатели по данной шкале. 45 % испытуемых всей выборки (40 учеников) имеют умеренные показатели. *Низкий* УСК испытуемых над значимыми событиями жизни, которые воспринимаются ими не как результат его собственной произвольной (сознательной) активности, а как следствие независимых от него причин и внешних обстоятельств выявляется у 60% учеников контрольной группы и у 5% одаренных учеников.

Интернальность в области достижений I_d . *Высокие* показатели по этой шкале соответствуют высокому УСК над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Высокие показатели имеют 55% одаренных испытуемых и 55% их сверстников. *Низкие* показатели по этой шкале свидетельствуют о том, что человек приписывает свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам. Низкие показатели имеют 10% одаренных испытуемых и 5% неодаренных. 37,5% всей выборки имеют *умеренный* УСК личности над эмоционально положительными событиями и ситуациями.

Интернальность в области неудач I_n . *Низкий* УСК над личностными событиями и ситуациями свидетельствуют о том, что испытуемый склонен приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать их результатом невезения. В группе одаренных подростков низкие показатели составляют 35% испытуемых, в другой группе – 65%. Средние показатели имеют 60% одаренных подростков и 35% их сверстников.

Интернальность в семейных отношениях I_c . *Высокие* показатели означают, что человек считает себя ответственным за события семейной жизни (10% одаренных учеников и 10% их сверстников). *Низкий* показатель указывает на то, что субъект считает не себя, а своих партнеров причиной значимых ситуаций, возникающих в его семье (45% одаренных учеников и 65% их сверстников). *Средние (умеренные)* показатели у 45% одаренных подростков и 25% в контрольной группе.

Интернальность производственных отношений I_p . *Умеренный* УСК личности в производственных отношениях выявляется у 45% одаренных испытуемых и 50% испытуемых контрольной группы. Данные испытуемые в равной мере считают свои действия важным фактором в организации собственной производственной деятельности, в своем продвижении и также склонны приписывать важное значение внешним обстоятельствам. *Низкий* УСК - у 55% одаренных испытуемых и 70% испытуемых контрольной группы и

указывает на то, что испытуемые склонны приписывать более важное значение внешним обстоятельствам.

Интернальность межличностных отношений $I_{\text{н}}$. Высокий УСК личности в межличностных отношениях выявляется у 45% одаренных испытуемых и 35% испытуемых контрольной группы и свидетельствует о том, что человек считает себя способным контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию. Низкий показатель УСК (10% одаренных испытуемых и 15% испытуемых контрольной группы), напротив, указывает на то, что они не считают себя способным активно формировать свой круг общения и склонны считать свои отношения результатом действия своих партнеров. Умеренный УСК у 45% одаренных испытуемых и 50% испытуемых контрольной группы.

Интернальность в отношении здоровья-болезни $I_{\text{з}}$. Высокий УСК личности в отношении здоровья и болезни выявляется у 35% одаренных испытуемых и 30% испытуемых контрольной группы. Испытуемые с низким показателем по данной шкале в группе одаренных составляет 20%, а в контрольной группе – 5% учеников. Средние показатели имеют 55% испытуемых всей выборки.

Из анализа анкетных данных видно, что большинство испытуемых не имеют ярко выраженного локуса контроля по шкалам интернальности-экстернальности. Большинству из них характерен смешанный тип субъективного контроля действий. Однако, одаренным подросткам больше свойственен интернальный локус контроля, чем экстернальный, а подросткам контрольной группы больше свойственен экстернальный локус контроля, чем интернальный.

В ходе исследования возникло предположение о том, что у одаренных подростков прослеживается устойчивая взаимосвязь мотивации достижения с субъективным контролем действий.

Для того чтобы подтвердить или опровергнуть данное предположение, был проведен корреляционный анализ.

В результате анализа получили высокий показатель коэффициента корреляции ($r=0,7615$), значим ($|r| \geq r_{\text{кр}}$) на 1%-м уровне ($r_{\text{кр}}=0,561$, $p \leq 0,01$).

Итак, можно сделать вывод о том, что полученный коэффициент корреляции ($r = 0,7615$) для выборки равной 40 человек показывает сильную прямую связь между мотивацией достижения и субъективным контролем действий одаренных подростков, что подтверждает гипотезу исследования.

Аналогично проверили корреляционные связи для учеников контрольной группы и получили не значимый коэффициент корреляции ($r=0,1116$). Анализ показал, что в контрольной группе испытуемых прослеживается очень слабая связь между мотивацией достижения и субъективным контролем действий.

На основе анализа теоретических концепций и положений изучаемой проблемы можно сделать следующие **выводы**:

1. На современном этапе разработки проблемы диагностики и развития одарённости заметна тенденция выхода за пределы собственно познавательных

способностей на проявление волевых, эмоциональных и мотивационных, то есть, сугубо личностных качеств человека.

2. Интеллектуализм по-прежнему выступает одной из причин, тормозящих работу по выявлению и развитию одарённости, несмотря на то, что личностный подход к решению проблемы одаренности сегодня является общепризнанным. Интеллектуализм проявляется в установлении прямой зависимости успешности в обучении от интеллектуального и умственного развития человека.

3. Ведущей стратегией школы по-прежнему является формирование знаний и умений, и это считается достаточным для развития одарённости.

4. Остаются неразрешёнными вопросы и в определении того, что такое одарённость. Одни учёные связывают понятие «одарённость» со способностями (В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков, А.И. Доровской и др.); другие - расширяют объём изучаемого понятия, включая в него не только способности, но и другие свойства и качества психики (С.Л. Рубинштейн, В.Н. Дружинин, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин и др.).

В результате проведения практической части работы можно сделать следующие **выводы**:

1. Одаренные подростки имеют высокий уровень успеваемости по учебным дисциплинам. Средняя успеваемость всей группы одаренных испытуемых составляет 10,98 баллов, тогда как успеваемость учеников контрольной группы равна 7,82 балла.

2. В группе одаренных учеников преобладающей является направленность на задание. Они охотно сотрудничают с коллективом, если это повысит эффективность группы, пытаются отстаивать свои мысли, которые считают полезными для дела.

3. Одаренные подростки имеют более сформированную мотивационную структуру, чем их сверстники. Этому свидетельствует различия в показателях по таким главным компонентам мотивационной структуры, как выраженность внутреннего мотива (одаренные ученики - 55 %, ученики контрольной группы 25%), высокий уровень познавательного мотива (одаренные ученики - 90 %, ученики контрольной группы 15%) и мотив самоуважения (одаренные ученики - 75 %, ученики контрольной группы 40%). То есть одаренные подростки, в отличие от их сверстников, имеют более **устойчивую мотивационную структуру**, соотношение между ее компонентами более согласовано.

4. Одаренные испытуемые характеризуются мотивом стремления к успеху и стремятся преодолевать препятствия и добиваться высоких показателей в труде, самосовершенствоваться, соперничать с другими и опережать их, реализовывать свои таланты и тем самым повышать самоуважение. В отличие от них, часть испытуемых контрольной группы характеризуется мотивом избегания неудач, и пытаются всячески избегать препятствия в жизни, не желают соперничать с другими и опережать их.

5. Одаренным подросткам больше свойственен интернальный локус контроля, чем экстернальный.

6. У одаренных подростков прослеживается прямая сильная связь ($r = 0,7615$) мотивации достижения с субъективным контролем действий. Таким образом, основная идея исследования подтвердилась.

Значимость результатов исследования состоит в том, что были даны рекомендации учителям и руководству школы относительно требований оптимизации учебной деятельности одаренных учащихся; учета доминирующего влияния мотивационных установок, ценностных ориентаций, самооценки, системообразующих качеств личности, которые необходимы при решении задач формирования и становления личности одаренного подростка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Занюк С.С. Психология мотивации. – К.: Лебедь, 2002.
2. Панов В.И. Если одаренность – явление, то одаренные дети – это проблема // Начальная школа. – 2000. – №3.
3. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Изд. Центр "Академия", 1996.
4. Роменец В.А. Психология творчества. – К.: Изд-во «Либідь», 2001.
5. Стернберг Р., Григоренко Е. Учись думать творчески // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997.
6. Шумакова Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей // Вопр. психологии. – 1996. – №3.
7. Щепланова Е.И. и соавт. Идентификация одаренных учащихся как первый этап лонгитюдного исследования одаренности // Вопр. психологии. – 1996. – №1.
8. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. Книга для учителей и родителей. – М., 1996.
9. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. – М., 1997.

Брагина Н.В., Кочарова Е.Г. (м. Луганськ)

ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

В статье рассматриваются личностные качества, специфика мышления, необходимые для будущего психолога и говорится об актуальности предварительного профессионального отбора таковых.

Ключевые слова: личностный рост, жизненная позиция, жизненные пути.

Personality qualities are examined in the article, a specific is thoughts, necessary for a future psychologist and talked about actuality of professional preselection such.

Key words: personality growth, vital position, vital way.

Постановка проблеми.

Успішна робота з підготовки практичних психологів для системи освіти припускає знаходження відповіді на питання, що є головним в процесі професійної підготовки психологів, які шляхи підвищення якості цього процесу і відбору під час вступу.

Мета і завдання статті.

Успіх в діяльності практичного психолога залежить, перш за все, від особистісних особливостей, якості і рівня розвитку процесів мислення самого психолога, оскільки ефективність його діяльності зрештою визначається тим, наскільки успішно він зміг визначити причини того або іншого психологічного явища, а значить, проникнути у внутрішню, приховану від безпосереднього спостереження психологічну реальність.

Аналіз досліджень і публікацій.

Про розвиток суб'єкта праці казали такі корифеї як К.А. Абульханова-Славська, С.Л. Рубинштейн. К.А. Абульханова-Славська розглядала це питання на основі виділення трьох структур життєвого шляху. Недоліки в професійному мисленні психологів аналізує у своїй статті Н.І. Чупрікова [11]. Багато писали у своїх роботах про саморозвиток К.Роджерс та А.Маслоу.

Професійна специфіка мислення психолога обумовлена, перш за все, необхідністю розуміння прихованих від безпосереднього спостереження внутрішніх механізмів і законів розвитку як особистості в цілому, так і окремих психічних процесів і станів людини, емоційних переживань, відносин, інтересів, причин виникнення різних психологічних проблем. В значній мірі спрямованість самого мислення визначається підсвідомими механізмами, що визначають особистісні особливості психолога, представлені у вигляді різних рис характеру, установка, механізмів захисту, базових емоцій тощо.

Здається очевидним, щоб стати хорошим фахівцем, психологові потрібно сформувані необхідні професійні навички й уміння на базі достатнього об'єму знань.

Завдання цілеспрямованого формування професійного мислення на сьогоднішній день чітко не усвідомлене і не сформульоване як одне з пріоритетних завдань вузівської підготовки. Лише з накопиченням досвіду психологічної роботи мислення фахівця в тому або іншому ступені набуває професійно якісних характеристик.

Як відзначала у своїй статті Чупрікова Н.І., істотними недоліками в професійному мисленні психологів є змішування показників, що відносяться до простору зовнішніх проявів психічної діяльності і показників, пов'язаних зі змістом психологічних процесів, що протікають на внутрішньому, прихованому від безпосереднього спостерігача рівні. Іншим недоліком, що також зустрічається досить часто, є мала кількість обґрунтованих гіпотез про причини аналізу психічних явищ, їх вузька, обмежена спрямованість, а нерідко і шаблонність їх формулювання навіть для різних випадків [11].

Кажучи про практику професійного самовизначення, можна сказати, що такий критерій особистості як суб'єктність виявляється в самостійній і усвідомленій побудові свого розвитку в певній трудовій діяльності й у всьому

житті в цілому, яка немов би складає контекст для конкретної діяльності і розвитку людини в цій діяльності. Тому, якщо говорити про розвиток суб'єкта праці, то перш за все, слід говорити про розвиток його здатності самостійно осмислювати свою діяльність, самостійно знаходити сенси цієї діяльності і шукати шляхи вдосконалення себе в цій діяльності [5].

К.О. Абульханова-Славська на основі виділення трьох структур життєвого шляху (життєвої позиції, життєвої лінії і сенсу життя) виділяє різні типи ідентифікації, самовираження особистості в професії [1].

1 тип. Ідентифікація відбувається через вибір особистістю професії, що максимально відповідає її характеристикам (наприклад, якщо особистість схильна до ризику – обирається професія, пов'язана з роботою в небезпечних умовах, небезпекою для життя). Годі життєва перспектива пов'язана з простим відтворенням, повторенням ситуації ризику, яка виникає в діяльності фахівця.

2 тип. Ідентифікація за фахом така, що вона дає можливість руху особистості в професії – руху за ступенями майстерності. Якщо для першого типу фактично існує лише повторення, відтворення трудових ситуацій, то для другого – виникає рух, що припускає якісні зміни професійних позицій і перспективу їх підвищення. Основною рушійною силою професійного руху у цьому випадку, є саме об'єктивні вимоги, завдання трудової діяльності, які не виключають і розвиток здібностей особистості.

3 тип. Ідентифікація з професією, у якій розвиток здійснюється через розгортання і вдосконалення якостей і здібностей особистості. Якщо в момент вибору професії здібності знаходилися в потенційному стані, то фах актуалізує їх і тим самим відкриває перспективу розвитку особистості.

4 тип. Ідентифікація обумовлена не тільки наявними здібностями, але і творчою активністю самої особистості в цілому. Цей тип виявляє здатність не тільки до руху і розвитку в професії, але й до перетворення умов праці в адекватному своїм здібностям напрямі [1].

Ці моделі способів самовираження особистості в професії дозволяють виявити потенціал професійного розвитку особистості. При цьому, К.А.Абульханова-Славська підкреслює роль активності особистості, яка формує життєву позицію людини, реалізує її в часі як лінію життя і ціннісно визначає її на основі сенсу життя. Тим самим життєва позиція об'єктивується в професійному розвитку.

Людина, вибираючи професію, мовби "проектую" свою мотиваційну структуру на структуру чинників, пов'язаних з фаховою діяльністю, через які можливе задоволення професією. Чим багатше потреби людини, тим більш високі вимоги вона висуває до діяльності, але одночасно вона може отримати і більше задоволення від праці.

У своїй статті «Особистісне зростання і його критерій» С.Л. Братченко дає поняття особистості. Це людина, яка є суб'єктом власного життя, відповідальна за взаємодію як із зовнішнім світом, включаючи й інших людей, так і з внутрішнім світом, з самою собою. Особистість – це внутрішня система саморегуляції людини. Вона зазнає вплив двох детермінуючих сил, які умовно можна позначити як організм, внутрішній світ (тобто людина як жива істота в

цілому), і середовище, зовнішній світ в широкому сенсі, включаючи, в першу чергу, інших людей. Співвідношення між цими трьома рушійними силами і визначає лінію життя людини, його можна представити у вигляді своєрідного трикутника розвитку.

Найважливішими характеристиками зрілої особистості є: інтенціональність, автономність, динамічність, цілісність, конструктивність, індивідуальність. Проте ці атрибути особистості не дані, а швидше задані, і ступінь їх актуалізації залежить від певних умов – перш за все, від того, які в особистості складуться взаємини з двома іншими силами. Причому, відповідно до вихідної позиції віри в природу людини, актуалізуючий, творчий початок визнається, в першу чергу, за організмом, внутрішнім світом, в якому спочатку закладений могутній потенціал, “головна рушійна сила життя” і розвитку людини – прагнення до зростання, до розкриття здібностей і посилення можливостей, до більшої ефективності, зрілості і конструктивності, звана К.Роджерсом “тенденцією до актуалізації”. І тому для особистості вихідні, визначаючі відносини – саме з внутрішнім світом, з самим собою.

Відносини особистості із зовнішнім світом, особливо зі світом інших людей – складніші, неоднозначні і драматичні. З боку особистості є велика зацікавленість у контакті з іншими людьми. Людина, як стверджує К.Роджерс, “невеличкова соціальна, вона має глибоку потребу у взаєминах” [6]. Більш того, центральний компонент особистості – “Я” – має дуже сильну потребу в самоповазі, яка спочатку (у дитинстві) задовольняється, в першу чергу через, отримання пошани, визнання й любові від інших людей (перш за все, значущих, дорослих). Іншими словами, особистість дитини не просто орієнтована на взаємини з соціальним світом, а опиняється в істотній залежності від них [2].

Головний психологічний сенс особистісного зростання – звільнення, отримання себе і свого життєвого шляху, самоактуалізація і розвиток всіх основних особистісних атрибутів. А взаємодія особистості з власним внутрішнім світом, в цілому, не менш (а у багатьох відношеннях – більш) значуща, ніж зі світом зовнішнім. Принципово важливим для людини є також визнання і пошана його внутрішнього світу іншими людьми. Тобто повноцінне особистісне зростання можливе тільки в тому випадку, якщо інтраперсональність не пригнічуватиметься інтерперсонільністю і якщо між всіма трьома вершинами “трикутника розвитку” не буде боротьби або зневажливого ігнорування, а буде конструктивна співпраця, діалог [2].

Особистісне зростання не тотожно просуванню людини по “сходах віків” – це складний багатоаспектний процес, прямує за своєю внутрішньою логікою і має завжди індивідуально-своєрідну траєкторію. Є підстави говорити лише про найзагальніший “основний закон особистісного зростання”, яким, спираючись на відому формулу К.Роджерса “якщо – то” [7], можна сформулювати так: якщо є необхідні умови, то у людини актуалізується процес саморозвитку, природним наслідком якого будуть зміни у напрямі її особистісної зрілості. Іншими словами, саме ці зміни – їх зміст, спрямованість,

динаміка, свідчать про процес особистісного зростання і можуть виступати як його критерії.

При повноцінному зростанні ці зміни зачіпають взаємини особистості як з внутрішнім світом (інтраперсональність), так і із зовнішнім світом (інтерперсональність). Відповідно і критерії особистісного зростання складаються з інтраперсональних і інтерперсональних.

Найважливішими з них є :

до інтраперсональних критеріїв особистісного зростання автори відносять наступні: *ухвалення себе* – це означає визнання себе і безумовну любов до себе такого, який я є, відношення до себе як “особистості, гідної пошани, здібної до самостійного вибору” [8], віру в себе і свої можливості, довіру власній природі, організму. Останнє слід підкреслити особливо, оскільки в даному випадку, довіра до себе не означає лише віру в можливість свідомого “Я” (тим більше, лише через свій інтелект), але також розуміння того, що “цілісний організм може бути і часто є – мудріше, ніж його свідомість” [9].

Другий критерій – відвертість внутрішньому досвіду переживань. “Досвід переживань” – одне з центральних понять в гуманістичній психології, яке використовується для позначення складного безперервного процесу (“поток”) суб'єктивного переживання подій внутрішнього світу (що включають і віддзеркалення подій зовнішнього світу). Чим сильніша і зріліша особистість – тим більше вона вільна від спотворюючого впливу захистів і здатна прислухатися до цієї внутрішньої реальності, віднести до неї як до гідної довіри і “жити сьогоднішнім” [9].

Наступний критерій – це динамічність. Внутрішньо особистісна єдність і узгодженість не означають відсталості і завершеності. Навпаки, особистість існує в постійному, безперервному процесі змін. У цьому сенсі зріла особистість – це зростаюча особистість, тобто зростання особистості є способом її існування. Тому найважливіший критерій особистісного зростання – динамічність, гнучкість, відвертість змінам і здатність, зберігаючи свою ідентичність, розвиватися через вирішення актуальних протиріч і проблем, і постійно “бути в процесі” – “швидше бути процесом можливостей, що зароджуються, чим перетворитися на якусь застиглу мету” [9].

До основних інтерперсональних критеріїв особистісного зростання відносять: перший – *ухвалення інших.* У інтерперсональному напрямі особистісне зростання виявляється, перш за все, в динаміці відношення до інших людей. Особистість тим більше зріла, чим більшою мірою вона здібна до ухвалення інших людей такими, які вони є, до пошани їх своєрідності і права бути собою, до визнання їх безумовною цінністю і довіри ним. А це, у свою чергу, пов'язано з “основоположною довірою до людської природи” і відчуттям глибинної сутнісної спільності між людьми [2].

Далі – розуміння інших. Зріла особистість відрізняється свободою від забобонів і стереотипів, здібністю до адекватного, повного і диференційованого сприйняття навколишньої дійсності взагалі і особливо – інших людей. Найважливіший критерій саморозвитку – готовність вступати в

міжособистісний контакт на основі глибокого і тонкого розуміння і співпереживання, емпатії.

І наступний критерій – соціалізованість. Самореалізація веде до все більш ефективного прояву фундаментального прагнення людини – до конструктивних соціальних взаємин. Людина в контактах з іншими стає все більш відкритою і природною, але при цьому – реалістичнішим, гнучкішим, здатним компетентно вирішувати міжособистісні протиріччя і “жити з іншими в максимально можливій гармонії” [10].

Потреба в самореалізації – вища в ієрархії потреб. В результаті її задоволення особистість стає тією, ким вона може і повинна стати на цьому світі. Головне професійне призначення, справа людини здійснюється разом із створенням його особистості. Але як людина дізнається про своє призначення?

Згідно К.Роджерсу, це відбувається при відвертості людини внутрішньому і зовнішньому досвіду, при усвідомленні всіх його сторін. З безлічі можливостей, що напівсформувалися, організм, як могутній комп'ютер, вибирає ту, яка найточніше задовольняє внутрішню потребу, або ту, яка встановлює ефективніші відносини з навколишнім світом, або ж іншу, яка відкриває більш простий і задовольняючий спосіб прийняття життя людиною [9]. У цьому метафоричному представленні можливості не ієрархізовані, акцент робиться на вільному виборі серед потенційно рівноцінних пропозицій, які відсіваються мудрим організмом на основі власних суб'єктивних критеріїв.

Поглядам К.Роджерса близька позиція А.Маслоу. Проте останній відчуває недостатність понять пристосовності, адаптації стосовно конструювання особистості. Він пише із цього приводу про автономність реалізуючої людини, “спостережувані мною здорові індивіди зовні погоджувалися з прийнятими в суспільстві нормами, але в душі не надавали їм значення. Практично у всіх з них я відмітив спокійне, добродушне сприйняття недосконалої нашої цивілізації у поєднанні з більш менш активним прагненням їх виправити. Зараз я хочу підкреслити усунутість, незалежність, самостійність характеру цих людей, їх схильність жити відповідно до цінностей і правил, встановлених ними самими” [3; 4].

Отже, щоб знаходити оптимальні напрями надання допомоги клієнтам, психолог повинен, в кращому разі, володіти інтернальним локусом контролю. Це говорить про уміння спиратися на свої внутрішні резерви, можливості, самому ухвалювати рішення. Для виявлення цього критерію ми використовували тест-опитувальник рівня суб'єктивного контролю В.Ф. Бажкіна, Е.А. Голинкіної, А.І. Еткинда. Такі показники як «Сила Я», «Соціальне положення», «Соціальна активність» (що включає проблеми розкриття себе), «Психофізіологічна конституція» (вказуюча на стан психічного здоров'я, стійкість до стресових ситуацій) ми визначили за допомогою біографічного опитувальника (ВІВ) авторів Бетшера, Янгера, Лішера. Самуакталізаційний тест Е.Шострома в адаптації Ю.А. Альшиної, Л.Я. Гозмана дав нам такі шкали, як «Компетентність в часі» (здатність проживати справжній відрізок часу повністю, а не як фатальний наслідок минулого). «Підтримка» (незалежність в своїх вчинках, згідно власних цілей,

переконань, принципів), «Ціннісні орієнтації», «Гнучкість», «Сензитивність до себе», «Спонтанність».

«Індексом стилю життя» назвав свій тест Р.Плутчик, який ми узяли для виявлення основного его-захисту.

У нашому дослідженні, присвяченому виявленню перерахованих якостей, необхідних для майбутніх психологів, брали участь 94 людини різного віку. Це студенти денної і заочної форми навчання Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Із загального числа випробовуваних інтернальним локусом володіють всього 22 людини. Інтернальність в досягненні взаємопов'язана з механізмом захисту «заперечення» ($k=0,22$, з $0,05$). Виходить, оскільки інтернальність – це спрямованість в себе, власні ресурси, а заперечення протистоїть зовнішнім, фруструючим, що викликають тривогу обставинам, то та інформація, яка може привести до конфлікту, тобто може перешкодити досягненню мети, не сприймається. У людей з цією інтернальністю прямий зв'язок в показниках встановлення і підтримки контактів, відсутність боязкості в розкритті себе, нормальні емоційні реакції, стійкість до стресових ситуацій.

Серед випробовуваних опинилося 59 чоловік з екстернальним локусом в області досягнень (це майбутні психологи!). Видно зворотна кореляція з шкалою «Уявлення про природу людини» ($r=-0,25$, з $0,05$). Це означає, що даній категорії не властиво сприймати природу людини в цілому як позитивну. Поведінка і міжособистісні контакти регулюються принципом «люди в масі швидше злі, чим добрі». Чи відповідні це якості для майбутніх психологів. Цікаво відзначити, що серед тих у кого екстернальний локус в сімейних відносинах, дуже низьке самоспийняття ($r=-0,22$, з $0,05$).

Розглядаючи таку шкалу, як «Сила Я», яка указує на наявність або відсутність таких якостей як упевненість в собі, здатність добиватися свого, ми бачимо, що вона безпосередньо пов'язана з такими показниками: «Компетентність в часі», високий бал якої свідчить про здатність суб'єкта жити сьогоднішнім, при цьому бачити нерозривність минулого, сьогоднішнього і майбутнього, тобто бачити своє життя цілісно. А саме таке світовідчуття свідчить про високий рівень самоактуалізації особистості. Випробовуваних з таким зв'язком опинилося 27 чоловік ($r=-0,26$, з $0,05$). У них же в наявності високий бал шкали «Підтримка» ($r=-0,44$, з $0,05$), що характеризує людину щодо незалежного в своїх вчинках. Це, проте, не означає ворожості до, оточуючих і конфронтації з груповими нормами. Тут же зв'язок з шкалами, що показують високий ступінь ухвалення людиною цінностей, властивих особистості, що самоактуалізується, і якостей, свідчать про можливість, не розрахованого заздалегідь способу поведінки, про те, що суб'єкт не боїться поводитися природно і розкуто, демонструвати оточуючим свої емоції. Всі ці дані ми зустрічали у С. Л. Братченко, М. Р. Міронової в інтерперсональних і інтраперсональних критеріях особистісного зростання.

Однією з якостей, необхідних для психолога, ми рахуємо спонтанність, високий рівень якої (за нашими даними) безпосередньо пов'язаний з наступними якостями: самоповага ($r=0,30$), гнучкість поведінки ($r=0,42$),

самоспийняття ($r=0,27$), синергія ($r=0,34$), пізнавальні потреби ($r=0,26$), креативність ($r=0,33$), високий рівень самооцінки ($r=0,32$). Таких серед наших студентів опинилося тільки 13 чоловік.

Отже, самореалізація цілісної особистості є процесом її перетворення з суб'єктивно-психологічної в зовні-об'єктивну форму буття. Особистість, що реалізувала себе, – та, у якій всі завдатки, здібності і схильності утілилися в змінах зовнішнього світу. Успішна самореалізація розширює межі індивідуальним “Я” у просторі та часі, суб'єктивно послаблюючи “прихильність” особистості до періоду її фізичного існування. Підсумком самореалізації неуспіху (з різних причин) або недостатньої стає поступово наростаюча, генералізована дезадаптація особистості на її життєвому світі, що склався.

Згідно з нашим дослідженням, перспективою успішної роботи в практичній психології володіє менше половини нинішніх студентів, адже їх напевно чекає свій професійний життєвий шлях, де б вони пізнали успіх. Ми вважаємо, що професійне тестування при наборі абітурієнтів (тобто не тільки обов'язкові дисципліни) допоможе здійснювати менше помилок при виборі професії, і не витратити гроші (нині не малі) і час на сліпий пошук.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни / Ред. Шорохова Е.В. – М.: Наука, 1987.
2. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии // Сборник: Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростелевой. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1997.
3. Манёров В. Х. Самореализация личности с позиции христианской психологии // Сборник Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А.Крылова, Л.А.Коростелевой. – СПб.: Изд-во: Санкт-Петербургского университета, 1997.
4. Маслоу А. Психология бытия. – М., 1997.
5. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М., 1996.
6. Гиллих, К. Роджерс: Диалог // Моск. психотерапевтич. журн. – 1994. – №2. – С. 136.
7. Rogers C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client – centered framework // Psychology: A Study of a Science. – 1959. – Vol. 3.
8. Роджерс К. Эллиен Вест и одиночество // Моск. психотерапевтич. журнал. – 1993. – №3. – С. 69.
9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию // Становление человека. – М, 1994.
10. The Carl Rogers // Ed by H.Rirschenbaum, V Henderson. – Boston, 1989.
11. Чуприкова Н.И. Психика и предмет психологии в свете достижений современной нейронауки // Вопросы психологии. – 2004. – №2. – С. 104-118.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ

Инновационная направленность педагогической деятельности предполагает включение преподавателей высшей школы в процесс создания, освоения и использования педагогических нововведений в практику образования и воспитания, создание в учреждении образования инновационной среды. В статье рассматриваются вопросы готовности педагога высшей школы к процессу развития творчества (креативности) в его профессиональной деятельности, подходы к раскрытию креативного потенциала студенческой молодежи.

Ключевые слова: *креативный потенциал, психологическая готовность, технології навчання, творческая личность, инновационная педагогическая культура, интеллектуальная активность, рефлексия, внутренняя и внешняя мотивация, когнитивный компонент.*

Innovative direction of pedagogical activity supposes to include high school professors into the process of creation, mastering, and the use of pedagogical innovations into educational practice and the creation an innovative environment in a high school. The article deals with the readiness of high school professors to develop creativity in their professional activity, and some approaches of discovering creative potential of student youth.

Key words: *creative potential, psychological readiness, teaching methods, creative personality, innovative pedagogical culture, intellectual activity, reflexion, inner and outer motivation, cognitive component.*

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

Проблемою розвитку креативного потенціалу вперше почали займатися закордонні психологи. Одним з перших американський психолог Дж.Гілфорд на Американській психологічній асоціації зробив доповідь, яка називалась «Креативність» (1950) [3, 85]. Філософські основи креативної (творчої) педагогіки як чергового етапу розвитку освіти було обґрунтовано на основі порівняння із системним (М.Караєва) і діяльнісним (О.М.Леонт'єв, О.О.Леонт'єв) підходами. Філософією креативної педагогіки як основи психолого-педагогічного напрямку опікувалися в дослідженнях кінця ХХ – початку ХХІ століття І.Зязюн, Н.Кузьміна, О.Левченко, Т.Сорочан та ін. [9; 12; 15; 17]. Соціально-психологічний зміст готовності до педагогічної діяльності досліджував Я.Коломенський [8]. Основи психології креативності, особливості організації колективного інтелекту (КІ) досліджував А.Алейніков [1], а технології підготовки та підвищення творчого компоненту професіоналізму управління – В.Третяченко [19].

Виявленням ступеня реалізації творчої активності, психологічних якостей, характерних для творчої особистості, резервів творчості; індивідуального стилю мислення у викладанні за допомогою діагностики креативності та інтелекту досліджувала Д.Богоявленська [2]. Психологічній готовності до творчої діяльності було присвячено ряд праць В.Моляко [13].

Але, ще недостатньо розробленим залишається питання готовності педагога, а в даному випадку - педагога вищої школи до прояву творчості в його професійній діяльності з розкриття шляхів до розвитку креативного потенціалу студентської молоді.

Формування цілей статті (постановка завдання).

Метою статті є аналіз феномену психологічної готовності до педагогічної творчості, пестування шляхів підвищення творчої активності педагога до розвитку креативного потенціалу студентської молоді.

Завданням дослідження є необхідність розкриття інноваційного процесу в системі освіти, спроба зрозуміти сутність інноваційної педагогічної культури, особливостей педагогічної творчості і визначити психологічні чинники розвитку творчого потенціалу - цих найважливіших явищ і процесів соціального відновлення, які, безсумнівно, вимагають аналізу спеціально зібраного масового емпіричного матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.

Змістом креативної педагогіки є перехід від педагогіки співробітництва до педагогіки творення, у результаті якої створюється новий той, кого навчають, новий навчальний процес, новий навчальний матеріал і новий педагог. Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності припускає включення викладачів вищої школи у процес створення, освоєння і використання педагогічних нововведень у практиці навчання і виховання, створення в освітній установі визначеного інноваційного середовища. В сучасній освіті накопичено багатий досвід інноваційних педагогічних проєктів - оригінальні технології навчання та розвитку креативного потенціалу учнівської молоді (П. Гальперин, Л.Занков, В.Моляко, Н.Тализіна), впливу професіоналізму педагогів на професійне становлення студентської молоді та підвищення професійної майстерності (І.Зязюн, В.Кремінь, В.Моляко, Т.Сорочан, О.Савченко, В.Семиченко, А.Фурман та ін.).

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Запропонований в статті підхід до розуміння психології творчості базується на двох концептуальних принципах (К.Платонов): по-перше, головною рушійною силою поведінки і життєдіяльності людини є прагнення значущості власної особи зі всіма можливими нюансами (А.Адлер, А.Маслоу, А.Розов, Є.Никитин, Н.Харламенкова); по-друге, людина - це цілісна самокерована, саморегульована динамічна система, яка може самоудосконалюватися відповідно до поставлених цілей і прийнятих цінностей. Реалізація і розгортання позначених принципів знаходить віддзеркалення в концепції творчості. З одного боку, це поняття за об'ємом включає основний

зміст понять "самоствердження", "самореалізація", "самоактуалізація". З іншого боку, підкреслює головну ідею, а саме - прагнення людини до самоцінності. Проте прагнення до значущості власної особи можна реалізувати самим різним чином - залежно від зовнішніх і внутрішніх умов: соціального устрою, життєвих обставин, схильностей, здібностей. Особливості механізму реалізації обумовлені співвідношенням наступних структурних компонентів значущості: 1) прагнення до переваги і самопіднесення; 2) бажання бути, таким, як всі, злитися з іншими; 3) ваблення до самознищення, до того, щоб бути в чомусь нижче за інших (простіше, бідніше, нещасливіше).

Прагнення до значущості має не тільки вертикальну шкалу, але і горизонтальну, яка включає індивідуально-психологічні і соціокультурні особливості розвитку і формування людини. Прагнення до значущості може створювати людину, підносячи її мало не до божественних висот, а може і руйнувати її. У креативному стані (можливості до творчості) людина гранично інтегрована, зібрана і цілісна, вона повністю присвячує себе служінню справі, ось тому саморегуляція в творчості, виступає як системна властивість, як об'єднуюче - що створює гештальт - якість цілісної особи.

Творча особа - це особливий різновид людини, яка, прагнучи до реалізації власної значущості, тим самим реалізує себе. С.Рубінштейн прямо вказував на те, що "ядро здібностей" - це психічні процеси, за допомогою яких регулюються засвоєні операції, якість процесів регулювання. Значення саморегуляції для успішності навчальних занять і зростання можливостей дитини очевидно (Ж.Піаже, Б.Інєльдер). Саморегуляція і розумова активність в їх безперестанній взаємодії виражають якби різні сторони єдиної першооснови здібностей (Н.Лейтес). Для творчої людини характерне сильніше прагнення ніж для більшості людей до значущості власної особи. Воно відповідним чином виражається в підвищеній творчій, пізнавальній і інтелектуальній активності. На це звертає нашу увагу Д.Богоявленська, яка під інтелектуальною активністю розуміє інтелектуальну ініціативу.

Інтелектуальна активність - це інтегральна властивість гіпотетичної системи, основними компонентами якої є загальні розумові здібності і мотиваційні чинники інтелектуальної діяльності. Творча (чит. - креативна, прим. авт.) активність має різноманітні форми, види і особливості прояву. Така оформлена і закріплена структура інтелектуальної активності відображає когнітивний стиль людини. Когнітивний стиль - це здібності, але "інші здібності", які мають відношення до метакогнітивної регуляції інтелектуальної активності, діяльності (М.Холодная). Вони свідчать про сформованість механізмів інтелектуального контролю. Творча людина - це не тільки та, яка винаходить або робить щось нове і оригінальне, а та, яка прагне опанувати власною поведінкою і власною психічною діяльністю. Іншими словами, це стосується вдосконалення механізмів саморегуляції і самоконтролю, яке тільки і можливо за допомогою рефлексії по відношенню до конкретної діяльності. Діяльність цього механізму спрямована не тільки на досягнення конкретного результату, але і на вироблення різного роду внутрішніх регуляторних схем, що дозволяють все більш ефективно організувати свої розумові процеси.

Рефлексія інтелектуальної діяльності знаходить своє віддзеркалення і в тому, що людина в процесі пошуку активно будує ті засоби, за допомогою яких можлива регуляція інтелектуальної діяльності, тобто реалізація своїх гіпотез, моделей. Однак все це часто залишається незатребуваним, тому що у більшості педагогів і керівників не сформована потреба в його вивченні і застосуванні в процесі розвитку креативного потенціалу студентської молоді.

В емпіричному дослідженні проведено порівняння психологічної готовності педагогів вищої школи до розвитку творчого потенціалу студентської молоді. Експериментальна група була сформована з викладачів Луганського державного інституту культури і мистецтв (60 осіб, з яких 25 обстежуваних – чоловіки і 35 - жінки; всі обстежені віком від 30 до 50 років – дві групи по 30 педагогів, але була виділена одна з груп, якій в експерименті було приділено більше уваги та її характеристики подано в таблицях 1 і 2), які поставлені в ситуацію «вибору», це пов'язано з тим, що вищий навчальний заклад знаходиться в режимі розвитку, а останнє потребує ще й реалізації адаптаційного потенціалу. В якості контрольної групи було вивчено 65 осіб (23 чоловіки і 42 жінки) – викладачі кафедр гуманітарного спрямування Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля – для порівняння.

В організації дослідження було використано діагностичний компонент технологій підготовки: комплекс методик, які спрямовано на діагностику чинників психологічної готовності до педагогічної творчості. Ці окремі компоненти були підібрані згідно з проаналізованими аспектами структури педагогічної творчості [5; 11; 16; 17; 19 та ін].

Так, в структурі педагогічної творчості велику роль відіграє когнітивний компонент [9; 10]. Традиційно в психології вивчення творчості (креативності) відбувалося в тісному зв'язку з дослідженням когнітивних процесів, і, насамперед, рівня інтелекту [2]. Тому в експериментальне дослідження був включений тест Равена на невербальний інтелект, що діагностує порівняння, узагальнення, абстрагування, побудову логічних зв'язків. Був обраний саме цей тест, тому що здатність до створення складних логічних зв'язків між явищами дуже важлива у синтезуванні нового "продукту".

Також традиційно у дослідженнях вимірюють творчість специфічними тестами на креативність, які створені спеціально для діагностики готовності випробуваного до прояву творчості, його здатності до формування нових нестереотипних асоціацій за змістом. Був обраний тест на вербальну креативність Медніка для того, щоб він доповнював у діагностуванні тест на невербальний інтелект і охоплював інші сторони особистісних інтелектуальних здібностей [9].

Методика К.Замфір діагностує наявність у випробуваного внутрішньої або зовнішньої мотивації. Якщо у людини переважає внутрішня мотивація, це означає, що їй більш важлива сама діяльність, її внутрішній зміст, а не якість зовнішньої стимуляції, з чого можна зробити висновок, що така людина буде більше спрямована на пошук творчих рішень у своїй діяльності аніж людина з зовнішньою позитивною, а тим більше з зовнішньою негативною мотивацією.

К.Замфір (1983) виходить із представлення про три складові мотивації: внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ВПМ) і зовнішньої негативної мотивації (ВОМ) [5]. Так, якщо внутрішня мотивація є джерелом розвитку людини, стимулює удосконалювання професійного майстерності [12; 15], то зовнішня мотивація орієнтує його на суцільно особисті інтереси (цілі), придушує колективістські устремління, приводить до відчуження від колективу.

Зовнішня мотивація не стимулює належною мірою професійного розвитку, перетворює працю в діяльність, що робиться під тиском зовнішньої необхідності. Особливо руйнівна для особистості роль негативних мотиваторів, що породжують конформізм, обмеженість, пасивність, безвідповідальність.

Методика діагностики вербальної креативності С.Медника RАТ – тест віддалених асоціацій [6]. Згідно його концепції у творчому процесі присутні як конвергентна, так і дивергентна складові. На його думку, чим із більш віддалених галузей узяті елементи проблеми, тим більш креативним є процес її розв'язання. Креативний процес мислення є процесом формування нових асоціацій за змістом. Але однією з найбільш прогностичних методик для дослідження невербального інтелекту є методика Равена.

Також були запропоновані:

- опитувальник рівня суб'єктивного контролю (УСК) - опитувальник особистості, що призначений для діагностики інтернальності-екстернальності. Розроблений на основі шкал локусу-контролю Дж.Роттера й опублікований Е.Бажиним у співавторстві в 1984 році [5]. У відповідності з концепцією локусу-контролю, ті особи, що приймають відповідальність за події свого життя на себе, пояснюючи їх своєю поведінкою, здібностями, рисами особистості, володіють внутрішнім (інтернальним) контролем. Інтернали менш схильні підкорятися тискові інших людей, сильніше реагують на втрату особистої волі, активніше шукають інформацію, впевненіші в собі. Відповідно в них більше передумов до прояву творчості.

- тест Шуберта на діагностику готовності до ризику також був використаний, бо деякі дослідники простежують зв'язок між готовністю до ризику і готовністю до сприйняття та впровадження інновацій [13], тому що спрямованість людини на творчість можна розглядати як готовність до прийняття нестандартних, нестереотипних рішень, тобто до дій, які психологічно сприймаються як ризик [13; 14].

Обробка та інтерпретація частки результатів надала можливості зробити висновок, що обрані п'ять методик були продуктивними, та такі, що діагностують різні компоненти структури готовності до творчості, які й можна презентувати як психологічні чинники активізації креативного потенціалу студентської молоді.

В результаті отриманих даних (на 30 осіб – один з варіантів) та інтерпретації за тестом Равена були отримані сирі бали, які за допомогою ключа були переведені в коефіцієнт IQ (див. табл. 1).

У залежності від рівня отриманого IQ випробувані були розподілені на кілька груп. Більше 120 – високий інтелект; 110 – 120 – неабиякий інтелект

(добрий); 100 – 110 – нормальний, високий середній інтелект; 90 – 100 – інтелект нижче середнього. Високий неабиякий інтелект виявлений у 6 випробуваних, неабиякий інтелект (добрий) – у 14 випробуваних, нормальний, високий середній інтелект – у 10 випробуваних.

За результатами тесту Медніка можна знайти індекс унікальності та індекс оригінальності, які залежать від варіантів відповідей членів вибірки (за варіантом) та можуть бути обраховані шляхом порівняння цих відповідей та аналізу, наскільки часто зустрічається те чи інше слово (див. табл.1).

Таблиця 1

Результати дослідження за тестом Равена в коефіцієнті IQ

№ випр.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Рез.IQ	118	112	110	112	128	110	112	114	108	110	126	118	118	106	104
№ випр.	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Рез.IQ	120	114	112	130	110	118	118	120	108	108	110	128	124	124	112

Таким чином, індекс оригінальності порівняно 0 – 0.2 отримала 1 особа (3,33 %), порівняно 0.2 – 0.4 – 12 осіб (39,96 %), 0.4 – 0.6 – 9 осіб (29,97 %), 0.6 – 0.8 – 4 особи (13,32 %), 1.0 – 4 особи (13,32 %).

Данні дають можливість побачити, що значна кількість випробуваних (24 %) продемонстрували достатній і високий (від 0.6 – 1.0). 76 % - останній показник - незначний рівень креативності. Це, можна пояснити як результат заклопотаності та незацікавленості у виконанні завдання, але також можна пов'язати з недостатньою інтелектуальною ініціативою, яку вважала за складову творчості Д.Богоявленська. Мається на увазі, що ці випробувані недостатньо готові до прояву творчості, тобто не спрямовані на створення і навіть бачення нових аспектів якогось нового явища або діяльності [2].

Цей індекс оригінальності демонструє, наскільки людина спрямована на створення нової продукції і взагалі, наскільки вона може і хоче виходити за межі стереотипних уявлень про явища, що є необхідними компонентами творчості, а отже і готовності до неї (див. табл. 2).

Таблиця 2

Результати дослідження за тестом С. Медніка

№ випр.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
індекс унікал.	0.68	0.1	0.26	0.2	0.14	0.35	0.42	0.5	0	0.1	0.9	0.33	0.25	0.25	0.24
індекс оригін.	0.78	0.4	0.42	0.34	0.31	0.49	0.54	0.6	0.1	0.3	0.9	0.48	0.33	0.37	0.38
№ випр.	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
індекс унікал.	0.6	0.44	0.4	0.23	0.75	0.05	0.2	0.5	0.45	0.3	0.4	0.85	0.22	0.69	0.35
індекс оригін.	0.74	0.39	0.55	0.4	0.86	0.4	0.4	0.7	0.57	0.5	0.5	0.9	0.35	0.8	0.45

Треба відмітити, що у ході дослідження за допомогою п'яти тестів були виявлені компоненти психологічної готовності викладачів вищої школи до прояву творчості. Був винайдений зв'язок між даними різних тестів. Як показують результати дослідження - рівень готовності не дуже великий у більшості випробуваних, що можна пояснити кількома факторами. Важливим є недолік умотивованості творчої діяльності, тобто викладач не сприймає творчість як щось особистісно цінніше, він не відчуває потреби в пошуковій діяльності. У цьому аспекті мотиваційний компонент дуже переплітається з когнітивним. Тобто йдеться про неспроможність викладача мислити творчо, недостатньо розвинуті інтелектуальні функції.

Крім того, потрібно звернути увагу на те, що на сьогоднішній час педагогічна діяльність, хоча і потребує проявів творчості, орієнтована на стереотипні дії та реакції, на шаблонні різновиди роботи. Більш того, творчість у багатьох випадках є цінністю, що тільки декларується, але на практиці існує доволі мало закладів, які б показували і, що більш важливо, навчали би творчому підходу. Тому потрібно систематизувати старі та розробляти нові програми занять, які б у тренінговій формі навчали викладачів усім аспектам творчої педагогічної діяльності та педагогічному мистецтву [12].

Виходячи з результатів дослідження можна сказати, що усі завдання з вдосконалення готовності педагогів вищої школи можна вирішити шляхом проведення навчальних занять з підвищення кваліфікації, які б доповнювали, систематизували знання викладачів, демонстрували нові моделі, підходи навчання, показували інші способи пошуку, обробки та подачі інформації, тобто впливали б на когнітивні компоненти готовності до прояву творчості [7] та активізувати креативний потенціал студентської молоді.

Останнє й було покладено нами у розроблену психолого-педагогічну програму "Три кроки назустріч". З початку її опрацювання у 2004 році стало зрозумілим, що до неї, за наслідками емпіричного дослідження, необхідно додати тренінгові заняття, які дадуть можливість розвивати такі особистісні риси викладачів як відповідальність, рефлексивність, сенситивність, самоконтроль та саморегуляцію, впевненість у собі, а також формувати відповідні мотиви творчої діяльності, які б додавали у систему цінностей важливість креативного підходу до життя та навчання [4, 14].

За наслідками формуючого експерименту (2006) ми отримали данні, які відрізнялися від констатуючого в підвищенні від контрольної вибірки з покращенням від 7-8% до 13-15% за різними показниками.

З великої кількості технологій активізації творчого потенціалу педагогів ми виокремили та впровадили більш активні: тренінги, що спрямовані на розвиток різних якостей особистості викладача, наявність яких сприяє проявленню ними творчості, інтерактивне навчання, а також заходи, які були запропоновані різними авторами та нами реалізовані.

Так, дуже цікавою, на наш погляд, є програма розвитку продуктивного мислення, котру пропонує М.Левіна. Вона заснована на формуванні чутливості до нового, на розвитку рефлексивності, передбачає наступні елементи тренінгу: навчання проектуванню власних дій в умовах, коли має місце дефіцит

інформації; розвиток спостережливості; розвиток рефлексивності; навчання узагальненню й абстрагуванню; формування здатності до цілісного осмислення, побудові висновків; навчання розумовому експериментові як засобові пізнання; розвиток здатності самоконтролю; формування умінь самостійно конструювати навчальні задачі з елементами евристики; навчання способам регуляції і стимулювання продуктивності пізнавальної діяльності [11, 164]. Подібно А.Ситиановському [16, 221] нами було запроваджено програму тренінгу для викладачів. Програма включає: аналіз моделей розвитку інтелектуальних творчих здібностей, вивчення методів і технологій проведення творчих завдань, проектування навчального процесу з метою формування творчого мислення, розбір і аналіз діагностичних методик для визначення рівня розвитку творчих здібностей студентів. Цікавим став для викладачів демонстраційно-технологічний курс "креативна метапедагогіка", що була розроблена А.Алейніковим. Вона поєднує у своєму складі як самі сучасні теоретичні знання про творчість, так і новітні практичні методики активізації творчої діяльності, багато з яких відносяться до числа авторських [1, 36]. Нами було також впроваджено постійнодіючий Міжрегіональний науково-практичний семінар "Активізація креативного потенціалу студентської молоді в контексті глобалізації освіти" (2005, 2006, 2007). Метою науково-практичного семінару є поступове усвідомлення педагогом можливості і необхідності працювати повному, одержання задоволення від науково-методичної діяльності та задоволення від своєї праці з творчого розвитку особистості учня чи студента та свого особистого.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

В дослідженні, яке проводилось на базі Луганського державного інституту культури і мистецтв були виявлено компоненти психологічної готовності викладачів вищої школи до прояву творчості та винаходу зв'язків між даними різних тестів, а також те, що рівень готовності педагогів до розвитку креативного потенціалу студентської молоді не зовсім високий у частини випробуваних, де підставою є те, що педагоги самі недостатньо творчі в педагогічній діяльності. Це можна пояснити психологічними чинниками:

1. Недостатня вмотивованість творчої діяльності, тобто викладач не сприймає творчість як щось особистісно ціннісне, він не відчуває потреби в пошуковій діяльності, а також неспроможність викладача мислити творчо, бо недостатньо розвинуті інтелектуальні функції.

2. Творчість у багатьох випадках є цінністю, що тільки декларується, але на практиці хотілося б більшого, що показувало плідну педагогічну діяльність і навчало творчому підходу до організації навчально-виховного процесу.

3. Потрібно звернути увагу на те, що на сьогоднішній час педагогічна діяльність, хоча і потребує проявів творчості, поки що орієнтується на стереотипні дії, на шаблонні різновиди роботи.

Дослідження підтвердило, що для того, щоб спрацьовували психологічні чинники розвитку креативного потенціалу студентської молоді за необхідне є проведення навчальних занять з підвищення кваліфікації педагогів - тобто, щоб організація навчалась (подібно відомому досвіду "японських гуртків якості")

через виконання тренінгових завдань, які б надали можливість формувати у педагогів відповідні мотиви творчої діяльності та підвищити їх психологічну готовність до розвитку креативного потенціалу студентської молоді за умов глобалізації освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алейников А.Г. Креативная педагогика: время Ч // Вестник Высшей Школы. – 1992. – №1. – С.35- 39.
2. Богоявленская Д.Б. Путь к творчеству. – М.: «Знание», 1981. – 96 с.
3. Богоявленская Д.Б., Сосоколова И.А. К вопросу о дивергентном мышлении // Психологическая наука и образование. – 2006. – №1. – С. 85-96.
4. Бриль М.М. Технологічність соціально-психологічної моделі адаптації майбутнього фахівця та визначення його рольового статусу в креативному середовищі // Теоретичні і прикладні проблеми психології. Збірник наукових праць. – 2005. – №2 (10). – С. 13-23.
5. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер Ком., 1999. – 528 с.
6. Дружинин Н.В. Психология общих способностей. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 472 с.
7. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
8. Коломенский Я.Л. Социально–психологическое содержание готовности к педагогической деятельности // Вопросы психологии. – 1987. - №5. – С. 103 – 107.
9. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
10. Кан–Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
11. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 272 с.
12. Левченко О.Ол., Левченко О.Ом. Психологія творчості та креатопедагогіка: розвиток творчого мислення як підстави до мистецтва чи творчої майстерності педагога // Теоретичні і прикладні проблеми психології. Збірник наукових праць. – №1 (12). – 2006. – С. 99-110.
13. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: „Знання”, 1989. – 167 с.
14. Муратов С.О., Зликов В.М., Кузьменко Н.В. Актуальна готовність вчителів до взаємодії з учнями // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. - №2. – С. 4 -9.
15. Педагогічна майстерність / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. – К.: „Вища школа”, 2004. – 422 с.
16. Ситиановский А.Э. Структура профессионально важных качеств учителя, необходимые для организации творческого обучения // Мир психологии. – 2002. – №4. – С. 215-222.
17. Сорочан Т.М. Нові категорії педагогіки: науково-методичний супровід // Шлях освіти. – 2002. – № 3. – С. 51-54.
18. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. зал. та слухачів після диплом. освіти / За наук. ред. Л.М.Карамушки. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
19. Третьяченко В.В., Гончаров В.М., Коломійцев О.А. Управлінські команди: технології підготовки (соціально-психологічний аспект та витоки). – Луганськ: Видавництво «Світлиця», 2005. – 256 с.

ПРОБЛЕМНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Наиболее простой, экомомичной, индивидуально ориентированной и доступной для младшего школьного возраста является проблемная среда «Пентамино», которая позволяет построить количественно неограниченную последовательность творческих заданий нарастающей сложности и дать учащимся возможность многочисленно переживать личностный инсайт в условиях индивидуальной и групповой работы.

Ключевые слова: *проблемная среда, проблемная среда «Пентамино», «КОНТУР-ФОРМЫ», «объемное пентамино», развитие мышления, инсайт, творческий продукт*

Problem environment “Pentamino” is one of the most understandable, economic, individually-oriented and accessible for the pupils of junior forms, which allows to build quantitatively unlimited succession of creative tasks of increasing complication and to give the possibility to endure many times personal insight of pupils in the conditions of individual and group work.

Key words: *issues wednesday, subject wednesday "Pentamino", "KONTUR-FORMS", "pentamino volume", the development of thinking, insights, a creative product.*

Молодший шкільний вік – етап інтенсивного розвитку диспозиційних стратегій соціально-нормативного рівня, внаслідок недостатньої рефлексії, незначним обсягом рис, обумовлених аналізом і проектуванням власної поведінки та незавершеним процесом опанування рисами конституційного рівня. Така конфігурація особистості зумовлює специфіку життєдіяльності і творчості молодших школярів та накладає певні обмеження на педагогічні засоби вчителя з ініціювання й керування творчістю у формі неможливості використання конструктивних рис і характеристик особистості високого рівня, які лише формуються (Г.С. Костюк, Н.С. Лейтес, В.О. Моляко, О.І. Кульчицька Н.І. Литвинова та ін.).

Одним з основних завдань педагогічної психології є вивчення, вдосконалення та підвищення рівня інтелектуального розвитку учнів у процесі навчання. Важливою стороною цього розвитку виступає розвиток якості мислення, яке забезпечує ефективне засвоєння знань, оволодіння різноманітними видами діяльності, досягнення школярами рівня здатності самостійного вирішення життєвих проблем. У зв'язку з цим особливу роль грає формування й розвиток мислення, бо воно є процесом свідомого відображення дійсності в об'єктивних її якостях, зв'язках і відношеннях, воно забезпечує будь-який вид психічної діяльності людини і входить до структури процесу розвитку особистості як елемент прийняття життєвих рішень.

У реальних умовах освітніх закладів рішенням проблеми практичного

впровадження теоретичних уявлень про психологічні механізми творчості є розробка різноманітних *проблемних середовищ для організації творчості молодших школярів* у формі послідовних і паралельних ліній творчих задач наростаючої складності з широкими можливостями художньої, технічної, абстрактної, природної спрямованості, що дозволяють учням індивідуально й колективно реалізувати проекти, які виступають аналогами реальних виробничих процесів будівництва, мистецтва, науки тощо.

Головна логіка стимулювання творчості в молодших школярів при використанні моделювання, полягає в послідовному *підвищенні складності творчих* проектів шляхом поступового збільшення кількості елементів та підвищення критеріальних вимог до результату. Засвоєння учнями базових вмій у проблемній області творчості – ключова умова успішності реалізації надскладних проектів.

Таким чином, проблемне середовище творчості молодших школярів – це сукупність елементів з певними властивостями, правилами оперування ними, що дозволяють створювати нові системи з новими чи вказаними властивостями. Найбільш простим, економним за ресурсами, індивідуально орієнтованим і цілком доступним для молодшого шкільного віку є проблемне середовище «Пентаміно», що дозволяє розбудувати кількісно необмежену послідовність творчих завдань наростаючої складності й надати учням можливість численних переживань особистого інсайту в умовах групової роботи.

Ступінь складності творчих завдань у проблемному середовищі «Пентаміно» може нескінченно варіюватись для виявлення межі творчих можливостей навіть у найбільш розвинутих учнів шляхом застосування все більшої кількості комплектів елементів, рішення без дотику або в уяві, без самих елементів у полі зору, з використанням об'ємних пентаміно та комплектами елементів створених з інших (трикутник, п'ятикутник тощо) і змішаних форм.

Тому мета нашої статті: розкрити особливості ініціювання творчої діяльності молодших школярів за допомогою проблемного середовища «Пентаміно». «Пентаміно» – це проблемне середовище комбінаторного типу, спрямоване переважно на розвиток мислення (в основу покладені ідеї Альтшуллера Г.С., Моляко В.О., Пономарьова Я.О.). Дослідження психологічної природи мислення, “рушійних сил” і закономірностей етапів його розвитку (Брушлінський А.В., Виготський Л.С., Гальперін П.Я., Костюк Г.С., Леонт'єв О.М., Лурія А.Р., Рубінштейн С.Л., Тихомиров О.К. та ін.) має не лише теоретичне, але й велике практичне значення. Важко назвати хоча б одну галузь діяльності людини, де б уміння мислити не відіграло істотної ролі. Орієнтація людини в часі та просторі є необхідною умовою її соціального буття, умовою успішного пізнання та активного перетворення дійсності. Вільне оперування образами й поняттями є тим фундаментальним умінням, яке об'єднує різні види навчальної та трудової діяльності.

У нашому дослідженні розглянуто способи використання «Пентаміно» для надання молодшим школярам серій завдань з акцентом на творчому аспекті

інтелектуальних задач; визначено способи зменшення і збільшення труднощі творчих завдань та засоби стимулювання вчителем інсайту; запропоновано альтернативні проблемні середовища комбінаторного типу («об'ємне пентаміно» та ін.).

Вирішуючи проблему надання учням досвіду переживання інсайту й створення творчого продукту, вчитель має обрати проблемне середовище, в якому можна запропонувати дітям серію завдань, що передбачають можливість індивідуального досягнення творчого результату в умовах групової роботи. Не менш важливою для вчителя є можливість здійснювати точкові психолого-педагогічні впливи для корекції ходу й напрямку творчої діяльності молодших школярів, які здатні забезпечити майже гарантоване інсайт-досягнення. Нами були вивчені різні проблемні середовища і визначено у якості найбільш простішого, прийняттого для початкового ініціювання процесу розвитку творчості дітей і перспективного протягом усього навчання у школі (можливе створення завдань надзвичайно високої складності) – проблемне середовище «Пентаміно».

Перший методичний крок – виготовлення молодшими школярами комплекту фігур (рис. 2.1.) «пентаміно» власноруч і зберігання у своєму конверті. Це викликано тривалим їх використанням і частими випадками руйнування або втрати окремих елементів комплекту «пентаміно». Учні мають вміти самостійно їх відновити – виготовити. За власним бажанням (чи як творче завдання)

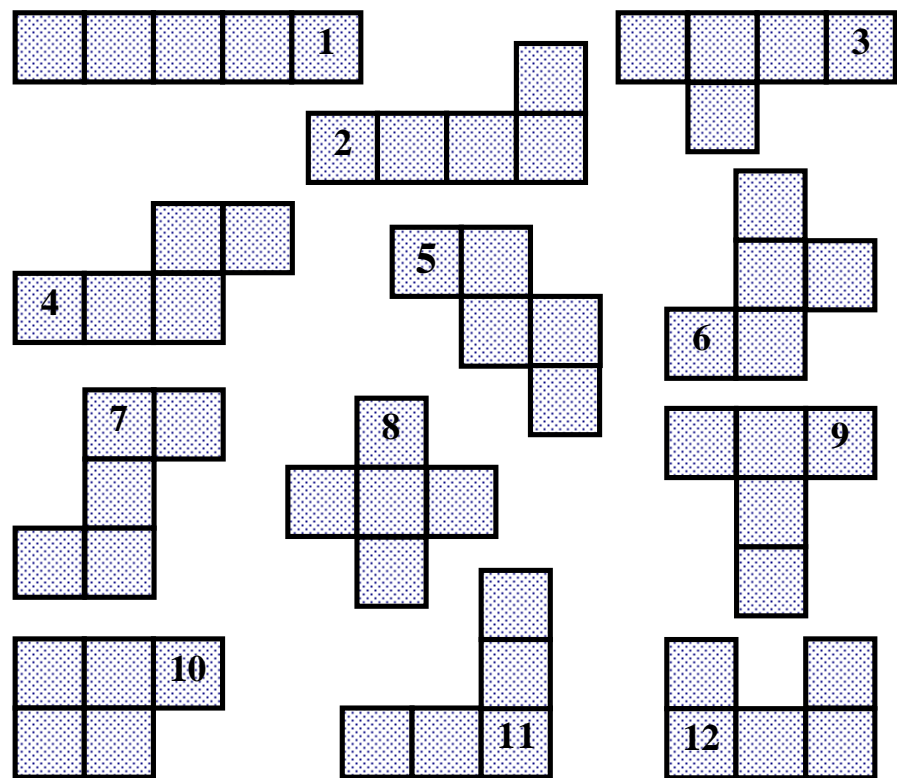


Рис. 2.1. Базовий комплект елементів творчого проблемного середовища «Пентаміно».

елементи «пентаміно» можуть бути виготовленні за допомогою батьків з будь-яких матеріалів і кольорів, що певною мірою мотивує учнів до виконання завдань з цими фігурами.

Загальний спосіб надання учням творчої задачі в проблемному середовищі «Пентаміно» полягає в пропозиції учням з боку вчителя перемалювати в свій зошит КОНТУР-ФОРМИ (рис. 2.2 – А), яку необхідно заповнити фігурами «пентаміно», використовуючи клітини зошита.

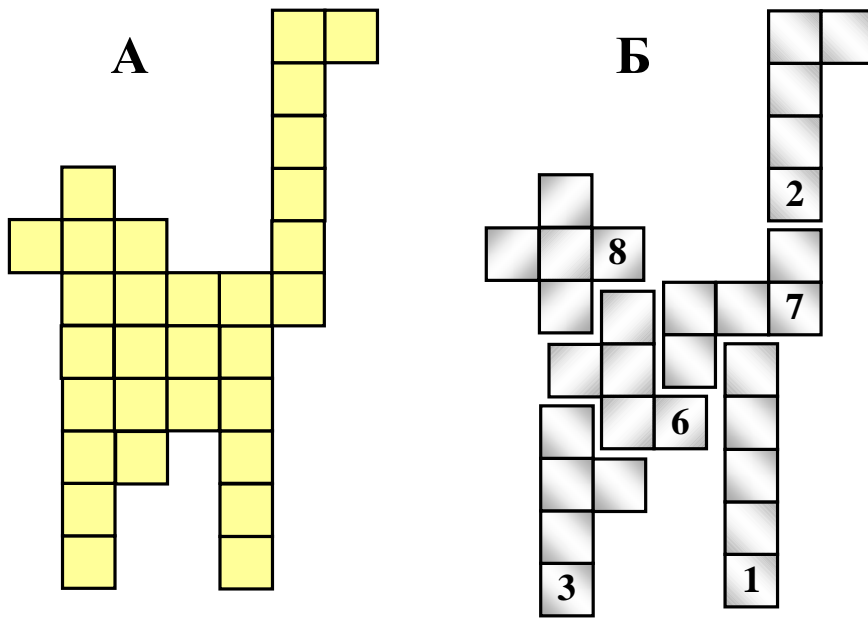


Рис. 2.2. Приклад КОНТУР-ФОРМИ (А) з елементів «пентаміно» та способу правильного її складання з шести елементів (Б).

Загальний спосіб контролю факту виконання учнями завдання – показ вчителю розфарбованого різними кольорами КОНТУР-ФОРМИ, або з чітко наведеними лініями контурів елементів. При наявності комплекту завдань у кожного учня в формі методичного посібника, де всі завдання пронумеровані, вчитель лише вказує номер КОНТУРА-ФОРМИ, яку необхідно вирішити.

На рівні теоретичного узагальнення, рішення творчої задачі з «пентаміно», – це створення нової системи елементів, в якій ціль (системна властивість) задається контурами форми завдання. Шляхом візуального пошуку, комбінування елементів, повертання, навіть зміни форми (переворот) та в ході пошуку сумісних властивостей елементів, дитина досягає повного заповнення контуру – тобто створює нову цілісну системну властивість. Ці дії учнів виступають аналогом загальної структури типових операцій у будь-якій сфері творчості, що й формує в молодших школярів узагальнений алгоритм творчої діяльності.

Методика використання проблемного середовища «Пентаміно» пропонує серії завдань наростаючої складності. Вчителю необхідно врахувати, що прості завдання легко вирішуються маніпулюванням елементами «пентаміно» і *виступають засобом набуття базового досвіду* – запам'ятання форм елементів «пентаміно». Але навіть прості задачі можна зробити творчими, якщо ввести додаткові ускладнення – фактори, що переносять увагу з зовнішнього маніпулювання на внутрішнє, наприклад, – заборона торкатися руками елементів, а лише вказати номер і позиції, де вони знаходяться.

Проблемне середовище «пентаміно» надає вчителю унікальну можливість не тільки розвитку мислення і уяви, а й контролю процесу переходу кожного учня від зовнішньої до внутрішньої діяльності. На відміну від теоретиків психології, що задовольняються лише узагальненим констатуванням існуючого в дітей процесу інтеріоризації зовнішніх дій, вчитель потребує конкретного засобу їх ініціювання та виміру ступеню їх згорнутості.

Після отримання учнями базових вмінь з зовнішнього вирішення творчих задач «пентаміно», запам'ятання форм елементів і їх номерів, у вчителя з'являється методична можливість стимулювати інтеріоризацію процесу рішення. У випадку творчого проблемного середовища «пентаміно», при

забороні маніпулювання його елементами, учні починають використовувати внутрішнє їх відображення – мислене проектування різних елементів «пентаміно» в середину контуру задачі. Учні навчаються вбачати в контурах задач базові елементи стандартного набору «пентаміно». Методичним засобом тренінгу виступають спочатку прості контури задачі з двох чи трьох елементів «пентаміно».

За певний час тренування інтеріоризація процесу рішення набуває нової якості вже при використанні трьох-чотирьох елементів «пентаміно». Візуальне рішення передбачає не тільки аналіз контуру, а й сумісності розташованих поряд елементів. Отже, «пентаміно» надає вчителю дворівневу методику стимулювання процесу інтеріоризації зовнішніх творчих дій дітей, а критерієм згорнутості процесу рішення є кількість елементів задачі-контуру, з якою конкретний учень успішно впорався.

У полі зору (рис. 2.3) дитини контур і випадково розміщені елементи «пентаміно» повернені під різними кутами (ускладнює рішення). Ще більш складний випадок – відсутність фігурок «пентаміно» перед очима (при наявності в дитини досвіду та знання номерів форм).

І, навпаки, для полегшення візуального рішення, поряд з контур-формою

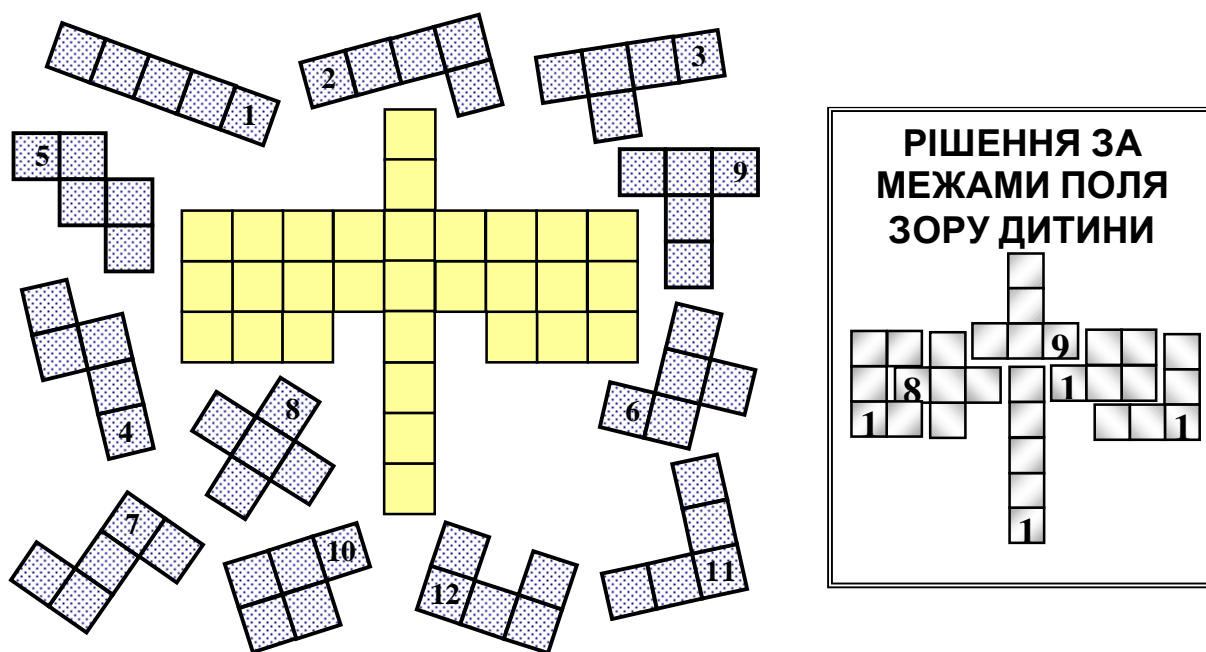


Рис. 2.3. Візуальний (не торкаючись елементів) пошук рішення з розміщенням *всіх* нахилених елементів і контуру задачі в межах поля зору дитини.

можуть бути присутні лише ті елементи «пентаміно», які містяться у рішенні задачі (рис. 2.4).

Слід зауважити, що стратегічно й методично бажано невиконані завдання з проблемного середовища «пентаміно» залишати без відповіді для самостійного рішення вдома. Це зумовлено тим, що дійсна творчість руйнується при обмеженні часу роботи тривалістю уроку. З різних причин, в умовах присутності інших людей, частина дітей на може зосередитися й

вирішити задачу, але вдома інсайт-рішення приходить миттєво. Учнів важливо попередити про необхідність самостійності та відсутність точного часу тривалості роботи.

У проблемному середовищі «пентаміно» учні, в першу чергу, мають пройти *перший* найбільш простий інсайт-стрибок з перевертання форм, чим подолати інерційний психологічний бар'єр у вирішенні майже чверті всіх завдань. *Другий* інсайт-стрибок – розуміння обмеженості способів рішення особливих областей контурів, що надзвичайно спрощує пошук рішень. *Третій* інсайт-стрибок полягає у формуванні вміння свідомо мислено розташовувати в контурі елементи й обертати їх, що істотно зменшує маніпулятивний перебір і цим суттєво мінімізує загальний час рішення задачі. Гранична складність завдання – повністю візуальне рішення *без елементів «пентаміно» в одному полі зору* з контуром-завданням. *Четвертий* методичний інсайт-стрибок – свідоме накопичення й тримання в полі зору рішень простих задач (з 2-4 елементів), як засіб рішення складних (5-12 елементів). Кожне самостійне досягнення заповнення контуру також виступає постійним (нульовим) типом інсайт-стрибка, а велика кількість завдань гарантує значну їх кількість в кожного учня класу.

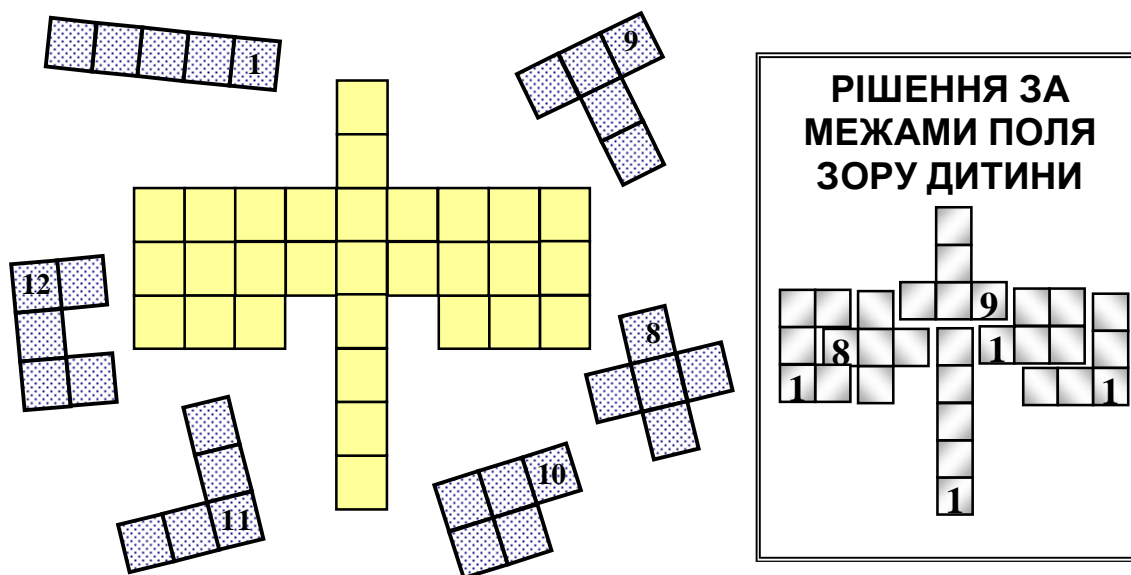


Рис. 2.4. Полегшений візуальний пошук рішення з розміщенням в межах поля зору дитини лише необхідних елементів рішення.

Система творчих робіт «пентаміно» містить в собі лінії задач (форм-контурів), побудованих з певної кількості елементів, що входять до складу контуру-форми. Чим більше елементів, тим більша складність рішення. На рис. 2.5. наведено окремі приклади з ліній творчих завдань від простих до надскладних. Особливим типом творчого завдання учням є можливість запропонувати задачі, де діти самі можуть знайти цікаві контури форм з

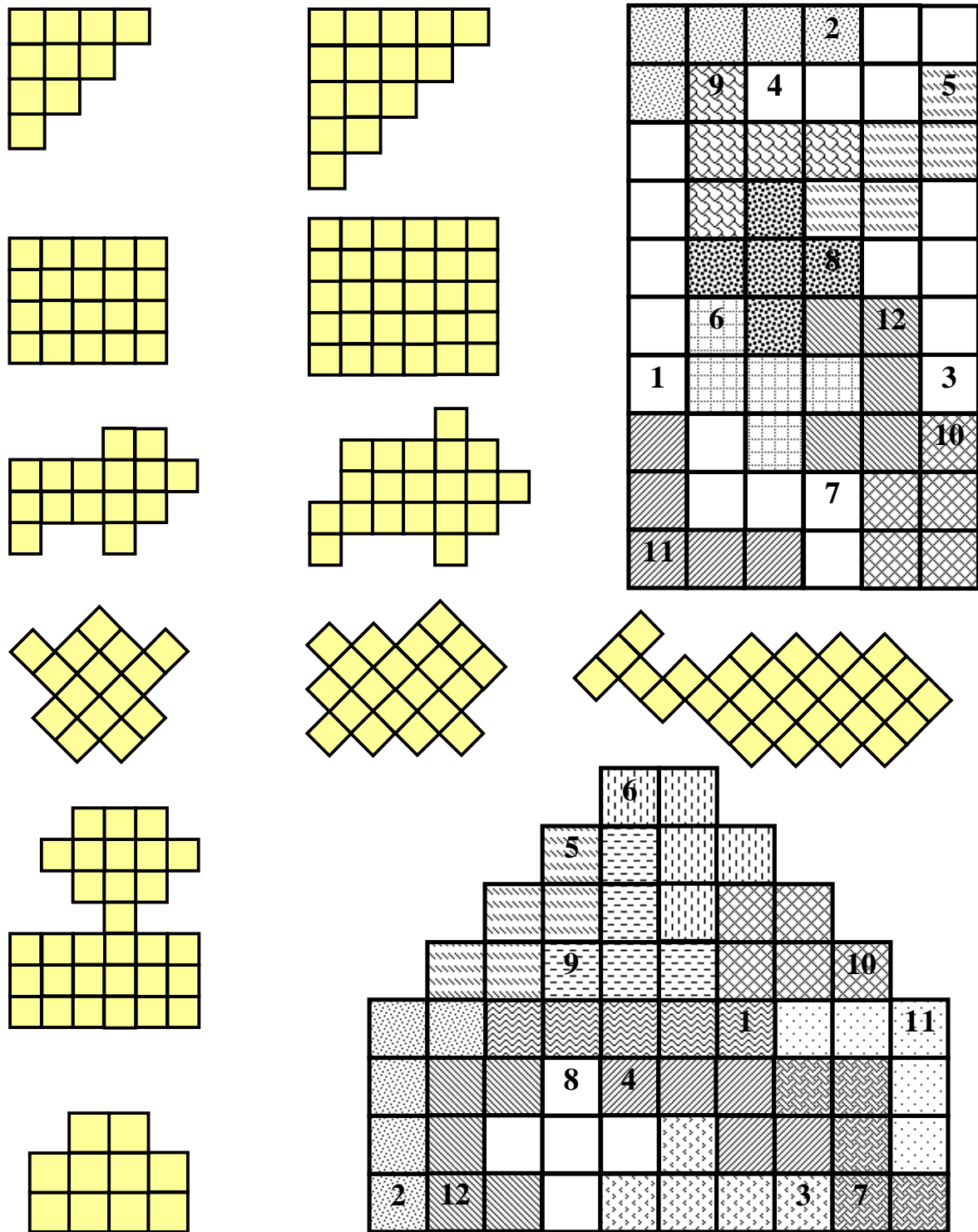


Рис. 2.5. Приклади творчих задач з використанням пентаміно від найпростіших до надскладних.

пентаміно.

Проблемне середовище «пентаміно» має переважно *індивідуальний характер завдань*, що добре ілюструють (рис. 2.6 – 2.8) теоретично розглянуті вище процеси рішення творчих задач, коливання уваги та стану особистості молодших школярів і задачі вчителя з керування процесом їх творчості.



Рис. 2.6. Елементи проблемного середовища «пентаміно» і теоретична модель проблемного середовища.

Припустимо дитина вирішує задачу з використанням п'яти елементів «пентаміно» з 12-ти можливих, наведену на рисунку 2.7. Для вирішення задачі дитина, шляхом внутрішнього й зовнішнього перебору варіантів, поступово обирає лише п'ять елементів, властивості форм яких допускають заповнення контуру задачі.

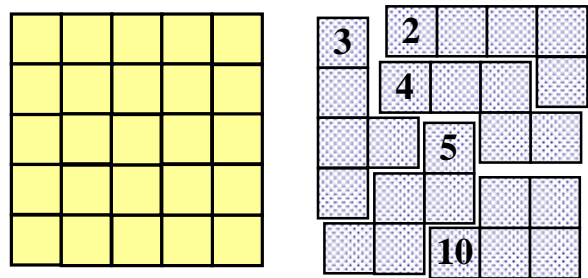


Рис. 2.7. Задача з використанням п'яти елементів із дванадцяти.

На рівні теоретичного відображення рішення будується як *спрямований граф* за правилами: ключовим елементом є лівий верхній; інші додаються до нього справа і знизу; по можливості, кутові елементи теоретичного рішення-графа розміщуються так, щоб утворити подібні контурним кути. На рисунку 2.8 наведено теоретичне рішення-граф і відповідний приклад з п'яти «пентаміно», ця граф-схема й виступає засобом для таких інтеракцій вчителя з учнями, що *забезпечують невідворотний інсайт*. Дійсно, в ході спроб, вчитель може поступово пропонувати підказки номерів тих елементів «пентаміно», що точно належать відповіді: 2, 3, 4, 5, 10. Іншими способами підказки є натяк на ті елементи, які знаходяться поряд один з одним, або ж перелічування тих, що зовсім не потрібні. Можливі й всі

способи підказок одразу – вчитель вирішує необхідність цієї дії пропорційно часу, який в нього є, та ступеню складності фігури. Використовуючи підказки, слід пам'ятати, що частина задач має кілька варіантів рішення, тому окремі підказки руйнують дійсну творчість – знаходження учнями невідомих вчителю рішень.

У площині проблемне середовище «пентаміно» з квадратів добре розроблене до рівня педагогічної методики. Як продовження цього творчого середовища ми опрацюємо тривимірне «пентаміно» з кубів (рис 2.9). При використанні запропонованої нижче педагогічної методики керування творчістю на основі тримірного моделювання, в кожному класі як побічний результат роботи невідворотно з'явиться матеріал (десятки кубів, виготовлених учнями) для склеювання цього тримірного «пентаміно» в кількох комплектах.

Слід зауважити, що ідея «пентаміно» ще не вичерпала себе з точки зору побудови нових творчих задач (наприклад, з двох комплектів «пентаміно» можна побудувати прямокутник 10 на 11). Головна перспектива полягає у

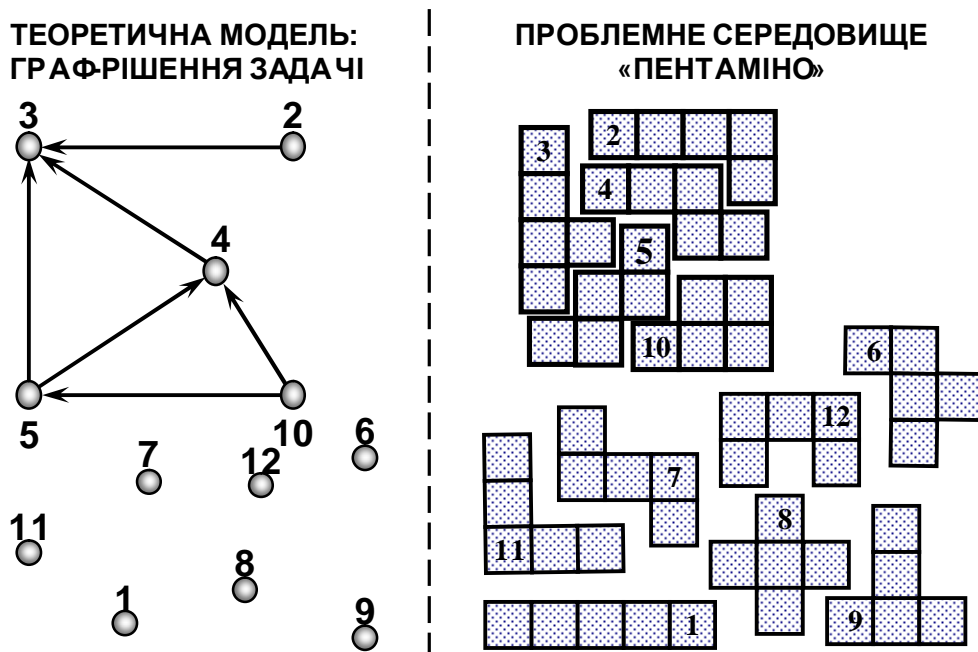


Рис. 2.8. Приклад теоретичної моделі рішення задачі пентаміно у формі спрямованого графа.

провокуванні в учнів наступного інсайт-стрибка від «пентаміно» з чотирикутників (квадратів) до використання трикутників, п'ятикутників и т.д. Теоретично можлива побудова «пентаміно» з секторів кола, прямокутників та сумішей різних форм. Таким чином, ідея «пентаміно» не має меж для творчої розробки задач. На відміну від інших типів проблемних завдань, доступних для молодшого шкільного віку, в проблемному середовищі «пентаміно» можна побудувати надзвичайно велику кількість завдань, що виступає запорукою досягнення значної кількості інсайтів учнями, а отже, «пентаміно» – дійсно ефективний необмежений засіб розвитку творчого мислення учнів.

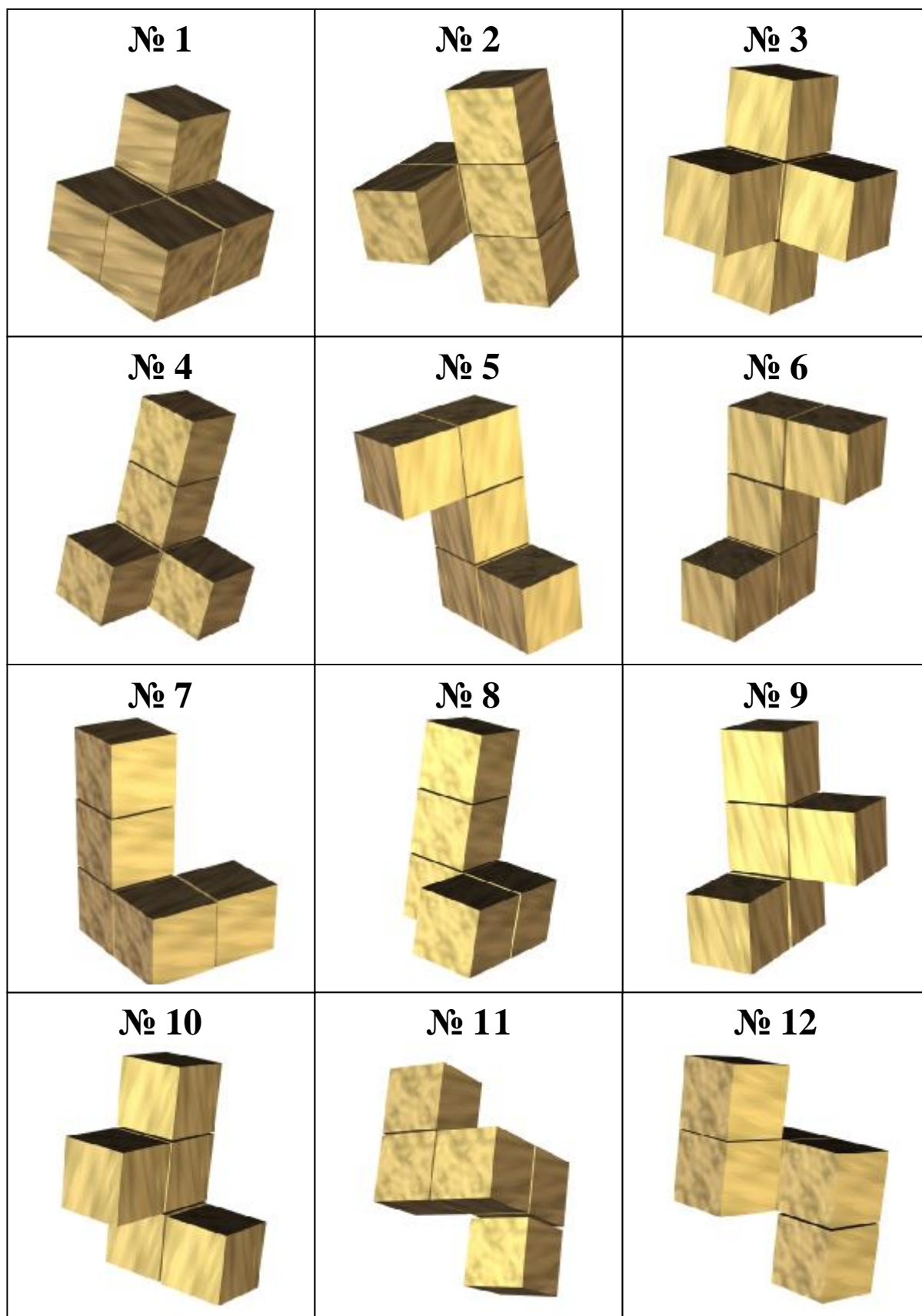


Рис. 2.9. Об'ємне «пентаміно» – вторинне проблемне середовище для творчої діяльності з підвищеною складністю.

Підсумовуючи огляд методики «пентаміно» у якості проблемного середовища слід зазначити, що це найпростіша, найбільш доступна, мінімальна за ресурсами (папір) система управління творчістю молодших школярів, яка може бути творчо вдосконалена й самим вчителем, наприклад, у формі розробки задач з отворами в контурах «пентаміно», використанням кольору, кількох комплектів «пентаміно», ускладненням задач на рівні візуального рішення та іншими шляхами. При необхідності, вчитель може сконцентрувати свою увагу на розвитку абстрактного мислення, розширенні поля свідомості учнів, розвивати полenezалежність, як особистісну якість тощо. Але головне – це *реальна можливість керування творчістю* (чого майже немає в інших проблемних середовищах) – забезпечити дуже простими підказками *обов'язкове досягнення дитиною інсайту*, практично, у будь-якій задачі цього проблемного середовища.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.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. – 318 с.
- 2.Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. – Новосибирск: Наука, 1986. – 206 с.
- 3.Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. Теория решения изобретательских задач. – М.: Соврадио, 1979. – 174 с.
- 4.Воронюк І.В. Програма спецкурсу “Розвиток креативності, творчого потенціалу та конструктивних вмінь молодших школярів” для учнів 2-4 класів Херсонської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 45 Херсонської міської ради. – Херсон: РІПО, 2006. – 20 с.
- 5.Коротич Л., Воронюк І. Шляхом експерименту / Директор школи. - № 38 (326), жовтень, 2004. – С. 1, 13-15.
- 6.Семёнова-Пономарёва Р.А., Королёв Д.К., Зазимко О.В. и др. Психологические факторы развития одарённой личности: Монография / Под ред. Р.А. Семёновой-Пономарёвой. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франка, 2007. – 186 с.
- 7.Стратегії творчої діяльності: школа В.О.Моляко / За загальною редакцією В.О.Моляко. – К.: «Освіта України», 2008. – 702 с.

Колисник Д.В. (з. Киев)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ МОТИВАЦИОННЫХ И СТРАТЕГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Актуальність дослідження проблеми впливу типу мотивації на вибір мислительних стратегій в процесі вирішення творчих завдань, пов'язана з достатньо глибокою теоретичною розробленістю даної проблеми і недостатністю емпіричних досліджень в даній області. Висунуті теоретичні положення потребують емпіричного підтвердження.

Ключові слова: мотивація, діяльність, стратегія.

The urgency of research of a problem of influence of motivation's types on a choice of thought strategy in the course of the solution of creative tasks, is connected with enough deep theoretical working out of the given problem and a lack of empirical researches of this area. Put forward theoretical positions require empirical confirmation

Key words: *Motivation, activity, strategy.*

Постановка проблемы. Большое количество исследований мотивации в русле гуманитарных наук, и широкая постановка проблемы не дает ответа на все запросы общества и ожидания социальных институтов.

Рассматривая такой сложный и многогранный психологический феномен, как мотивация, ученые сталкиваются с разнообразием парадигм, взглядов на обозначенную проблему.

Актуальность проблемы на разных уровнях социально-психологических знаний, на наш взгляд, может способствовать лучшей организации процесса социальной деятельности личности, с учетом способа переживания окружающего мира личностью и специфического способа реакции на него.

Анализ последних исследований и публикаций. Существуют два подхода к изучению теорий мотивации. Первый подход основывается на исследовании содержательной стороны теории мотивации. Такие теории базируются на изучении потребностей человека, которые и являются основными мотивами их поведения, а следовательно, и деятельности. К сторонникам такого подхода можно отнести американских психологов Абрахама Маслоу, Фредерика Герцберга и Дэвида МакКлеланда. Рассмотрим подробнее эти теории.

Сущность теории Маслоу сводится к изучению потребностей человека. Ее сторонники, в том числе и Абрахам Маслоу, считали, что предметом психологии является поведение, а не сознание человека. В основе же поведения лежат потребности человека, которые можно разделить на пять групп:

- физиологические потребности, необходимые для выживания человека: в еде, в воде, в отдыхе и т.д.
- социальные потребности – необходимость в социальном окружении.
- потребности в уважении, в признании окружающих и стремлении к личным достижениям;
- потребность самовыражения.

Первые две группы потребностей первичные, а следующие три – вторичные. Все эти потребности можно расположить в строгой иерархической последовательности в виде пирамиды. Смысл такого построения заключается в том, что приоритетны для человека потребности более низких уровней и это сказывается на его мотивации. Другими словами, в поведении человека более определяющим является удовлетворение потребностей сначала низких уровней, а затем, по мере удовлетворения этих потребностей, становятся стимулирующим фактором и потребности более высоких уровней. Самая высокая потребность – потребность самовыражения и роста человека как

личности – никогда не может быть удовлетворена полностью, поэтому процесс мотивации человека через потребности бесконечен.

Не отрицая значимость других теорий и их выводов о важности биологических и других «базисных» потребностей в мотивации поведения работников, МакКлелланд попытался выявить наиболее важные среди «вторичных потребностей», которые актуализируются при условии достаточной материальной обеспеченности. Он утверждает, что любая организация предоставляет работнику возможности реализовать три потребности высшего уровня: во власти, успехе и принадлежности. На их основе возникает и четвертая потребность, а именно потребность в том, чтобы избегать неприятностей, то есть препятствий или противодействий в реализации трех названных потребностей, например, ситуаций, не позволяющих добиться успеха, способных лишить человека власти или группового признания. Все сотрудники в какой-то мере испытывают потребности в успехе, власти и принадлежности. Однако у разных людей эти потребности выражены по-разному или существуют в определенных комбинациях. То, как они сочетаются, зависит, помимо прирожденных качеств, от личного опыта, ситуации и культуры человека.

Потребности во власти, успехе и принадлежности проявляются в соответствующих мотивах. Основные мотивы устойчивы, и изменяются лишь в течении длительного промежутка времени. Вместе с тем они подвержены краткосрочным колебаниям.

Особое влияние среди ученых привлекла теория двух факторов Ф.Херцберга. Он исследовал двести инженеров и бухгалтеров с целью выявления мотивационных факторов и их силы. В результате исследования отчетливо выявились две группы факторов, явно не одинаково влияющие на мотивацию труда. Первую группу факторов Херцберг назвал факторами гигиены (гигиеническими), вторую – мотиваторами. Термин «гигиена» употребляется здесь в его медицинском значении – гигиена как предупреждение, предотвращение болезни, а не как лечение ее. Сами по себе гигиенические факторы не вызывают удовлетворенности, но их ухудшение порождает неудовлетворенность.

Сказанное означает, что в теории ожидания подчеркивается необходимость в преобладании повышения качества труда и уверенности в том, что это будет отмечено руководителем, что позволяет ему реально удовлетворить свою потребность. Исходя из теории ожиданий можно сделать вывод, что работник должен иметь такие потребности, которые могут быть в значительной степени удовлетворены в результате предполагаемых вознаграждений.

Теория справедливости является одной из наиболее логичных и потому наиболее известной теорией мотивации в западном менеджменте. Ее основные постулаты: 1) люди оценивают свои взаимоотношения путем сравнения (что я вкладываю и что получаю). 2) Неэквивалентность вклада и отдачи является источником дискомфорта (вины или обиды). 3) Люди, не удовлетворенные своими отношениями, стремятся восстановить справедливость.

Теория мотивации Л.Портера и Э.Лоулера построена на сочетании элементов теории ожиданий и теории справедливости. Суть ее в том, что введены соотношения между вознаграждением и достигнутыми результатами.

Л.Портер и Э.Лоулер ввели три переменные, которые влияют на размер вознаграждения: затраченные усилия, личностные качества человека и его способности и осознание своей роли в процессе труда. Элементы теории ожидания здесь проявляются в том, что работник оценивает вознаграждение в соответствии с затраченными усилиями и верит в то, что это вознаграждение будет адекватно затраченным им усилиям. Элементы теории справедливости проявляются в том, что люди имеют собственное суждение по поводу правильности или неправильности вознаграждения по сравнению с другими и соответственно степень удовлетворения.

Модель Херцберга отличается от многих мотивационных теорий тем, что она отрицает простую альтернативность воздействия различных мотивационных факторов на удовлетворенность трудом. Например, теория человеческих отношений (Э.Мэйо, Ротлизбергер и др..) однозначно определяет из взаимосвязи.

Второй подход к мотивации базируется на процессуальных теориях. Здесь говорится о распределении усилий работников и выборе определенного вида поведения для достижения конкретных целей. К таким теориям относятся теория ожиданий, или модель мотивации по В.Вруму, теория справедливости и теория или модель Портера-Лоулера.

Среди отечественных ученых наибольших успехов в разработке теории мотивации достигли Л.С. Выготский и его ученики А.Н. Леонтьев и Б.Ф.Ломов. Они исследовали проблемы психологии на примере педагогической деятельности, производственные проблемы они не рассматривали. Именно по этой причине их работы не получили дальнейшего развития.

Теория Виготского утверждает, что в психике человека имеются два параллельных уровня развития – высший и низший, которые и определяют высокие и низкие потребности человека и развиваются параллельно. Это означает, что удовлетворение потребностей одного уровня с помощью средств другого невозможно.

Например, если в определенный момент времени человеку требуется удовлетворение в первую очередь низших потребностей, срабатывает материальное стимулирование. В таком случае реализовать высшие потребности человека можно только нематериальным путем. Л.С. Выготский сделал вывод о том, что высшие и низшие потребности развиваясь параллельно и самостоятельно, совокупно управляют поведением человека и его деятельностью

Исходя из системного представления человеческой деятельности, можно утверждать, что человек принимает решения на уровне регулирования, адаптации и самоорганизации. Соответственно и потребности должны быть реализованы на каждом из указанных уровней одновременно. Можно утверждать, что низшие, высшие и самые высшие потребности развиваются параллельно и совокупно и управляются поведением человека на всех уровнях

его организации, то есть существует тройственный характер удовлетворения потребностей через материальное и нематериальное стимулирование.

Согласно концепции А.Н. Леонтьева, мотивационная сфера человека, как и другие его психологические особенности, имеет свои источники в практической деятельности. В самой деятельности можно обнаружить те составляющие, которые соответствуют элементам мотивационной сферы, функционально и генетически связаны с ними. Поведению в целом, например, соответствуют потребности человека; системе деятельностей, из которых оно складывается, – разнообразие мотивов; множеству действий, формирующих деятельность, – упорядоченный набор целей. Таким образом, между структурой деятельности и строением мотивационной сферы человека существуют отношения изоморфизма, то есть взаимного соответствия.

В основе динамических изменений, которые происходят с мотивационной сферой человека, лежит развитие системы деятельностей, которое, в свою очередь, подчиняется объективным социальным законам.

Таким образом, данная концепция представляет собой объяснение происхождения и динамики мотивационной сферы человека.

В психологии создана и детально разработана теория мотивации достижения успехов в различных видах деятельности. Основателями этой теории считаются американские ученые Д.Макклелланд, Д.Аткинсон и деменций ученый Х.Хекхаузен. У человека есть два разных мотива, функционально связанных с деятельностью, направленной на достижение успеха. Это – мотив достижения успеха и мотив избегания неудачи. Поведение людей, мотивированных на достижение успеха и на избегание неудачи, различается следующим образом. Люди, мотивированные на успех, обычно ставят перед собой в деятельности некоторую положительную цель, достижение которой может быть однозначно расценено как успех.

Большое количество исследований мотивации в среде гуманитарных наук, широкая постановка проблемы не дает ответа на все вопросы общества, ожидания социальных институтов. Различные парадигмы, взгляды на проблему (от рефлексивного до трансперсонального) обнажают проблему наличия общей методологии изучения мотивации. Термин, введен в научную литературу Шопенгауэром (Четыре принципа достаточной причины, 1900-1910), сегодня переживает кризис понимания и интерпретации. Одни понимают его как совокупность поддерживающих и направляющих поведение факторов (Ж.Годфруа, К.Мадсен), как врожденный энергетически насыщенный инстинкт (З.Фрейд), как совокупность мотивов (К.К. Платонов), как устремленность на удовлетворение нужд под влиянием внешних мотивов (О.М. Леонтьев), как процесс действия мотива и как направляющий механизм осуществления конкретных форм деятельности (И.А.Д жидарьян), как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и действие (В.К. Вилюнас) и др.

В общем, все мнения мы разделяем по признаку процессуальности (диада совокупность мотивов – механизм) и за детерминантами возникновения явления (диада внутренние причины – внешние причины).

С другой стороны, понимание явления мотивации может реализоваться в процессе поиска эмпирических связей с другими явлениями и процессами. Сегодня существует масса исследований о взаимосвязи мотивации с индивидуально-типологическими особенностями (С.А. Изюмова, Г.Айзенк, В.М. Русалов, Е.А. Голубева и др.), которые пытаются найти значимые корреляции внутриличностных механизмов.

Цель статьи. Наше исследование посвящено изучению возможного влияния мотивации подростков на выбор мыслительных стратегий.

В процессе реализации цели нами были поставлены следующие задачи:

- 1) сделать сравнительный анализ мотивационных теорий;
- 2) определить основные типы мотивации и теоретически проанализировать возможность их гипотетического влияния на выбор мыслительных стратегий.

Изложение основного материала. Выше описанная теория мотивации взята нами для дальнейшего рассмотрения. Поскольку, особенно в подростковом возрасте, личность сталкивается с разноплановыми проблемами, которые требуют постоянного творческого решения в русле личностной мыслительной стратегии – от формирования общей жизненной стратегии до решения конкретных, к примеру, учебных задач. Такая стратегия всегда индивидуальна и является проявлением направленности мыслительной деятельности личности. В то же время в подростковом возрасте развивается и доминирующий тип мотивации в процессе жизнедеятельности, влияющий на дальнейшее преобладание того или иного способа мышления, то есть формирование специфической мыслительной стратегии. Существенным и очевидным представляется влияние типа мотивации на жизненную стратегию в целом, целью исследования является поиск связи и мера влияния типа мотивации на стратегию решения творческих задач.

Рассматривая вопрос о структуре стратегии, необходимо отметить, что при нашей трактовке этой структуры, включающей названные действия, направленные на понимание условия, построение замысла и его проверку, саму стратегию должны определять доминирующие действия, основные, принципиальные для конкретного решения.

Если же существует примерное равенство, гармоничное сочетание названных действий, то эту стратегию можно считать универсальной. При хаотическом, нецеленаправленном поиске, когда субъект не имеет доминирующей тенденции у него нет четких других гипотез, предположений и все действия ведутся без плана, такую стратегию мы называем стратегией случайных подстановок. Однако в строгом смысле разработки понятия «стратегия» такая стратегия бессистемного перебора будет уже по сути не стратегией, а своего рода «антистратегией». Поскольку в основе стратегии лежит план, замысел, последовательность, направленность поиска, выбор с самого начала определенных ориентиров, – чего в стратегия случайных подстановок не содержит в себе.

Согласно концепции В.О. Моляко мы выделяем пять основных стратегических форм конструкторской интеллектуальной деятельности:

- 1) стратегия поиска аналогов (стратегия аналогизирования);
- 2) стратегия комбинаторных действий (стратегия комбинирования);
- 3) стратегия реконструктивных действий (реконструирующая стратегия);
- 4) универсальная стратегия;
- 5) стратегия случайных подстановок.

Каждая из названных стратегий направлена на структурно-функциональные преобразования (построение структуры). Реализуется стратегия при помощи конкретных действий, сочетание которых составляет определенную мыслительную тактику.

К деятельности, в нашем случае, решению творческих задач, стимулирует мотивационный комплекс, то есть иерархия мотивов; одни мотивы имеют первостепенное доминирующее значение и большую стимулирующую силу, чаще актуализируются. Влияние других потенциальных мотивов меньше или вообще не проявляется. Вместе с тем каждый из мотивов может вносить разнообразный вклад в общую мотивацию деятельности, как позитивный, так и негативный.

Иерархия мотивов не является абсолютно стабильным мотивационным комплексом. Мотивационная сфера динамична: значение и влияние отдельных мотивов меняется, соответственно, меняется и порядок мотивов в данной иерархии.

В то же время, несмотря на влияние разнообразных факторов, которые могут изменить иерархию мотивов, можно утверждать, что мотивы, которые приводят к деятельности, относительно, стабильны и не подвергаются существенным изменениям на протяжении определенного периода времени, то есть составляют стабильное ядро.

Мотивация пронизывает все основные структурные образования личности: направленность, характер, эмоции, способности, психические процессы и деятельность. Любая деятельность, в том числе, выделенная нами творческая, стимулируется ни одним, а несколькими мотивами одновременно, количеством которых и определяется общий уровень мотивации деятельности. Стимулирующий фактор уместно разделить на два относительно самостоятельных класса: потребности и инстинкты, как источники активности, и мотивы, как причины, определяющие направленность деятельности и поведения, на которые мы и будем опираться в дальнейшем.

В то же время, стратегия как доминирующая мыслительная тенденция в интеллектуальном поведении человека также имеет непосредственное влияние на деятельность субъекта, в частности, на решение творческих задач. А именно: на понимание условий, формирование замысла и дальнейшую его проверку, что, по сути, является структурой стратегии.

Непосредственное влияние мотивации на формирование стратегии, осуществляется через образование «предстратегии» к которой относятся установки, знания, умения, способности, и мотивация – сформированные ранее личностным опытом. Выделенная нами для дальнейшего рассмотрения стратегия решения творческих задач, находится во взаимообусловленной и

взаимозависимой связи с высшими по рангу стратегиями, которые составляют основу интеллектуальной деятельности личности. Поскольку, стратегия как масштабное понятие, имеет стабильную иерархию, – человек реализует жизненную стратегию и стратегию деятельности, относительно которых, стратегия решения творческих задач, находится в подчиненной зависимости.

Мотивация, в данном случае, мыслится, как процесс непрерывного выбора и принятия решений, как и стратегия, охватывает всю структуру процесса решения творческих задач, которую *составляют*: подготовительные действия – понимание условия, планирующие действия – формирование замысла, и реализующие действия - проверка замысла, эксперимента. Помимо этих, указанных выше, базовых решений, принимается целый ряд промежуточных, менее значимых, для решения в целом. Вся эта система принятия решений входит непосредственно в структуру стратегии и регулирует умственную деятельность.

Однако стратегию решения творческих задач составляют не только понимание и замысел, принципиально важная ее составляющая, – это уверенность в правильности выбранного способа решения.

Момент принятия решения об адекватности замысла играет регулирующую роль в решении задачи, и зависят от ряда субъективных и объективных факторов. К объективным факторам следует отнести параметры задачи и внешние условия, в которых протекает решение.

Среди субъективных факторов следует выделить опыт и знания, в особенности, непосредственно касающихся данного вида задач, тип мышления, состояние в данный момент.

К моменту непосредственного принятия решения, и окончательного выбора замысла, субъект, как правило, хорошо ориентируется в задаче. Причиной пересмотра предыдущих решений может служить низкая результативность и эффективность выбранного способа решения, что в свою очередь характеризует не только тип мышления (мыслительная стратегия), но и всю личность субъекта действия (жизненная стратегия). В данном аспекте рассмотрения проблемы, уместно говорить о влиянии, как личностных диспозициях, так и о ситуационных. На всех этапах реализации структуры стратегии в действие, можно говорить о внутренней и внешней детерминации в процессе решения творческих задач. (Моляко)

В целом, условия, способствующие быстрому нахождению решения творческой задачи и их связь с мотивационной сферой личности в общем виде состоят в следующем. Если в прошлом определенный способ решения зарекомендовал себя как успешный, это стимулирует применение данного способа в дальнейшем. При постановке перед человеком данной задачи, он будет придерживаться проверенного способа.

В силу указанных выше условий, стереотип мышления, который мешает человеку искать новый способ решения задач.

Однако, реакции на неудачу более разнообразны, нежели реакции на успех, среди которых выделяются: конструктивные и деструктивные, рациональные и эмоциональные, нормативные и патологические.

Конструктивная реакция проявляется в равной степени и в мотивационной, и в познавательной сферах. Потерпев неудачу, человек, как правило, изменяет программу действий и совершенствует стратегию действия, проявляя большую гибкость в действиях и разбивая конечную цель на большое количество полуцелей. Большую вероятность успеха в дальнейшей деятельности обеспечивает совершенствование программ действий, методов их реализации и изменения как мотивационные, так и познавательные.

Частые неудачи имеют непосредственное влияние на мышление в целом, и творческое мышление в частности. Боязнь очередной неудачи автоматически возникает при встрече с новой задачей, что порождает защитные реакции, которые в свою очередь мешают творческому мышлению, тесно связанному с риском для собственного «Я».

В решении интеллектуальных задач максимум эффективности достигается при оптимальной мотивации и соответствующем уровне эмоционального возбуждения. Экспериментально установлено, что при слабой и чрезвычайно сильной мотивации эффективность деятельности невысока. Что является следствием дезорганизации деятельности, вызванной ростом не только мотивации, но и сопровождающих ее факторов: напряжения, стресса и тревожности. Наиболее эффективным является оптимальный уровень мотивации (закон Эриксона-Додсона).

Мотивация достижения и поведение, направленное на достижение, в значительной степени зависят от сферы деятельности, ее субъективной привлекательности, от значимости успеха в данной конкретной деятельности.

Поэтому в процессе исследования планируется проведение тренинга К.А.Р.У.С. непосредственно не связанного с определенной учебной дисциплиной, что призвано обеспечить большую объективность данного исследования.

Выводы и перспективы дальнейшего исследования. В процессе тренинга планируется определение доминирующего типа мыслительных стратегий, индивидуально-типологических особенностей личности, как определенного регулятора ее деятельности и стимуляция творческого мышления.

Возможность и корректность данного эксперимента обусловлены возрастными особенностями выбранной группы, поскольку в данный возрастной период происходит формирование и развитие мыслительных стратегий и типа мотивации, как реагирования на жизненные задачи.

Эмпирическое исследование, как следствие теоретического анализа проблемы, по нашему мнению, призвано выявить наличие связи и степень обусловленности той или иной доминирующей стратегии мышления от преобладающего типа мотивации личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боно Э. Рождение новой идеи : О нешаблонном мышлении. Пер. с англ. / Под общ. ред. и послесл. О. К. Тихомирова. – М.: Прогресс, 1976. – 143 с.
2. Занюк С. Психология мотивации. – К.: НИКА-ЦЕНТР, 2001. – 353 с.

3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: Издательство "Питер", 2000. – 502 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность : Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и спец. психология, клин. психология. / А.Н. Леонтьев. – М.: АCADEMIA: смысл, 2004. – 346 с.
5. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1983. – 94 с.
6. Творча діяльність в ускладнених умовах // В.О. Моляко, А.Б. Коваленко, Л.А.Мойсеєнко, В.А. Семиченко, Т.М. Третяк та ін. / За загальною редакцією В.О.Моляко. – К.: 2007. – 308 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989.
8. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. – СПб.: Речь, 2001. – 238 с.

Коса Н.С. (м. Чернівці)

ВПЛИВ КРЕАТИВНИХ ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ НА ДИНАМІКУ ДЕПРЕССИВНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

В статье приводятся данные эмпирического анализа динамики депрессивности в подростковом возрасте в результате применения креативных психотехнологий. Отмечается эффективность использования психокоррекционной и развивающей работы для преодоления депрессивности у подростков.

Ключевые слова: депрессивность, подростковый возраст, психотехнологии.

It is cited data of empiric analyze of dynamic of depression in teens as a result of application of creative psytechnologies. Efficiency of the use of psycorrecting and developing work is marked for overcoming of depressed at teenagers.

Key words: depressive mood, teens, psytechnologies.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день в Україні спостерігається несприятлива тенденція до зростання патології афективної сфери, особливо тривожних та депресивних розладів [2, 3]. Підвищений інтерес сучасної науки до проблем депресивності зумовлений її негативним впливом на всі сфери життєдіяльності населення. Сучасний світ вимагає від людини наявності таких якостей як стійкість, цілеспрямованість, активність, прогресивність, мобільність, впевненість у собі тощо. Депресивні ж прояви паралізують прояви життєвої активності, знижують адаптаційні можливості та збіднюють ресурси. Ще однією небезпекою є суїцидальні тенденції як наслідок депресії. Тим самим наносяться удари не лише по психологічному здоров'ю мешканців країни, але й по її економічному стану, адже депресія охоплює прошарки працездатного населення [1]. Все це обумовлює необхідність ранньої діагностики депресії та створення ефективних психопрофілактичних, розвивальних і психокорекційних

програм для подолання депресивних проявів ще на ранніх етапах вікового і психофізіологічного розвитку.

Метою даної статті є аналіз проблеми зміни депресивного стану у підлітковому віці внаслідок впливу креативних психотехнологій.

Результати дослідження проблеми динаміки депресивності у підлітковому віці внаслідок застосування психокорекційних та розвивальних заходів. Для досягнення мети використовувались такі психодіагностичні методики: Опитувальник депресивності А.Бека, Опитувальник „Депрископ” (П.Хейманс), Методика диференціальної діагностики депресивних станів В. А. Жмурова; у роботі також використовувались методи комп’ютерної обробки експериментальних результатів та якісної інтерпретації результатів дослідження. Для цілеспрямованого психотерапевтичного впливу на психологічну, емоційну та поведінкову сферу депресивних підлітків використовувалась авторська Розвивально - психокорекційна програма подолання депресивності у підлітків (ТПДеп).

Дослідження проводилось на базі Вищого професійного училища №3 та Вищого професійного художнього училища №5 міста Чернівців. Вибірка складає 192 підлітки, з яких 99 дівчат та 92 хлопці віком від 14 до 17 років. Розподіл обстежуваних за статеві - віковими характеристиками у вибірках подано у табл. 1.

Таблиця 1

Статеві – віковий склад груп респондентів

Групи	Стать (ч / ж)	14 років		15 років		16 років		17 років		Всього	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Контрольна група №1 (n=11 чол.)	Ч	0	0	1	9,1	0	0	4	36,4	5	45,4
	Ж	1	9,1	3	27,3	2	18,2	0	0	6	54,5
Контрольна група №2 (n=12чол.)	Ч	0	0	0	0	2	16,7	3	25	5	41,7
	Ж	0	0	6	50,0	1	8,3	0	0	7	58,3
Контрольна група №3 (n=11 чол.)	Ч	0	0	0	0	3	27,3	1	9,1	4	36,4
	Ж	0	0	1	9,1	5	45,4	1	9,1	7	63,6
<i>Всього</i>		<i>1</i>	<i>2,9</i>	<i>11</i>	<i>32,4</i>	<i>13</i>	<i>38,2</i>	<i>9</i>	<i>26,5</i>	<i>34</i>	<i>100</i>

Після проведення первинної психодіагностики та визначення рівня депресивності підлітків було сформовано три групи. Перша група сформована з підлітків, рівень депресивності яких є явним та критичним (n=11 чол.), до складу другої групи увійшли підлітки з помірним рівнем депресивності (n=12 чол.). З цими двома групами проводились тренінгові заняття циклу ТПДеп. Третя група – це підлітки, у яких депресивність не виявлена (n=11 чол.). З ними психокорекційна робота не проводилась, для повторної психодіагностики респонденти цієї групи відбирались методом випадкового попадання. Розподіл обстежуваних за соціально – демографічними характеристиками у вибірках подано у табл. 2.

Таблиця 2.

Соціально - демографічний склад груп опитуваних

Групи	Стать (ч / ж)	Міські жителі		Жителі сільської місцевості		Діти трудових мігрантів у країні ЄС		Діти, які мають статус сиріт (напівсиріт)	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Контрольна група №1 (n=11 чол.)	Ч	0	0	5	45,4	0	0	1	9,1
	Ж	2	18,2	4	36,4	1	9,1	0	0
Контрольна група №2 (n=12чол.)	Ч	0	0	5	41,7	0	0	0	0
	Ж	1	8,3	6	50,0	0	0	1	8,3
Контрольна група №3 (n=11 чол.)	Ч	1	9,1	3	27,3	0	0	0	0
	Ж	5	45,4	2	18,2	1	9,1	0	0
<i>Всього</i>		9	26,5	25	73,5	2	5,9	2	5,9

Власне Розвивально – психокорекційна програма (ТПДеп) була розроблена з метою активізувати психологічні ресурси та механізми подолання депресивності, зокрема на розвиток процесів психологічної саморегуляції у підлітків та спрямована на виконання таких завдань:

- Допомогти дітям усвідомити власні емоційні переживання;
- Віднайти позитивні форми вираження негативних емоцій;
- Підвищити самооцінку та сформулювати позитивне самосприйняття;
- Стимулювати роботу адаптивних механізмів;
- Сформувати мотивацію саморегуляції та саморозвитку;
- Виробити конструктивні способи реагування на критичні ситуації;
- Навчити аналізувати та регулювати емоційний стан.

Крім того, психотерапевтичною запорукою ефективності ТПДеп був комплекс напрямків роботи. Це – тренінг; індивідуальна психокорекція та участь у роботі інших осіб. Так звані „інші особи” обирались з кола найближчого оточення підлітка, тобто батьки, близькі родичі – з якими проводилась бесіда та вчителі, майстри, вихователі – бесіда; допомога у підтримці та контроль за емоційним станом підлітків; вироблення ефективних способів реагування на прояви депресивності та інше.

Конструювання та оцінка результатів ТПДеп обумовлені дотриманням таких *основних принципів*:

- Врахування індивідуально-психологічних особливостей підлітків.
- Принцип дотримання основних етичних вимог.
- Принцип поетапності, поступовості (вихід кожного наступного етапу з попереднього).
- Принцип встановлення відносин взаємної відповідальності.
- Орієнтація на норми й цінності індивіда.
- Принцип безоціночного і неупередженого ставлення.

- Принцип добровільності, свободи вибору.
- Принцип співробітництва, взаємодії та зворотного зв'язку.
- Принцип активного планування та формування найближчих перспективних досягнень.

Загальний алгоритм роботи за ТПДеп забезпечується виконанням завдань і дотриманням принципів та має таке графічне вираження (Див. Рис.1.)

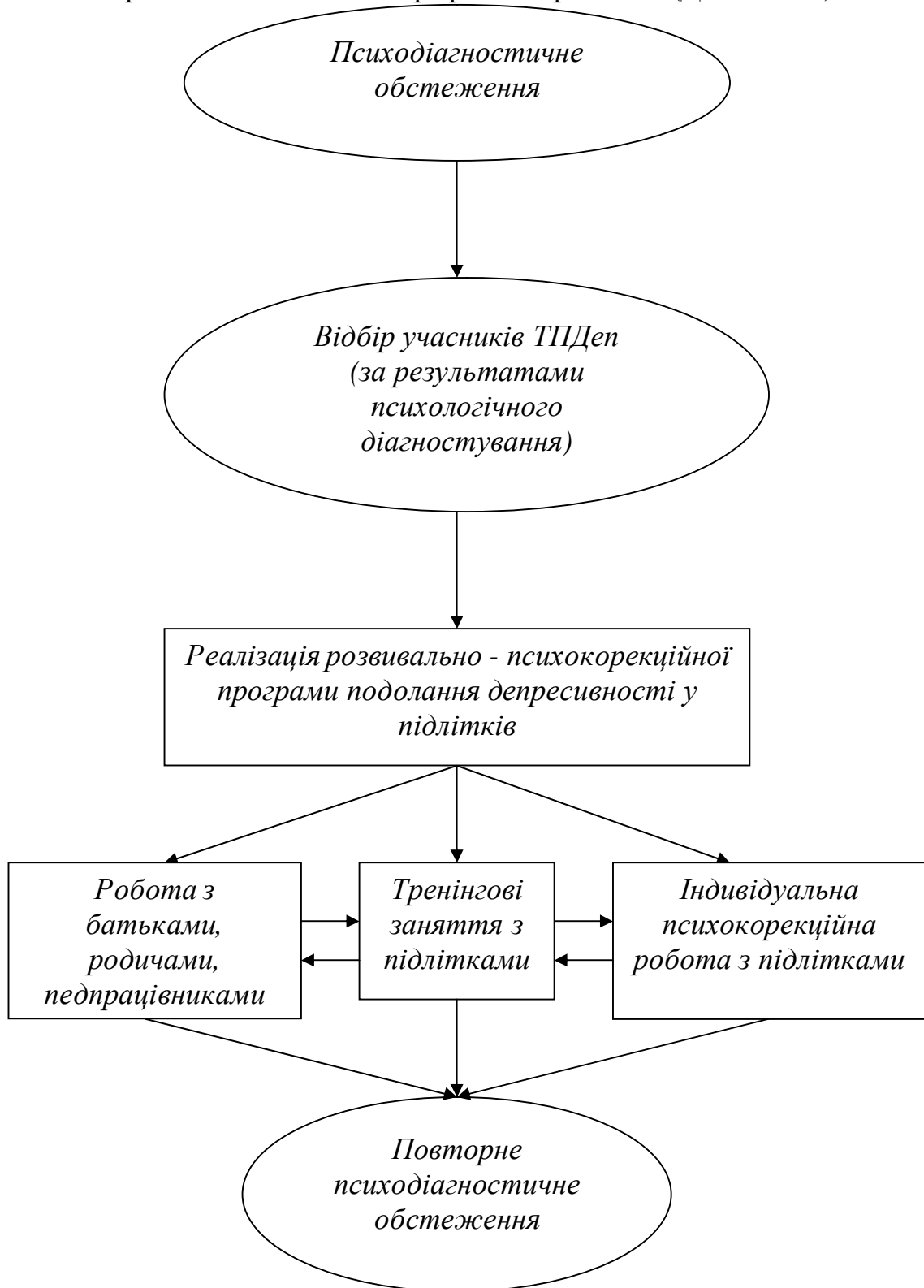


Рис. 1. Загальний алгоритм роботи з депресивними підлітками

Отже, як показали результати дослідження рівень депресивності в підлітковому середовищі після застосування Розвивально - психокорекційної програми подолання депресивності у підлітків значно зменшився (див. рис.2).

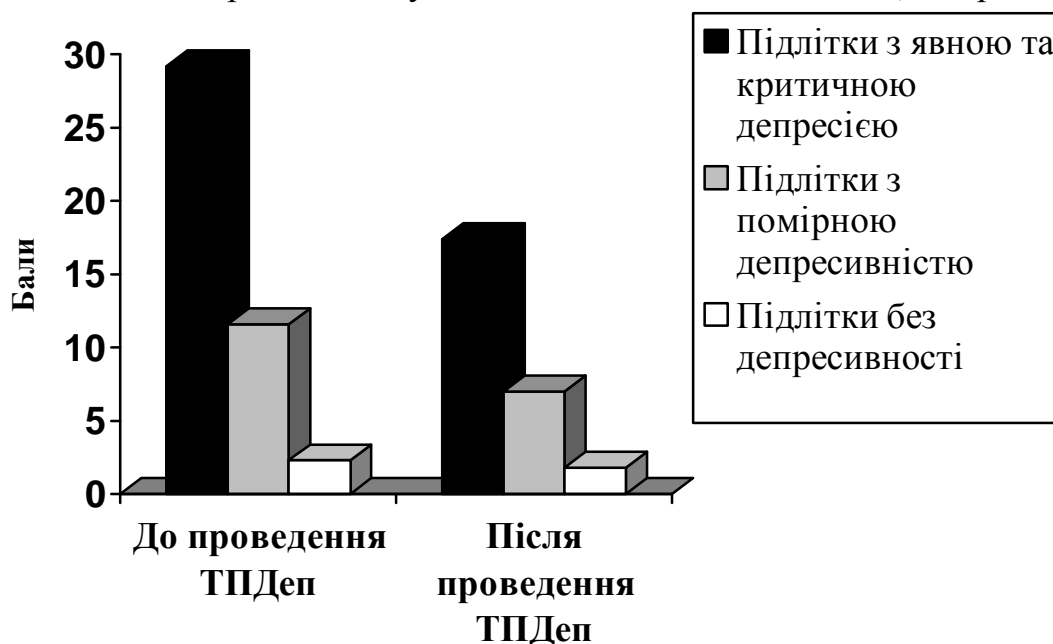


Рис. 2. Динаміка підліткової депресивності в групах з різним рівнем її вираження за Опитувальник депресивності А.Бека

З рисунку видно, що рівень депресивності підлітків, з якими проводився ТПДеп знизився з критичного та явного до помірної, а у підлітків, вираження депресії у яких було помірним, ознаки цього психічного неблагополуччя взагалі нівелювались. Підлітки, депресія у яких не була виявлена, а цілеспрямовані психокорекційні заходи не проводились виявляють незначну зміну у проявах депресивності, яка не є статистично достовірною. Це може пояснюватись рядом чинників: від індивідуальних особливостей до зміни впливу зовнішніх обставин, які б могли обумовлювати виникнення депресії.

Високий кореляційний зв'язок (від $p \leq 0,04$ до $p \leq 0,06$) між показниками методик свідчить про достовірність отриманих результатів

Результати за Методикою диференціальної діагностики депресивних станів В. А. Жмурова якісно інтерпретуються аналогічно до отриманих результатів за Опитувальником депресивності А.Бека, тому ми вважаємо недоцільним їх числовий та якісний опис.

Результати за Опитувальником „Депрископ” (П.Хейманса) дають змогу порівняти депресивність підлітків за двома критеріями: за кількістю симптомів, по яких підліток мав переживання протягом останніх 24 годин, а також за показником ступеня втручання депресивності у сферу переживання підлітка протягом останніх трьох місяців. Таким чином ми отримуємо певний спектр депресивних переживань підлітків до та після застосування креативних психотехнологій (див.рис.3.).

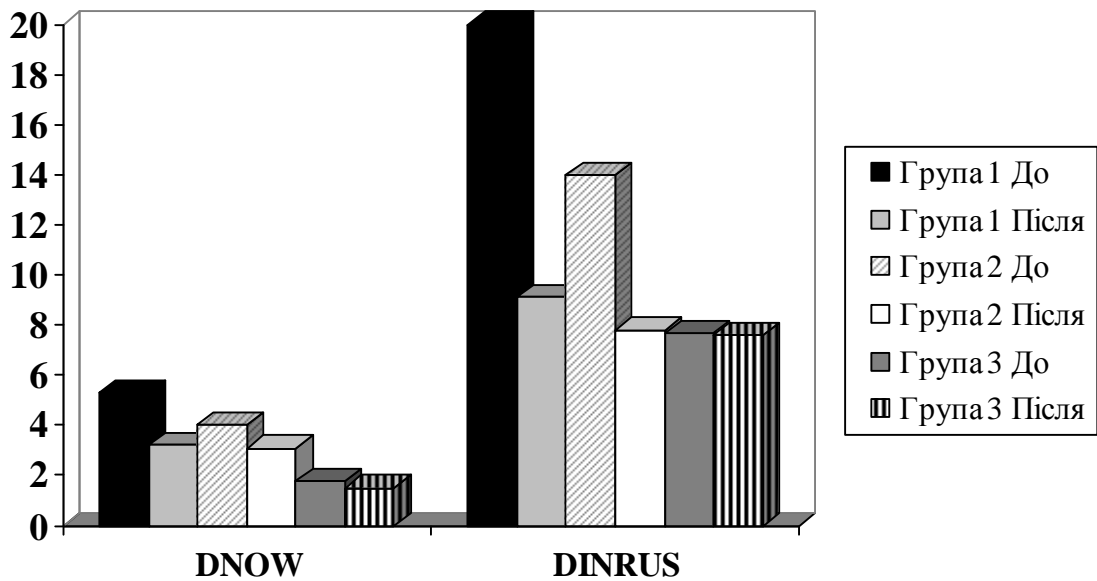


Рис. 3. Динаміка підліткової депресивності в групах з різним рівнем її вираження до та після ТПДеп за Опитувальником „Депрископ” (П.Хейманса)

З рисунка ми бачимо зниження кількості депресивних симптомів, які мали місце у житті підлітка протягом останньої доби у другому зрізі на протигагу першому. Аналогічно позитивними є зміни й у наявності депресивної симптоматики протягом останніх трьох місяців у житті підлітка. Це свідчить про підвищення у підлітків стресостійкості, появи конструктивного мислення та здатності ефективного подолання емоційного і психологічного дискомфорту. Можна говорити про те, що підлітки оволоділи навичками саморегуляції для попередження психологічного дискомфорту та усунення наслідків дисбалансу. Це є безперечним доказом ефективності проведення психокорекційної та розвивальної роботи з підлітками для усунення депресивної симптоматики та відновлення психологічного балансу.

Паралельно із зміною рівня депресивності особистісні особливості підлітків (за Багатофакторним опитувальником особистості Р.Б.Кеттела) у процесі проведення ТПДеп також зазнали змін. Кількісний та якісний аналіз отриманих результатів свідчить про зміни в емоційно – вольових особливостях підлітків. Так виходячи із статистично достовірних даних можна говорити про такі особистісні зміни:

- Підлітки з контрольної групи 1 після проведення розвивально – психокорекційної роботи набули емоційної стабільності, впевненості, витриманості та стали більш реалістично налаштовані (фактор С). Підлітки (за фактором MD) менш зацікавлені у штучному самоприкрашанні, вони стали оцінювати себе та свої можливості більш реально. Зниження показників по факторах O та Q₄ свідчать про зменшення тривожності, надмірної уразливості, фрустрованості, невпевненості у власних силах, дратівливості, напруження та занепокоєння. Після ТПДеп випробовувані (за фактором Q₂) стали

самостійними в прийнятті рішень та діях, незалежними в поглядах, впевненими у результативності власної діяльності.



Рис. 3. Модель психопрофілактики депресивних станів

- Зміни у контрольній групі 2 спостерігаються із адекватністю самооцінки та внутрішньою напруженістю, фрустрованістю (фактори MD та Q₄). Тобто другий замір виявив становлення більш адекватної самооцінки та флегматичності, релаксації, спокою.

- Показники контрольної групи 3 залишились без змін, крім фактора Q₂, який свідчить про появу нонконформізму у структурі особистості підлітків без депресивних проявів.

Таким чином, як другого кроку у впливі на динаміку депресивності ми вважаємо за необхідне створення моделі психопрофілактики депресивних станів. Виникнення цієї потреби впливає з результатів поведеної психодіагностичної та психокорекційної роботи з депресивними підлітками протягом 2006 – 2008 років.

Отже, організаційне забезпечення психопрофілактичної роботи включає дві фази:

- Перша фаза – збір даних за допомогою психодіагностичних методів та методик.

- Друга фаза – проведення тренінгів, надання психологічної допомоги підліткам та їхньому соціальному оточенню, які входять до складу ТПДеп

Власне психопрофілактична тактика має такі стратегічні напрямки:

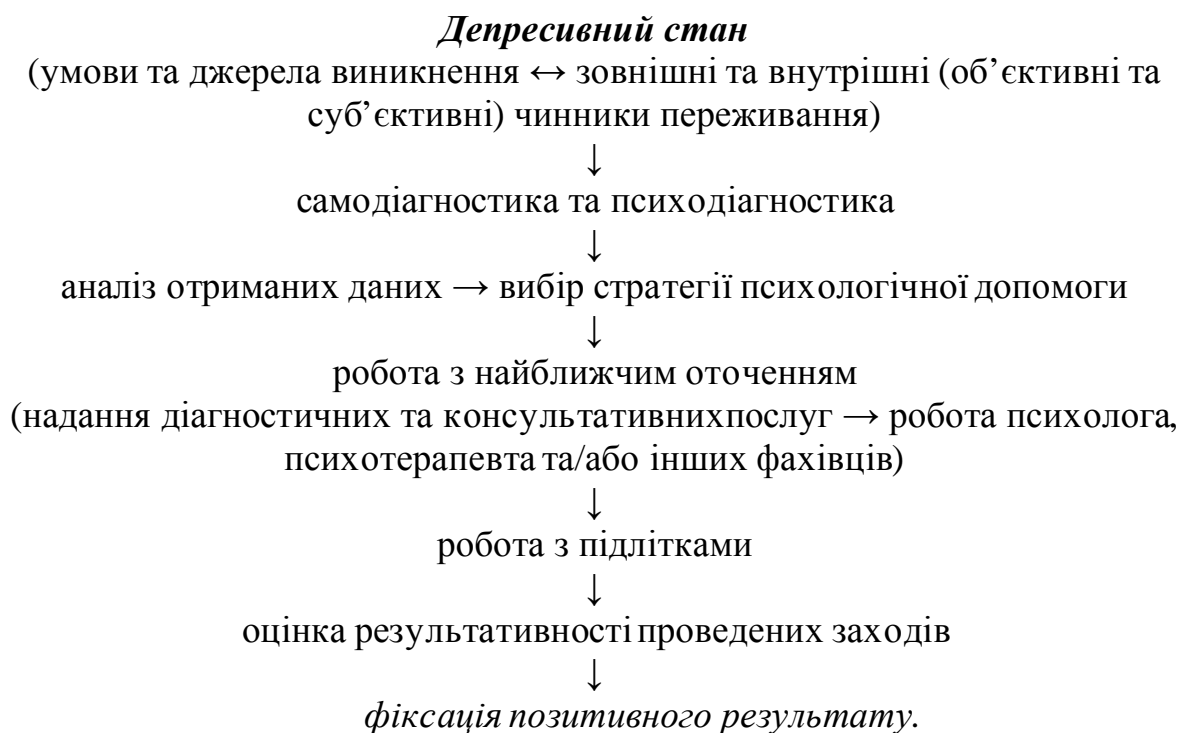
- ◇ зменшення та / або подолання депресивної симптоматики;

- ◇ відновлення психосоціальних функцій;

- ◇ зведення до мінімуму ризику вірогідності загострення або повторення депресивного втручання в життя підлітка.

Модель психопрофілактики депресивних станів представлено на рис. 3.

Функціонування психопрофілактичної моделі може також проводитись у форматі нижчевикладеної схеми:



Для збереження функціональної спроможності нашої моделі ми робимо акцент на усвідомленості причинно-наслідкових зв'язків та наслідків роботи. Важливим є вироблення позитивного конструктивного мислення, яке б дозволило не тільки досягти розуміння й розпізнавання витоків і шляхів розвитку депресивних сценаріїв, причин депресії, емоційних і поведінкових реакцій найбільш характерних для депресивних розладів, але й подолати або нівелювати дію тригерних механізмів депресивності.

Так первинна профілактика передбачає участь усієї групи, з якою працює психолог, вторинна – роботу з людьми, які знаходяться у зоні ризику, тобто схильні до депресії, а третинна профілактика розрахована на тих респондентів, у яких депресивність вже діагностовано.

Отже, проведене емпіричне дослідження підтверджує ефективність впливу креативних психотехнологій на зниження депресивності, активізацію механізмів її подолання та відновлення психологічного балансу у підлітків. Наявність негативної динаміки депресивних тенденцій внаслідок застосування розвивальної та психокорекційної роботи спонукає до розширення сфери її застосування з метою психопрофілактики депресивності у підлітків. Зважаючи на негативну динаміку глобального процесу загальної трансформації психічного здоров'я населення, зокрема, депресивних розладів, необхідним є створення ефективної моделі профілактичної роботи психологічного неблагополуччя та її активне впровадження у систему охорони психологічного здоров'я. Важливим є комплексне застосування креативних психотехнологій для активізації психологічних детермінант подолання депресивності та психопрофілактичної моделі, що сприятиме не лише реституції психологічного здоров'я, відновленню внутрішнього балансу, але й запобіганню розвитку й поширення депресивних розладів у підлітковому віці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Диагностика подростковой депрессивности. Теория и практика / А.И.Подольский, О.А. Идобаева, П. Хейманс. – СПб.: Питер, 2004. – 202 с.
2. Михайлов Б.В. Проблема депрессий в общесоматической практике // Международный медицинский журнал. – 2003. – Т.9. – №3. – С. 22-27.
3. Подкорытов В.С., Чайка Ю.Ю. Депрессия и резистентность // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2002. - № 1. – С. 118-124.

Литвинчук О.М. (м. Луганськ)

МАНІПУЛЯЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

В данной статье сделана попытка рассмотрения основных технологий манипулятивного воздействия, а также исследованы и описаны манипулятивные приемы в педагогическом общении в системе отношений «учитель-ученик».

Ключевые слова: *манипуляция, педагогическое общение, учитель, ученик, взаимодействие, влияние, технологии, манипулятивные приемы.*

In the article there was made an attempt of the consideration of the main technologies of manipulative influence and also were investigated and described the manipulative methods of a pedagogical intercourse in the relations of such type of system as system "teacher- pupil".

Key words: *manipulation, pedagogical intercourse, teacher, pupil, manipulative influence, technologies, manipulative methods.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з найважливішими науковими і практичними завданнями. Успішне педагогічне спілкування є основою ефективної професійної діяльності вчителя. Спілкування з вихованцями в педагогічних цілях відіграє важливе значення в соціалізації учня, в його особистісному розвитку.

Учитель в навчально-виховному процесі виступає не тільки як організатор пізнавальної, трудової та інших видів діяльності, але й як ініціатор спілкування. Тому у педагога повинні бути добре розвинені творчі, організаторські здібності, на основі яких він зможе організувати навчальний процес, викликати інтерес в учнів до учбової діяльності.

Сприятливі міжособистісні стосунки вчителя та учнів забезпечують особистісну захищеність, переживання емоційного благополуччя кожним з них.

О.А. Леонтьєв підкреслює, що педагогічне спілкування покликане активізувати операційну напругу, яка забезпечує успішне виконання діяльності, а не створювати емоційну напруженість, яка дезорганізовує і виснажує нервову систему, знижує працездатність, породжує психологічний бар'єр між учителем і учнями [3, 7].

Багато в чому характер комунікативної взаємодії визначається використовуваними вчителем технологіями. Успіх спілкування обумовлений професійним володінням психологічними і педагогічними засобами впливу на учнів. Учитель використовує вербальну (словесну) і невербальну (інтонації, жести, міміка) знакові системи, загальноприйняті правила етикету для виявлення поваги до особистості дитини, схвалення, заохочення, похвали або, навпаки, погрози, засудження, осуду. Оптимальною з погляду сприятливого розвитку міжособистісних взаємин є не репресивна, караюча педагогічна тактика вчителя, а заохочувальна, яка не шкодить гідності дитини.

Разом з тим, на думку Л.М. Мітіної, в школі дуже часто можна спостерігати неконструктивні способи впливу вчителів на учнів - такі як ігнорування, приниження учнів, використання маніпуляцій, які призводять до зламу особистості, асоціальних форм поведінки, невротичних проявів і психосоматичних захворювань [4, 45].

Слід також відзначити, що в педагогічному процесі часто виникають складні педагогічні ситуації, які вчителю необхідно вирішувати, щоб процес спілкування протікав оптимально. За словами І.І. Риданової, прояви явних симпатій, експресії приязні, схвалення, радощів натхнення з боку учнів

переконають учителя в правильності вибраної тактики, способів і стилю спілкування. І навпаки, байдужість або очевидний негативізм з боку учнів примушують задуматися про допущені комунікативні прорахунки, і тоді вчителю необхідно шукати інший шлях до взаєморозуміння [7, 24].

Учителі нерідко для вирішення важких педагогічних ситуацій удаються до маніпуляцій. Як стверджує Е.Шостром, педагоги використовують маніпуляції з метою утримання контролю над «важкими» учнями [10, 126].

Негативний сенс маніпуляції як засобу впливу на учнів полягає в тому, що вона не розвиває творчість, винахідливість, продуктивність учнів, а навпаки, сприяє прояву пасивності, конформізму [Там же].

Аналіз робіт з даної проблеми дає численні приклади різноманітних способів маніпулятивного впливу на людей з метою їх примушення до дій, необхідних маніпуляторів. Проте до теперішнього часу відсутній єдиний підхід до вивчення маніпулятивних технологій. Дослідниками виділяються різні класифікації, описуються різні прийоми маніпуляцій. Особливо не вивчені маніпулятивні технології в педагогічному процесі.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У даній статті здійснена спроба вивчити основні технології маніпулятивного впливу, а також виділити найбільш використовувані маніпулятивні прийоми, що часто зустрічаються в педагогічному спілкуванні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких почато вирішення даної проблеми і на які спирається автор, а також виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячена дана стаття. Багато авторів стверджують, що міра успішності маніпуляції залежить від того, наскільки широкий арсенал маніпулятивних засобів і наскільки гнучкий маніпулятор в їх використанні [2; 5].

Маніпулятивні технології визначають як сукупність прийомів, методів і засобів, використовуваних для досягнення конкретних цілей [1, 105].

Одні автори до технологій маніпуляції відносять цілеспрямоване перетворення інформації, здійснення психологічного тиску (використання засобів примушення - психологічної сили або слабкості), вибір мішеней дії, організацію умов дії (підбір ситуації спілкування, умов взаємодії) [2; 5; 8 та ін.]. Інші психологи чітко розділяють маніпулятивні технології на організаційно-процедурні, психологічні (особистісні) і логічні прийоми (хитрощі) [1; 6].

Цікаву класифікацію маніпуляцій вчителів наводить Е.Шостром. Він виділяє наступні прийоми:

1) *Використання системи доносів.* Учителі часто привчають дітей до того, щоб вони наглядали один за одним і повідомляли вчителю, хто палить, хто лається і так далі.

2) *Використання системи улюбленців.* Учителю спокійніше, коли серед учнів є довірені особи, яких він зробив фаворитами. Вони звільняються від роботи «за хорошу поведінку».

3) *Створення атмосфери невідомості.* З важкими підлітками найлегше справлятися, якщо створювати загрозу того, що їх не переведуть в наступний клас і факт закінчення ними школи знаходиться під великим питанням.

4) *Приниження*. Учителі регулярно виставляють «важких» учнів на посміховисько перед однокласниками.

5) *Оцінка як покарання*. Дитині ставиться погана оцінка як покарання за погану поведінку, за невиконання якихось доручень учителя тощо.

б) *Невтішні порівняння*. Учитель ставить у приклад учневі його старших братів і сестер, кажучи, що вони були хорошими, а він якраз навпаки [10, 132-133].

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Проаналізувавши літературні джерела з даної проблеми, ми спробували систематизувати технології маніпуляції і виділили чотири основні групи: *інформаційні*, пов'язані з цілеспрямованим перетворенням інформації, *психологічні* (коли використовується засоби примушення - психологічна сила або слабкість, вибираються мішені впливу), *організаційні* і *логічні* прийоми маніпуляції.

Багато авторів велике значення надають інформаційним технологіям маніпуляції, пов'язаним з *цілеспрямованим перетворенням інформації*. Дослідники розділяють їх на вербальні і невербальні прийоми. Так, Є.Л. Доценко стверджує, що саме на інформаційному рівні відбувається отримання маніпулятором доступу до мішеней дії з метою здійснення психологічного тиску, програмування. Ефективність маніпулятивної дії залежить від майстерності маніпулятора у використанні засобів комунікації – як вербальних, так і невербальних [2, 123].

Цілеспрямоване перетворення інформації може здійснюватися таким чином: а) *спотворення інформації*, яка варіюється від відвертої брехні до часткової деформації фактів [2, 96; 5, 13]; б) *приховування інформації* виявляється в замовчуванні якого-небудь факту, події або інформації. Проте, на думку авторів, набагато частіше маніпуляторами використовується метод часткового висвітлення або вибіркової подачі матеріалу [2; 5]; в) *подача інформації в сирому або несистематизованому вигляді*. На думку Р. Шиллера, велика кількість інформації ускладнює для індивіда розуміння сенсу [9, 45]; г) *подача інформації дрібними порціями*. Гудін стверджує, що такий прийом не дозволяє ефективно сприйняти інформацію і скористатися нею [11]; д) *особлива компоновка тем*. На думку Є.Л. Доценко, прийом особливої компоновки тем щонайближче стоїть до власне маніпулятивної дії, тому що, він як би наводить одержувача інформації на цілком однозначні висновки. Також, за словами Є.Л. Доценко чимале значення має *момент подачі інформації* [2, 97].

У психологічній літературі часто наводяться приклади інформаційних прийомів, які дозволяють створити ілюзію взаєморозуміння за допомогою фраз «Ви знаєте, що я маю на увазі?» або звернення типу «Вам звичайно ж відомо, що наука тепер встановила...» або «Звичайно ж ви знаєте, що недавно прийняте рішення...» або «Ви, звичайно ж, читали про...». Такі фрази приводять опонента у стан «помилкового сорому», коли йому начебто соромно привселюдно сказати про незнання тих речей, про які всі говорять. У цьому випадку більшість людей, проти яких використовується даний прийом, кивають

головою або вдають, що згадують, про що йде мова, тим самим визнають іноді помилкові доводи [1, 233].

Різновидом даного прийому можуть слугувати вирази: «Як, ви цього не читали?», «Як, ви не знайомі з цими даними?», «Ви не знаєте елементарних речей?», з подальшим доповненням – докором «Так про що тоді з Вами говорити?». Ці вислови спрямовані не на сутність обговорюваної проблеми, а на особу співбесідника, з приниженням опонента, його гідності. Такі прийоми дозволяють маніпулятору відійти від обговорення суті проблеми і ввести людину в негативний психічний стан.

Цей прийом, на наш погляд, дуже часто використовують учителі як спосіб впливу на учнів і не враховують його негативний вплив на особистість вихованців.

До невербальних прийомів маніпуляції відносяться різке прискорення темпу (бесіди, рухів, зборів і тому подібне), раптове скорочення або збільшення дистанції, обмеження простору або нерегламентовані дотики [8, с. 71].

Психологічні (особистісні) прийоми маніпуляції засновані на використанні маніпулятором засобів психологічного тиску на адресата, а також пошуків мішеней впливу [1; 2; 5; 6]. Так, О.В. Сидоренко стверджує, що під час маніпуляції часто використовуються прийоми, які зачіпають слабкі сторони людини і можуть привести в певний емоційний стан, вигідний маніпулятору. Автор такі прийоми називає «щипками» і розділяє на «універсальні щипки», «щипки зверху» і «щипки знизу».

«Універсальні щипки» часто містять в собі внутрішню суперечність, і у людини виникає нерозуміння, чи то йому зробили комплімент, чи то дорікнули в чомусь. Наприклад: «Ти що, розбагатів?», «Ви людина без комплексів...», «Ти всього добивався наполегливою працею, не те, що деякі, яким просто від природи повезло, і в цьому ніякої їх заслуги немає». На думку О.В. Сидоренко, маніпулятор, використовуючи «універсальні щипки», у будь-якому випадку добивається своєї мети.

«Щипки знизу» і «щипки зверху» будуються на піддражнюючих і підбурюючих висловах, за допомогою яких маніпулятор прагне зачепити у іншої людини відчуття власної значущості, гордості тощо.

Приклади «щипків знизу»: «Тебе що, так легко засмутити?», «З цією людиною тобі буде важко вести переговори, тут потрібні тактовність, талант». Використовуючи «щипки знизу» маніпулятор намагається принизити людину, викликати відчуття некомпетентності, примусити людину знітитися.

Приклади «щипків зверху»: «Я знаю, тебе не так легко обдурити», «І ти боїшся?», «Тільки ти зі своїми тактовністю і талантом зможеш вести з цією людиною переговори». На наш погляд, в «щипках зверху» маніпулятор начебто завищує, звеличує здібності людини, але з усмішкою, насмішкою або іронією, що також сприяє виведенню людини з рівноваги.

Автор указує, що щипки виконують роль своєрідної «розвідки», сприяють виявленню слабких сторін людини, отриманню корисної інформації, яку надалі може використовувати маніпулятор [8, с.69].

Розглядаючи *засоби примушення* як різновиди психологічних прийомів маніпуляції, багато авторів вивчають способи психологічного тиску, використання маніпулятором сильної або слабкої позиції в міжособистісному спілкуванні. Наприклад, Є.Л.Доценко визначає силу як перевагу одного партнера над іншим за певним параметром впливу (кваліфікація, посада, володіння інформацією, контроль над ситуацією тощо) і виділяє наступні види силових впливів:

1. *Власні сили* – маніпулятор виходить з того, чим володіє сам на момент впливу. За словами Є.Л.Доценко, набір деяких переваг майже завжди знаходяться при маніпуляторі, наприклад, статусних (рольова позиція, посада, вік), ділових (кваліфікація, аргументи, здібності, знання) та ін.

2. *Залучені (або запозичені) сили* - ті переваги, у створенні яких важливу роль відіграють інші особи. До них відносяться, наприклад, представницька підтримка – опора на силу конкретних або достатньо відомих третіх осіб, визначених «інших» (приклад: «я від Миколи Миколайовича», «не за себе стараюся – за колектив»); конвенціональні переваги – опора на силу узагальнених «інших», на загальні вимоги: норми поведінки, традиції, цінності, мораль та інше (Приклад: «Та ви подивіться, що він собі дозволяє»).

3. *Процесуальні сили* – переваги, які вилучаються з самого процесу взаємодії з партнером. Це здійснюється завдяки наступним засобам: динамічним силам (темп, паузи, ініціатива); позиційним перевагам (експлуатація емоційного тону колишніх або нинішніх відносин: опора на хороші відносини, обігрування ворожнечі, недовіри, захоплення і т. п.) [2, с. 120-122].

Таким чином, маніпулятор, починаючи свої дії, прагне створити потрібну перевагу сил над партнером для досягнення власного успіху.

Слабкості людини розуміються як окремі недоліки, певні психологічні особливості партнера, на яких теж можна «грати». Це - чутливість до схвалення, велика любов до дітей, запальність, мовчазність тощо [2, с. 122].

Наприклад: Вчителька початкових класів вирішила піти з роботи і перейти до іншої школи. Вона написала заяву про звільнення і подала директорові на підпис. Директор не хотів, щоб вона йшла зі школи. Він викликав її до себе і почав умовляти залишитися. Вчителька не погоджувалася, тоді директор, знаючи як вона любить свій клас, почав тиснути на жалість, говорячи: «Як же ваш клас?», «На кого ви його залишите?», «Вони ж такі прив'язані до вас». Вчителька після цих слів забрала заяву і залишилася працювати в цій школі ще на якийсь час.

У даному випадку директор зіграв на «слабкості» вчительки, а саме на її любові до дітей.

При цьому маніпулятор, як говорить Є.Л. Доценко, не завжди усвідомлює на яких «струнах душі» він грає, оскільки досвід успішного підбору адекватних засобів досягнення власних цілей напрацьовується в тому далекому дитинстві, коли рефлексивних здатностей ще недостатньо для його усвідомлення [2, 107].

Психологічним прийомом маніпуляції вважається використання лестощів, компліментів за умов впливу на іншу людину. Лестощі або

комплімент за силою своєї дії на психіку людини не поступаються жодному іншому прийому. Це пов'язано, у першу чергу, з тим, що вони, впливаючи на підсвідомість людини, здатні налаштувати до себе опонента, послабити критику на свою адресу, створити необхідну атмосферу визнання людських гідностей [1, 234]. Так, наприклад, учень не погоджувався виконати доручення вчителя і намалювати плакат. Тоді вчитель йому говорить: «Ти дуже талановитий хлопчик і лише ти зможеш намалювати найкрасивіший плакат». В результаті учень виконує прохання.

Ми вважаємо, що в педагогічному спілкуванні вчителі часто використовують такий прийом з метою активізації учнів до навчальної або іншої діяльності.

Організація умов дії також є складовою частиною технологій маніпуляції. Для маніпулятора велике значення має контекст дії. Спілкування завжди відбувається у певному місці і за певних обставин. Маніпулятор, як правило, прагне організувати умови взаємодії або ж підібрати відповідний момент [2, 106]. Наприклад, підібрати (або створити) ситуацію з таким співвідношенням ролей, яке більшою мірою влаштує маніпулятора, ніж адресата.

Сукупність вказаних змінних, що складають умови спілкування, надають маніпулятору широкі можливості збільшити шанси на успіх. Негативною стороною вказаних обставин є те, що всі вони накладають значні обмеження на поведінку, відчуття і навіть бажання учасників, знижують міру свободи активності адресата.

До *логічних прийомів маніпуляції* відносяться прийоми, які побудовані на свідомих порушеннях законів і правил формальної логіки або ж, навпаки, на їх умілому використанні з метою маніпуляції недостатньо обізнаним опонентом.

З метою вивчення маніпулятивних технологій в педагогічному спілкуванні в системі відносин «вчитель-учень» нами було проведено дослідження на базі шкіл міста Луганська і Луганської області. Вибірку склали 134 вчителі, вік яких від 25 до 57 років, педагогічний стаж від 2 до 38 років.

У якості методики ми використовували спеціально розроблену анкету, в якій просили вчителів описати у 5-6 реченнях конкретну педагогічну ситуацію, в якій використовували маніпуляцію вони або їх колеги.

Нас цікавило питання про те, які маніпулятивні технології використовують вчителі в міжособистісному спілкуванні з учнями, а також в яких ситуаціях.

Анкетування надало наступні результати.

У 55% випадків вчителі використовують брехню, спотворення інформації з метою виправлення поведінки учнів, активізації школярів до учбової

діяльності або ж з метою розкриття ситуації, в якій учень здійснив негарний вчинок. Наприклад, з метою активізації учбової діяльності вчитель повідомляє учнів, що наступний урок буде відкритим або в школу повинні приїхати гості або комісія і необхідно добре підготуватися до заняття, але насправді це не так. Як правило, для розкриття ситуації, в якій учень провинився, вчитель демонструє обізнаність, повне володіння інформацією. Наприклад, у класі в учениці були вкрадені гроші. Вчитель, не знаючи, хто це

зробив, заходить в клас і суворим голосом звертається до учнів: «Я знаю, хто вкрав гроші, але я хочу, щоб той, хто вкрав, повернув їх сам» і йде. Учень, боячись відкритого викриття, віддає ці гроші таємно.

У 28% випадків учителі для утримання контролю над важкими учнями або для поліпшення успішності використовують такий прийом як *заякування*. У 20% випадків вчителі *заякують* тим, що повідомлять батькам про пропуски занять, про неуспішність або про погану поведінку. Наприклад, учитель говорить учневі: «Якщо не виправишся – викличу батьків в школу». У 8% випадків, за наслідками анкетування, вчителі *заякували* учнів тим, що залишать їх на другий рік, переведуть в попередній клас або не видадуть їм атестат. Прикладом може бути така ситуація. Трьом учням вчителька сказала, що, якщо вони не навчатися добре читати, їх залишать на другий рік. Один учень дуже переживав і через місяць вже читав у межах норми.

Якщо проаналізувати описані ситуації, то в них вчителі прагнули викликати у учнів відчуття страху, сорому за свою поведінку або боязнь покарання з боку батьків.

У 27% ситуацій вчителями описуються такі прийоми маніпуляції як *лестоці, похвала, підлабузнювання або підкуп* учнів з боку педагогів з метою досягнення поставлених педагогічних цілей. У 15% випадків активізують учнів до навчальної діяльності або мотивують до виправлення поведінки за допомогою лестощів і похвали. Приклад: якщо учень дуже рухливий, погано контролює свою поведінку, вчитель дає йому завдання трішки складніше, ніж всім іншим, і звертає увагу всіх дітей на те, як красиво і тихо сидить цей учень, як він сьогодні старається, хоча насправді це не так. У 13% ситуацій вчителями описується такий прийом як *підлабузнювання, підкуп* учня. Частіше за все вчителі застосовують такі прийоми, коли учні або погано поводяться, або не хочуть виконувати завдання або доручення. Тоді вчителі починають їм підігравати, обіцяють винагороду, піти в ліс, у похід, влаштувати чаювання в класі, підписати грамоти і вручити батькам на батьківських зборах. Приклад: учень не хоче виконувати учбове завдання, вчитель починає його умовляти, навіть обіцяє подарувати книгу. У результаті учень починає себе добре вести і працювати на уроці. Хоча, на думку вчителя, цей учень, насправді, заслуговує суворого попередження. Тут ми спостерігаємо явне підлабузництво перед учнем з боку вчителя.

У 18% описаних ситуацій, вчителі прагнуть активізувати учнів до навчальної, суспільної діяльності, а також поліпшити поведінку за допомогою *маніпуляції оцінкою*. З них у 13% випадках оцінка ставиться авансом з метою поліпшення поведінки або успішності важкого підлітка. Приклад: учень 6 класу - гіперактивна дитина. Вчителька «приводить його до тями», обіцяючи поставити 10 балів, якщо він виконає свій варіант самостійної роботи і допоможе сусідові (незалежно від якості роботи). У 5% ситуацій застосовується прийом заниження оцінки за відмову учня виконувати прохання вчителя. Наприклад, учень відмовлявся брати участь в олімпіаді, вчитель сказала йому, що у такому разі у нього з її предмету будуть «трійки» незалежно від рівня знань. Учень поїхав на олімпіаду, але вчився вже не з тим завзяттям. Інший

приклад: на уроці при незадовільній поведінці учня вчитель ставить «1»бал у журнал. Поведінка учнів в цьому класі покращала.

Таким чином, могутнім інструментом маніпулювання є шкільні відмітки, коли вони виставляються або незаслужено або не за призначенням. Як показує дослідження, поодинокі випадки, коли вчителі виставляють погані відмітки з предмету за порушення дисципліни або за забуте учбове приладдя. Часті випадки, коли вчитель дає зрозуміти учневі, що рівень його відміток залежатиме від того, як той поводитиметься або виконуватиме доручення вчителя.

На наш погляд, використання відмітки як інструменту маніпуляції ще обумовлене тим, що суспільство цінує успішну навчальну діяльність і, як наслідок цього, відмітки, що відображають високий рівень знань, самі по собі стають цінністю.

У 12% випадків вчителі намагаються вирішити ситуацію за допомогою *тиску власним авторитетом* на учнів. Приклад: учні класу прогуляли урок хімії. Вчитель змусила під диктовку написати пояснювальні записки, збрала їх і при цьому сказала, що збереже їх до «кращих часів». Учні дуже боялися, що вчитель передасть їх директорові, тому поводитися дисципліновано. Інший приклад: учень не хоче виконувати дане йому доручення. Тоді вчитель говорить: «Можеш не виконувати, але тоді я буду поводити себе так само по відношенню до тебе, до тих пір, поки ти від мене залежиш». Учень все виконав.

У 10% ситуацій учителями описаний такий прийом як *гра на почуттях учня*. Приклад: якщо учень не хоче вчитися або навіть не старається, то (хоча це і неправильно, як усвідомлює сам педагог) при учнях учитель говорить йому: «Ти що, гірше за всіх міркуєш? Цього не може бути! Спробуй зробити!», як правило, учень виправляється. Інший приклад: діти систематично почали тікати з останніх уроків. Тоді класний керівник разом із заступником директора вирішили розіграти сценку, що нібито вчительці винесли сувору догану і через це у неї стався серцевий напад. Діти пошкодували і перестали прогулювати заняття. Третій приклад: учень украв у класі іграшку, вчителька ймовірно здогадувалася, хто це міг зробити. Вона вивела дівчинку з класу, у якої вкрали, почала грати на почуттях решти дітей, розповідати, як дівчинці зараз погано, як вона плаче з приводу пропажі, як її лають батьки. Хлопчик, що вкрав іграшку, признався.

За допомогою таких прийомів вчитель зачіпає різні почуття - почуття власної гідності дитини, намагається принизити її перед іншими учнями, діє на жалість учнів або викликає страх відкритого викриття.

У 7% ситуацій вчителі за допомогою маніпуляції прагнуть зробити з важкого учня свого помічника. Приклад: відстаючого учня вчителька зробила своїм помічником, і це вплинуло на те, що він почав добре вивчати українську мову. При цьому вчитель зовсім не враховує те, як тепер до нього ставитимуться однокласники.

Висновки та перспективи подальшої роботи у даному напрямі. Таким чином, в даній статті розглянуті основні технології маніпулятивного впливу, а також зроблена спроба систематизувати їх за групами. На наш погляд, основні

технології маніпуляції діляться на інформаційні (вербальні і невербальні), психологічні, організаційно-процедурні і логічні прийоми.

У проведеному дослідженні нами були виявлені основні технології маніпуляції, які використовуються вчителями в педагогічному спілкуванні. Це: обман, спотворення інформації, залякування авторитетними особами, використання відмітки не за призначенням, лестощі, підлабузництво, надмірна похвала, підкуп, гра на почуттях дітей.

Слід зазначити, що вчителі використовують маніпуляції в педагогічному спілкуванні з метою активізації учнів до навчальної діяльності, поліпшення їх поведінки, а також з метою викриття ситуації, в якій присутня провина учня чи всього класу.

Учителів в основному цікавить кінцевий результат і досягнення педагогічних цілей, і вони не завжди усвідомлюють, як маніпуляції впливають на особистість учнів. Якщо проаналізувати описані вчителями прийоми маніпуляції, то всі вони викликають у учнів негативні емоції і почуття: почуття страху, сорому, побоювання відкритого викриття, приниження тощо.

У багатьох ситуаціях, де вчителі використовували маніпуляцію як спосіб впливу на учнів, справжні цілі навчання або виховання не досягнуті. Навпаки, маніпулятивний вплив перешкоджає розвитку особистості і позбавляє учня можливості здійснювати вчинки відповідно до свого власного вибору.

Подальшу роботу над даною проблемою ми бачимо в продовженні вивчення технологій маніпуляції в педагогічному спілкуванні, а також у вивченні зв'язку особистісних властивостей учителів і їх схильності до маніпуляцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грачев Г. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно – психологического воздействия / Г. Грачев, И.Мельник. – М., 1999.
2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – СПб.: Речь, 2003. – 304 с.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М., 1979.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
5. Осипова А.А. Манипуляции в общении и их нейтрализация: умей сказать «нет!» / А.А. Осипова. – Ростов н/Д: Феникс, 2006 – 220 с. (Психологический практикум).
6. Панкратов В.Н. Защита от психологического манипулирования: Практическое руководство. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2004. – 208с.
7. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Мн.: Беларуская навука, 1998. – 319с.
8. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояние влиянию. – СПб.: Речь, 2002. – 256 с.
9. Шиллер Г. Манипуляторы сознанием: Пер. с англ. / Науч. ред. Я. Н. Засурский. – М.: Мысль, 1980. – 326 с.
10. Шостром Э. Человек - манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации: Пер. с англ. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2004. – 192 с.
11. Goodin R.E. Manipulatory politics, – Yale U. Pr. N. Haven; L., 1980. – 250 p.

ОСНОВНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ДЕЗАДАПТИВНОГО СИНДРОМУ У ПРЕДСТАВНИКІВ ТВОРЧИХ ПРОФЕСІЙ

В данной статье освещаются факторы, влияющие на формирование дезадапционного синдрома у представителей творческих профессий, которые выходят на пенсию по выслуге лет (на примере артистов классического балета).

Ключевые слова: *стресс, адаптация, дезадаптация, стресс-копинг.*

The article views factors which influence formations of a dezaptation syndrome at representatives of creative trades.

Key words: *stress, adaptation, dezaptation, stress-coping.*

Постановка проблеми. Життєві ситуації, що пред'являють до людей вимоги, які перевищують їх звичайний адаптивний потенціал, звичайно описуються як життєві труднощі, критичні ситуації, негативні життєві події, стресові життєві події, травматичні події, небажані події, життєві кризи. Всі вище перераховані проблеми охоплюють представників творчих спеціальностей, які виходять на пенсію за вислугою років або за неможливістю продовжувати роботу за причиною травмування. Такі ситуації можуть містити в собі або виклик, або загрозу життєдіяльності людини, викликати непоправні втрати. Кожна із цих ситуацій обмежує активність індивіда, пред'являє йому вимоги, що найчастіше перевищують його здатності, моральні й матеріальні ресурси. Словом, ці ситуації поєднують те, що всі вони виступають у якості стресорів, тобто факторів, що викликають стрес. Стресори, що є несприятливими, значними по силі й тривалості зовнішніми й внутрішніми впливами, що ведуть до виникнення стресових станів у людини, по-різному впливають на різних людей. Саме визнання цього факту привело дослідників, як ми бачили вище, у нову наукову парадигму стрес-копінгу. Те, що індивідуальну значимість стресора визначає саме суб'єктивне відношення до стимулу, являє собою важливий психологічний механізм і залежить від неповторного індивідуального досвіду (значною мірою висхідні до періоду раннього дитинства), особистісних особливостей, характеру когнітивних процесів і психологічного стану. Таким чином, можливість встановлення безпосередньої залежності психічного стресу від характеристик середовища виключається. Кожний подразник за певних умов здобуває роль стресора, але разом з тим, жодна ситуація не викликає стрес в усіх без винятку індивідів. Хоча схильність або уразливість до стресу збільшується при надзвичайних, екстремальних умовах: природних або антропогенних катастрофах, війнах, кримінальному насильстві, соціальних лихах, навіть у цих випадках серйозні розлади здоров'я (посттравматичний стрес) виникають далеко не в усіх.

З іншого боку, повсякденні життєві обставини такі, як зміна сімейних взаємин, стану власного здоров'я або здоров'я близьких, характеру діяльності

або матеріального становища в силу їхньої індивідуальної значимості можуть виявитися істотними для розвитку емоційного стресу, що приводить до дезадаптації. Серед таких життєвих подій виділяються ситуації, безпосередньо сприймані як загрозливі (хвороби, конфлікти, погроза соціальному статусу); ситуації втрати (смерть близьких, розриви значимих відносин), що представляють собою погрозу системі соціальної підтримки; ситуації напруги, «випробування», що вимагають значних зусиль або використання нових ресурсів.

У психологічній науці закріпилося розмежування понять «фізіологічний стрес» і «психологічний стрес» (Лазарус, 1966). Фізіологічний стрес - стан, виражений у людини на фізіологічному й біохімічному рівнях під впливом різних стрес-факторів. Психологічний стрес являє собою обумовлене «погрозою» емоційне переживання, що впливає на здатність людини досить ефективно здійснювати свою діяльність. Аналіз психологічного стресу вимагає обліку таких моментів як значимість ситуації для суб'єкта, особливостей інтелектуальних процесів, особистісних характеристик. Ці психологічні фактори обумовлюють і специфіку відповідних реакцій. На відміну від фізіологічного стресу, при якому відповідні реакції є високо стереотипними, при психологічному стресі вони індивідуальні й не завжди можуть бути передвіщені. Прийнято вважати, що емоційний компонент стресу надзвичайно важливий.

Тому *мета* даної роботи – виявити чинники та фактори, які впливають на формування дезадаптивного синдрому у представників творчих професій, що виходять на пенсію за вислугою років, на прикладі артистів класичного балету.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічній науці закріпилося розмежування понять «фізіологічний стрес» і «психологічний стрес» (Лазарус, 1966). Фізіологічний стрес - стан, виражений у людини на фізіологічному й біохімічному рівнях під впливом різних стрес-факторів. Психологічний стрес являє собою обумовлене «погрозою» емоційне переживання, що впливає на здатність людини досить ефективно здійснювати свою діяльність (Бодров, 2000). Аналіз психологічного стресу вимагає обліку таких моментів як значимість ситуації для суб'єкта, особливостей інтелектуальних процесів, особистісних характеристик. Ці психологічні фактори обумовлюють і специфіку відповідних реакцій. На відміну від фізіологічного стресу, при якому відповідні реакції є високо стереотипними, при психологічному стресі вони індивідуальні й не завжди можуть бути передвіщені. Прийнято вважати, що емоційний компонент стресу надзвичайно важливий.

Стресори, що є несприятливими, значними по силі й тривалості зовнішніми й внутрішніми впливами, що ведуть до виникнення стресових станів у людини, по-різному впливають на різних людей. Саме визнання цього факту привело дослідників, як ми бачили вище, у нову наукову парадигму стрес-копінгу. Те, що індивідуальну значимість стресора визначає саме суб'єктивне відношення до стимулу, являє собою важливий психологічний

механізм і залежить від неповторного індивідуального досвіду (значною мірою висхідні до періоду раннього дитинства), особистісних особливостей, характеру когнітивних процесів і психологічного стану (Лазарус і ін., 1970; Лазарус і Фолькман, 1984; Соколова, Березін, Барлас, 1996). Таким чином, можливість встановлення безпосередньої залежності психічного стресу від характеристик середовища виключається. Кожний подразник за певних умов здобуває роль стресора, але разом з тим, жодна ситуація не викликає стрес в усіх без винятку індивідів. Хоча схильність або уразливість до стресу збільшується при надзвичайних, екстремальних умовах: природних або антропогенних катастрофах, війнах, кримінальному насильстві, соціальних лихах, навіть у цих випадках серйозні розлади здоров'я (посттравматичний стрес) виникають далеко не в усіх. З іншого боку, повсякденні життєві обставини такі, як зміна сімейних взаємин, стану власного здоров'я або здоров'я близьких, характеру діяльності або матеріального становища в силу їхньої індивідуальної значимості можуть виявитися істотними для розвитку емоційного стресу, що приводить до дезадаптації. Серед таких життєвих подій виділяються ситуації, безпосередньо сприймані як загрозливі (хвороби, конфлікти, погроза соціальному статусу); ситуації втрати (смерть близьких, розриви значимих відносин), що представляють собою погрозу системі соціальної підтримки; ситуації напруги, «випробування», що вимагають значних зусиль або використання нових ресурсів.

Дезадаптація – це порушення можливості перебудови системою або її елементом своєї структури з метою адаптації до нового фактора середовища, кількісно перевищуючу норму адаптації. Надалі фактор середовища, впливаючий на систему, ми будемо для стислості називати навантаженням, незалежно від його природи.

Дезадаптація може привести до дисфункції, тобто неможливості для системи або її елемента виконувати функцію при порушенні відповідної структури. Така дисфункція може бути названа ціною адаптації. Так, для китоподібних неможливість жити на суші після адаптації до водних розумів – ціна адаптації.

Якщо вплив навантаження перевищує норму адаптації системи (або її елемента), то вона втрачає здатність до подальшої адаптації, тому що можливості перебудови структурних зв'язків системи (або елемента) вичерпана – система дизадаптується. Як правило, міняються не всі характеристики середовища, а лише деякі з їх. У свою чергу, певні елементи організму, відповідальні за здійснення функції, що змінилася, адаптуються до нової структури середовища, і смороду ж, у першу чергу, дезадаптируються. При багаторазовому повторенні навантаження, що не перевищує норми адаптації системи, що відповідає структура більш активно реагує на неї, збільшуючи індивідуальну норму адаптації до межі, що допускається адаптаціогенезом. Це явище позначається нами як преадаптація, тобто зміна структури й функції системи під впливом навантаження, що підвищує норму адаптації до норми генотипу. Преадаптація є основою поліпшення адаптивних характеристик системи. Сутність цього процесу полягає в тім, що структура “запам'ятовує”

повторювану дію на неї підвищеного навантаження й свою реакцію на цю дію. Якщо адаптація системи до флуктуації середовища не викликала порушення її структури, те після повернення навантаження до первісного стану можлива реадaptaція системи – повернення функції до вихідного стану. Отже, ми можемо розрізнити норму адаптації системи в цілому, обумовлену адаптаціогенезом, і норму адаптації елементів системи, що складається в адаптаціоморфозі. Для організму смороду умовно відповідають нормі адаптації виду й індивіда. Як уже згадувалося, складовою частиною процесу пристосування, крім адаптивних реакцій, є компенсаторні реакції, зміст яких також варто розглядати й визначати термінологічно. На відміну від адаптивних реакцій, спрямованих на збереження функціональних елементів будь-якого рівня системи за рахунок перебудови його структурних зв'язків, компенсаторні реакції спрямовані на збереження функцій системи, навіть у випадку порушення структури функціонального елемента. Компенсаторні реакції здійснюються не елементом, а системою відносно елемента, піддана дисфункції. Під функціональним елементом мається на увазі анатомо-фізіологічна основа будь-якого органа, що має єдине кровопостачання, метаболізм і іннервацію, тобто просторово-орієнтований структурно-функціональний комплекс, що представляє інтегральне ціле, що складається із клітинних і волокнистих утворень органа, що включає всієї його тканини. При зміні навантаження на систему, у результаті якої підвищує адаптаційну норму функціонального елемента, що, у залишковому підсумку, може привести до його руйнування, система, ці зміни, забезпечує реакції, що компенсують функції цього елемента, для збереження своєї структури, а отже, і функції.

Ці зв'язки включаються в структуру даного організму, але не закріплюються спадково, проявляючись тільки у фенотипі. Як механізм, що забезпечує організму можливість пристосовуватись до цих флуктуацій, виступає адаптаціоморфоз як індивідуальна мінливість організму в онтогенезі. Норма адаптації організму лежить у межах змін, обумовлених адаптаціогенезом і адаптаціоморфозом, ПРП яким не порушуються функціональні зв'язки організму із середовищем, тобто зберігається гомеостаз організм – середовище. Для організму, що існує в умовах його адаптаційної норми, необхідність в адаптації відсутня. При змінах структури середовища, що виходять за межі норми адаптації відповідних функціональних систем організму (або ж появи нових компонентів середовища, не включених у норму), гомеостаз – середовище, що проявляється в невідповідності функцій цієї конкретної системи характеру структури, що змінилася, середовища, тобто система дисфункціює. Вона змушена гірстабілюватися до розумів функціонування в новій для неї адаптаційній нормі. Таке пристосування може бути досягнуте за рахунок перебудови структури цієї системи відповідно до її нової функції, тобто адаптації. Адаптація в цьому випадку здійснюється в межах енергетичних ресурсів організму, в у той ж година і у межах норми адаптації виду. інакше кажучи, реалізується рівень норми. Відповідні адаптаційні норми визначається співвідношенням індивідуальної норми адаптації організму до норми адаптації виду.

Стани суб'єктивного дистресу й емоційного розладу, звичайно перешкоджаючому соціальному функціонуванню її продуктивності й виникаючі в період адаптації до значної зміни в житті або стресової життєвої події (включаючи наявність або можливість серйозної фізичної хвороби). Стресовий фактор може вражати інтегральність соціальної мережі хворого (втрати близьких, переживання розлуки), більше широку систему соціальної підтримки й соціальних цінностей (міграція, положення біженця). Стресор може зачіпати індивідуума або також його мікросоціальне оточення. Більше важливу, чим при інших розладах у Р43.-, роль у ризику виникнення й формування проявів адаптаційних розладів грає індивідуальна схильність або уразливість, але, проте, уважається, що стан не виникав би без стресового фактора. Прояви різні й включають депресивний настрій, тривогу, занепокоєння (або їхнє змішання); почуття нездатності справлятися, планувати або продовжувати залишатися в справжній ситуації; а також деякий ступінь зниження продуктивності в щоденних справах. Індивідуум може почувати схильність до драматичного поведіння й спалахів агресивності, але вони зустрічаються рідко.

Методи й організація дослідження.

Для проведення дослідження нами було обрано, перекладено та адаптовано шість методик американських авторів.

Проблеми сімейних відносин вимірювались за допомогою двох опитувальників: Короткий тест оцінки шлюбних відносин по Локку-Уїлсу.(Locke-Wallace Short Marital Adjustment Test), що оцінює задоволення сімейної пари їх шлюбом, їх згоду з ключових шлюбних проблем і їх відношення один до одного. Тест в 15 пунктах; Метод дослідження сім'ї по Мак Мастеру (McMaster Family Assessment Device) складається з 60 пунктів, розроблений для оцінки сімейного життя в наступних областях: вирішення проблем, спілкування, ролі, емоційна реакція, емоційна причетність, контроль поведінки і сімейне життя в цілому.

Розлади сну вимірювались за допомогою тесту Вебба, Боннета та Блюма.(A post-sleep inventory 1976), що є самозвітом по 29 пунктах з біполярною 13-ти бальною шкалою (див. додатки).

Розлади емоційної сфери артистів вимірювались за допомогою двох методик: Само-Оцінна Шкала Депресій Зунга (Zung 1965). Вона є саморепортуючою шкалою прогресуючої депресії з 20 елементів для оцінки аспектів дипресії. Респонденти використовують масштабну шкалу за 4-ма пунктами для відповіді на 20 тверджень. Другою була Оцінювальна Шкала Депресії Гамільтона (Hamilton 1967), що використовується, щоб виміряти важкість депресії в індивідуумів, які вже діагностовано як страждаючі від депресивного розладу.

Розлади харчування дослідили за допомогою Шкали переїдання, розроблену Гормалі, Блеком, Дантоном та Рардіном у 1982 році, що складається з 16 пунктів. Використовується для оцінки поведінки, відчуттів, когніцій, пов'язаних з епізодами переїдання.

Наше дослідження проводилось на базі оперного театру. У дослідженні приймали участь 30 артистів класичного балету, що вийшли на пенсію через травму, або за вислугою років. Заповненню анкети передувала коротка розмова, щодо згоди на заповнення анкет-опитувальників, у якій всі опитані виявили доброзичливе ставлення і бажання прийняти участь у дослідженні.

У роботі було проведено дослідження, метою якого було дослідити психологічні чинники, що можуть бути причиною порушення в адаптивній сфері ранніх пенсіонерів. Змішана група складалась з 30 осіб з яких було 20 жінок та 10 чоловіків. Середній вік яких складав 37 років.

Виходячи з нижченаведеної таблиці ми бачимо, що вибірка складала 30 чоловік, середнє значення за шкалою депресивності Зунга дорівнює 54,13 (мінімальне – 15, максимальне – 71, стандартне відхилення -13,97) балів. Середнє значення за шкалою депресивності CES-D дорівнює 42,9 (мінімальне – 12, максимальне – 56, стандартне відхилення -13) балів. Середнє значення за шкалою переїдання дорівнює 29 (мінімальне – 9, максимальне – 42, стандартне відхилення -10,40) балів. Середнє значення за шкалою оцінки форми власного тіла дорівнює 141,07 (мінімальне – 40, максимальне – 194, стандартне відхилення -38,44) балів. Середнє значення за шкалою розладів сну дорівнює 237 (мінімальне – 35, максимальне – 366, стандартне відхилення -95,96) балів. Середнє значення за шкалою шлюбних відносин Локка-Уїлліса дорівнює 131,83 (мінімальне – 72, максимальне – 167, стандартне відхилення -21,97) балів. Середнє значення за шкалою сімейної єдності дорівнює 27,27 (мінімальне – 12, максимальне – 76, стандартне відхилення -15,87) балів. Середнє значення за шкалою сімейне пристосування дорівнює 29 (мінімальне – 14, максимальне – 76, стандартне відхилення -16,05) балів. Середнє значення за шкалою сімейне спілкування дорівнює 28,4 (мінімальне – 12, максимальне – 52, стандартне відхилення -10,76) балів. Як бачимо, всі показники знаходяться на середньому рівні, хоча тяжіють до депресивності та її симптомів.

Висновки.

В процесі написання роботи ми провели теоретичний аналіз сучасних зарубіжних та вітчизняних досліджень синдрому дезадаптації. Розглянули при цьому методичні, теоретичні, емпіричні підходи. Розкрили такі поняття як життєві труднощі, стрес, стресори, співпадаюча поведінка. Розглянули фактори, що можуть свідчити про формування дезадаптивного синдрому у ранніх пенсіонерів: невротичні дипресії, тривожно-фобічні розлади, розлади адаптації та важкий стрес, розлади харчування, розлади сну.

У ході кореляційного аналізу були виявлені наступні показники.

Була виявлена досить висока кореляція між віком досліджуваних та показниками за методикою «проблеми у відносинах» ($r = 0,882$ sig – 0,01). Тобто, проблеми у відносинах більш властиві для старшої частини підвибірки.

Також, була виявлена досить висока кореляція між віком досліджуваних та показниками за методикою «алкогольна залежність» ($r = 0,914$ sig – 0,01). Для старших досліджуваних схильність до алкогольної залежності є більш властивими ніж для молодшої частини вибірки.

Крім того, помічена позитивна кореляція між показниками по методиці «алкогольна залежність» та «проблемні відносини» ($r = 0,910$ sig – 0,01). Можливо дана кореляція є непрямою а опосередкованою, хоча достатньо високий коефіцієнт може також вказувати на прямий зв'язок.

Була виявлена негативна кореляція між показниками по методиці «проблемні відносини» та «напористість» ($r = - 0,423$ sig – 0,01).

А також, виявлена негативна кореляція між показниками по методиці «проблемні відносини» та «поведінковим аспектом страху» ($r = - 0,346$ sig – 0,01) та позитивна кореляція між показниками по методиці «проблемні відносини» та «когнітивним аспектом страху» ($r = 0,439$ sig = 0,01). Можливо дана кореляція є непрямою а опосередкованою, хоча достатньо високий коефіцієнт може також вказувати на прямий зв'язок.

Також були виявленні кореляції змінної «стать» та показниками по наступним методикам: «алкогольна залежність» ($r = 0,678$ sig – 0,01) (тобто, чоловікам більш властива алкогольна залежність ніж чоловікам) та «поведінковим аспектом страху» ($r = -0,395$ sig – 0,01)(жінкам більш властивий поведінковий аспект переживання страху ніж чоловікам) та «когнітивним аспектом страху» ($r = 0,314$ sig – 0,01) (чоловікам більш властивий когнітивний компонент переживання страху ніж жінкам).

Також була виявлена позитивна кореляція між показниками алкогольної залежності та когнітивним компонентом страху ($r = 0,426$ sig – 0,01)

Негативна кореляція між показниками по методиці «напористості» та когнітивним компонентом страху ($r = - 0,362$ sig = 0,02)

Результатом актуалізації поняття дезадаптивного синдрому є інтегрування вищевказаного поняття у сучасний психологічний обіходь.

Гіпотеза дослідження підтвердилась а поставлені цілі та задачі успішно реалізувались.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абабков В. А., Перре М., Планшерел Б. Систематичне дослідження сімейного стресу й копингу // Огляд психіатрії й медичної психології. – Спб.: ПНІ ім. В. М. Бехтерева, 1998. – № 2. – С. 4-9.

2. Абабков В. А. Перре М. Адаптація до стресу. Основи теорії, діагностики, терапії. – Спб.: Мова, 2004. – С. 25-40

3. Абульханова К. А. Рубінштейнівська категорія суб'єкта і її різні методологічні значення // Проблема суб'єкта в психологічній науці / Отв. ред. А.В. Брушлинський, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинін. – М: Вид-во «Академічний проект», 2000. – С. 13-26.

4. Альошина Ю. Е. Задоволеність шлюбом і міжособистісне сприйняття в подружніх парах з різним стажем сімейного життя: Дисс канд. психол. наук – М, 1985. – С.56-72.

5. Антонюк Е. В. Подання подружжя про розподіл ролей і становлення рольової структури молодого родини: Дисс. канд. психол. наук – М., 1992. – С. 105-130.

6. Анциферова Л. И. Особистість у важких життєвих умовах: переосмислювання, перетворення життєвих ситуацій і психологічний захист // Психол. журнал. – 1994. – Т. 15. – №1. – С. 3-18.

7. Анциферова Л. И. Умови деформацій розвитку особистості /Психологія особистості: нові дослідження. Під ред. К. А. Абульханової А. В.-Брушлинського, М. И. Воловикової. – М.: Вид-во Інституту психології РАН, 1998. – С. 38-66.
8. Белорукова Н. О. Сімейні труднощі й психологічне совладання з ними на різних етапах життєвого циклу родини. Кваліфікаційна робота (на правах рукопису). – Косгрома: КГУ ім. Н. А. Некрасова, 2003. – С. 34-42
9. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – К.: "Наукова Думка", 1989. – С. 8-11.
10. Бурлачук Л. Ф., Михайлова Н. Б. До психологічної теорії ситуації // Психол. журнал. – 2002. – №1. – С. 5-17.
11. Василюк Ф. Е. Психологія переживання (аналіз подолання критичних ситуацій). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 11-25
12. Крюкова Т.Л. Опанування зі стресом втрати при розлученні // Мат-ли III З'їзду Рос. Психол. Суспільства «Психологія й культура», форум IV Практична психологія, симпозіум «Соціальна психологія й психотерапія родини». – Спб., 2003. – С. 493-497.
13. Крюкова Т.Л. Психологія. Монографія. - Кострома: «Експерт-Егэ», 2004. – С.3-68.
14. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Изд-во «Прогресс», 1982. – С. 27-65.
15. Lazarus R.S. Cognitive and coping processes in emotion / Stress and coping. N.Y. Columbia Univ. press, 1977. – P. 144-157.
16. Lazarus R. S., Folkman S. Stress appraisal and coping. N.Y. : Springer, 1984. – P. 22-46.

Мазаненко О.М. (м. Луганськ)

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ З ІНШИМИ ВИДАМИ ОБДАРОВАНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Стаття содержит анализ различных видов деятельности студенческой молодежи, в которых проявляется тот или иной вид одаренности. Изучение независимых экспертных характеристик одаренных студентов позволило сделать вывод о взаимосвязи творческой одаренности с другими видами одаренности студентов, а также выделить ряд методологических обоснований для дальнейшего изучения данной проблемы.

Ключевые слова: *студенческая молодежь, психомоторная, общая, художественная, социальная, практическая, академическая, творческая одаренность, субъектная позиция.*

The article contains the analysis of different types of students' activities where a certain type of endowments is shown. The study of expert description of gifted students allowed to come to the conclusion that creative abilities and other types of endowments are interconnected, beside it helped to distinguish a range of methodological basis for the subsequent study of the question.

Key words: *students, psychomotor, general, artistic, social, practical, academic, intellectual, creative endowment, subjective position.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Кожне суспільство, турбуючись про свій розвиток і добробут, значну увагу приділяє навчанню та вихованню зростаючого покоління.

Не випадково саме зі студентством у суспільстві пов'язані надії на розвиток, добробут, зміни на краще. Адже в усі часи студентство виступало своєрідним барометром соціально-економічного, політичного, духовного стану суспільства. Творчий потенціал студентської молоді є головним стратегічним резервом соціально-економічних реформ та духовно-культурних перетворень в Україні. У зв'язку з цим актуальною стає проблема дослідження психології обдарованості студентської молоді, зокрема творчої обдарованості.

Постановка завдання статті. На наш погляд, доцільність виділення творчої обдарованості як окремого виду зумовлена, перш за все тим, що стандартні навчальні програми і підручники для всіх типів освітніх закладів майже не надають можливостей для її прояву та розвитку.

Визначені раніше види обдарованості можуть сприйматися як зовсім незалежні, але в дійсності вони переплітаються. Творча здібність є своєрідним наскрізним утворенням для кожного з видів обдарованості. Спираючись на вищевикладене, основним завданням статті є відстеження особливостей взаємозв'язку творчої обдарованості студентської молоді з іншими видами обдарованості.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми. Можна впевнено констатувати, що жодне питання в психології не викликало такого палкого зацікавлення, як проблема обдарованості – її сутність, зміст, природа, особливості прояву та інше.

Загальне розуміння обдарованості полягає в поясненні цього явища як залогоу успіху в будь-якій діяльності. Проблемність наукового визначення терміну викликано крайньою заплутаністю проблеми обдарованості. Так, довгий час вважали, що в основі обдарованості лежить інтелект. Вважалось, що обдарованими не можуть бути діти з сенсорними чи фізичними недоліками. Ф. Гальтон пов'язував обдарованість зі спадковістю. Відома теорія Ломброзо "Гениальность и помешательство", згідно якої талановиті, геніальні люди – це скоріше вихід за межі норми [4].

Неодноразово здійснювалися спроби використання методів статистики в поясненні природи обдарованості. Так, мали місце спроби встановити кореляції між віком батьків та ступенем талановитості дітей, сильним почуттям батьківської любові й талантами дітей, навіть харчуванням, високим інтелектуальним рівнем батьків та рівнем прояву обдарованості дітей. Як не дивно, але кожен з вказаних напрямків досліджень знаходив для свого підтвердження як факти, що підтверджують висунуті гіпотези, так і факти, які спростовують ці припущення [4].

Д. Рензулі, спираючись на дані біографічного методу, методу інтерв'ю та опитування, зі всією очевидністю довів, що реальна обдарованість, на відміну від потенційної, проявляється у справі, в результатах, продуктах, та пов'язана з особистісними якостями людини, перш за все, з мотивацією та емоційно-

вольовою сферою.

Аналіз життєвого шляху видатних творців призвів дослідників до висновку, що праця, схильність до навчання, захопленість своєю справою є найвпливовішими на результативність діяльності, ніж обдарованість.

Можна мати багато чудових ідей, які так і залишаються прожектами. Лише в тому випадку, коли людина реально втілює в життя свої ідеї, примножує свій талант, можна стверджувати, що особистість талановита. Достатньо об'єктивно й на статистично достовірному матеріалі це доведено в психологічних дослідженнях С. Лейтеса, який вважав, що обдарованість – це працьовитість.

Отже, обдарованими і талановитими можна вважати тих, кого професійно підготовлені фахівці визначають як таких, що виявляють потенціал до високих досягнень в силу видатних здібностей та володіють певними особистісними якостями. Більшість вчених вважали, що обдарованість являє собою складну єдність інтелекту та творчості.

Подальші поглиблені дослідження призвели до диференціації різних видів обдарованості. Це виявилось у виникненні нових концепцій інтелектуальної та творчої обдарованості. Однією з теорій, яка отримала визнання, є теорія множини видів інтелекту Х. Гарднера. Згідно цієї теорії, не існує єдиного інтелекту: існує, по меншій мірі, сім його видів. Кожен з них виявляється незалежно від інших, за своїми внутрішніми механізмами. Кожен володіє особливим статусом в силу свого походження, кожен функціонує як окрема система.

До виокремлених видів інтелекту автор відніс лінгвістичний, музичний, логіко-математичний, просторовий, телесно-кінестезичний, особистісний інтелект. Кожен вид інтелекту Х. Гарднер проаналізував з урахуванням розумових операцій, що використовує людина, випадків вияву високообдарованих особистостей, виявів в інших культурах, можливого шляху еволюційного розвитку. В силу природних факторів або ж під впливом особливостей навчання у деяких людей розвиваються певні види інтелекту сильніше за інші, тоді як всі вони необхідні для більш повної реалізації особистості [4].

Порівняння відомих видів обдарованості та видів інтелекту за Х.Гарднером вказує на те, що вони значно співпадають. Крім того, для здійснення аналізу видів обдарованості, необхідно конкретно розглянути кожен вид окремо, побачити його специфічні особливості.

Так, можна відмітити повне збігання між кінестезичним інтелектом та *психомоторною обдарованістю*. Цей вид обдарованості відомий та в більшій мірі досліджений в психології спорту. Психомоторна обдарованість отримала загальне визнання, її особливий статус не викликає бурхливих дискусій та обвинувачень у не демократизмі.

Художня обдарованість пов'язана з музичним, просторовим інтелектами. Вона передбачає високі досягнення в області художньої творчості та виконавчої майстерності в музиці, живопису, скульптурі, акторстві.

Загальна обдарованість – інтелектуальна та академічна – пов'язана з такими видами інтелекту, як лінгвістичний та логіко-математичний інтелект.

Загальна інтелектуальна обдарованість забезпечує швидке оволодіння базовими поняттями, легке запам'ятовування і збереження інформації. Високорозвинені здібності сприйняття та переробки інформації дозволяють досягти високих результатів у багатьох галузях знань. Дещо інший характер має *академічна обдарованість*, яка виявляється в успішності навчання окремим навчальним предметам та є більш вибірковою.

Найбільш "пізнім" (у плані визнання його спеціалістами) видом обдарованості є *соціальна обдарованість*. Спроби визначити, виділити компоненти, виміряти соціальний інтелект мають майже столітню історію. Прообраз соціальних здібностей можна знайти в шкалі Біне-Сімона (1905 рік). Одна з перших спроб вимірювання соціального інтелекту належить Т. Ханту, який розробив тест для "виявлення здібності мати справу з людьми". Соціальна обдарованість включає такі елементи, як соціальна перцепція, просоціальна поведінка, моральні судження, організаторські вміння і т. п. Прояв соціальної обдарованості пов'язаний з легкістю установалення й високою якістю міжособистісних відносин. Соціально обдаровані люди виявляють особий стиль життя. Їх можна відрізнити за високою ефективністю їх соціальної поведінки.

На сьогодні дослідники використовують багатий матеріал, тісно пов'язаний з проблематикою *практичної обдарованості*. У вітчизняній психології проблема практичного мислення, практичного інтелекту була висвітлена у працях С. Рубінштейна, Б. Теплова. Р. Стернберг, виокремлює "практичну обдарованість", яка вкрай рідко визнається науковцями та не розглядається як обдарованість взагалі. Майбутній успішний менеджер або підприємець може мати в школі репутацію середнього учня, без будь-яких помітних здібностей. Люди, які з успіхом демонструють інтелект до оточуючої дійсності, не обов'язково відрізняються успіхами до роботи з абстрактними поняттями, академічні вимоги не завжди сприяють прояву їх таланта. Ключовою особливістю практичної обдарованості Р. Стернберг називає знання своїх сильних та слабких сторін та здатність використовувати ці знання.

Як особливий вид обдарованості існує *творча обдарованість*. Хоча її сутність, діагностика та розвиток вивчені достатньо докладно, до цього часу тривають спори про доцільність виокремлення цього виду обдарованості, адже будь який вид обдарованості не може бути представлений окремо від творчого компонента. А. Матюшкін стверджує, що є лише один вид обдарованості – творча: якщо немає творчості, безглуздо говорити про обдарованість [2]. Представники іншої думки визнають правомірність існування творчої обдарованості як окремого самостійного виду. Ця обдарованість обумовлюється здатністю до продуціювання, висування нових ідей, здібністю винаходити або ж блискуче виконувати, відтворювати те, що вже створено.

В концепції К. Тейлора були виокремлені дві начебто полярні області – академічна й творча обдарованість. Пізніше творча обдарованість розпалась на вісім видів, вона може виявлятися в продуктивному прийнятті рішень, прогнозуванні, спілкуванні, мисленні, плануванні, втіленні чи виконанні рішень, побудові взаємовідносин, передбаченні можливостей. Останні три здібності є суттєвими для практичного втілення ідей [5].

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Не зважаючи на достатню увагу психологів до проблеми обдарованості, на сьогодні не існує чіткої відповіді на питання щодо особливостей взаємопов'язаності та прояву творчої та інших видів обдарованості у студентському віці.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням наукових результатів. З метою простеження зв'язків між творчою та іншими видами обдарованості студентської молоді було використано комплекс теоретичних (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, систематизація) та експериментальних (незалежна експертна оцінка, спостереження) методів.

Нами було проаналізовано основні напрямки діяльності сучасної студентської молоді, в яких тим чи іншим чином виявляються різні види обдарованості. До таких напрямків можна віднести наукову діяльність (загальна інтелектуальна обдарованість), соціальну роботу (соціальна обдарованість), спортивну діяльність (психомоторна обдарованість), академічне навчання (академічна обдарованість), роботу в органах студентського самоврядування (соціальна обдарованість), професійну майстерність (практична обдарованість), самовираження у різних видах мистецтва (художня обдарованість), участь у студентських трудових загонах (практична, соціальна, психомоторна обдарованість).

В основі дослідження лежить положення щодо критеріїв визначення обдарованості, провідним з яких ми вважаємо зовнішній показник, а саме результат діяльності. Починаючи з 2003 року нами проводяться дослідження обдарованих студентів вищих навчальних закладів Луганської області у різних видах діяльності. На сьогодні вибірка склала 168 обдарованих у різних видах діяльності студентів.

Аналіз експертних оцінок педагогів та психологів цих студентів дозволяють констатувати, що в основі обдарованості кожного з них лежить творча діяльність. Тобто у всіх незалежних експертних характеристиках обдарованих у різних галузях студентів неодмінно надавалися характеристики, пов'язані з ознаками творчої обдарованості. А саме: „творча особистість”, „володіє творчими здібностями”, „демонструє творчі здібності”. Також, це такі характеристики, як інтенсивна схильність до певної діяльності, виконання якої супроводжується почуттям задоволення, працелюбність, наполегливість, новаторство, вихід за межі вимог діяльності, підвищені пізнавальні потреби, допитливість, висока критичність до результатів діяльності, здатність до швидкого навчання та висока успішність, використання та винайдення нових засобів діяльності в умовах пошуку, висунення нових цілей (або надцілей) діяльності внаслідок глибокого оволодіння предметом, здатність миттєво охоплювати найбільш суттєві деталі.

Таким чином, наряду зі всіма видами обдарованості, які виявляються у виокремлених видах діяльності студентської молоді, саме творча обдарованість як системна властивість психіки, визначає можливість досягнення студентами більш високих, незвичних результатів у різних видах діяльності порівняно з іншими та надає особливе забарвлення індивідуальному експресивному стилю поведінки студентів, які демонструють обдарованість у різних видах діяльності.

Очевидно, розвиток творчого потенціалу студентської молоді визначається індивідуальними особливостями кожної особистості, світосприйняттям, самоусвідомленням власної персони в оточуючому світі, розумінням сенсу життєдіяльності, сформованою суб'єктною позицією у житті.

Наш висновок збігається із думкою деяких провідних психологів, які займаються дослідженням проблем творчості. Так, Д. Леонтьєв вважає, що у центрі проблематики творчості у будь-якій діяльності знаходяться не пізнавальні процеси, не особистісні диспозиції, а екзистенційні проблеми буття людини у світі [1]. В. Моляко характеризує обдарованість як системне утворення особистості, яке координує, регулює, стимулює творчу діяльність, сприяє знаходженню таких рішень, які надають можливість краще пристосовуватися до світу, оточення, інших людей і самої себе. О. Музика дійшов висновку, що творчість та творча обдарованість є особливою формою адаптації, пов'язаної з домінуванням суб'єктної, а не ситуативно обумовленої активності. Л. Чорна стверджує, що вихідним зовнішнім критерієм визначення актуальної обдарованості є перш за все результат діяльності [3].

Резюмуючи вищевикладене, можна констатувати, що *закономірність творчого розвитку людини пов'язана також з розвитком обдарованості людини у той чи іншій діяльності*. В свою чергу, розвиток здібностей до будь-якого виду діяльності та творчого потенціалу пов'язаний з формуванням свідомого, активного, креативного, а значить суб'єктного ставлення особистості до власного життя.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Всі попередні твердження свідчать про тісний взаємозв'язок творчої обдарованості студентської молоді з іншими видами обдарованості, а також дозволяють зробити низку висновків, а саме: будь-який вид обдарованості є системним утворенням особистості, яке координує, регулює, стимулює творчу діяльність; розвиток творчої обдарованості пов'язаний з формуванням суб'єктного ставлення студентської молоді до власного життя; в основі проблематики творчості студентської молоді у будь-якій діяльності знаходяться екзистенційні проблеми буття у світі; вихідним зовнішнім критерієм визначення актуальної творчої обдарованості є результат діяльності.

Таким чином, отримані висновки можуть скласти методологічне підґрунтя дослідження творчої обдарованості сучасної студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леонтьев Д.А. Духовность, саморегуляция и ценности // Гуманитарные проблемы современной психологии / Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. – 2005. – №7. – С. 16-21.
2. Матюшкин А.В. Некоторые проблемы психологии мышления // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – С. 62-68.
3. Моляко В.О. Стратегії творчої діяльності. – К.: “Освіта України”, 2008. – 702 с.
4. Романець В.А. Психологія творчості. – К.: “Либідь”, 2004. – С. 17-42.
5. Штерн В. Умственная одаренность. – СПб., 1997. – С. 28-42.

ПСИХОКОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ НЕФРОЛОГІЧНИХ ХВОРИХ

Психокорекція проведена на базі обласної дитячої клінічної лікарні на 10 дітей 7-10 років з патологією нирок. В результаті психокорекції личинна тривожність знизилась на 20%, реактивна тривожність – на 10%.

Ключеві слова: *психокорекція, адаптація, нефрологічний больний, емоціональна стабільність, рівень тривожності, личинна і реактивна тривожність, гіпер-, гіпотонус, релаксація, медитація.*

The experiment was carried on over 10 children with a nephrological pathology. After psychocorrection the feel got better. The feel of children got better after psychocorrection.

Key words: *psychocorrection, adeption, nephrological pathology, condition, level of anxiety, reactive anxiety, relaxation, meditation.*

Постановка проблеми та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Погіршення навколишнього середовища, зростання кількості шкідливих психологічних впливів призвело до збільшення нервово-психічних розладів, в механізмі яких велику роль відіграють емоційні чинники.

Спеціалісти нашої країни до самих останніх років не приймали участі у вивченні проблем взаємовідношення психіки і тіла. В останні роки стали з'являтися окремі статті та збірники, присвячені цієї проблемі.

Великий внесок у розвиток вчення про психосоматику у дітей належить Д.М.Ісаєву [1], Ю.Ф.Антропову [2]. Вчені описали вплив емоцій на фізичне здоров'я людини. Вийшли книги Ю.М. Губачова, Є.М. Старобровського, В.Д.Тополянського, М.В. Струковського, В.Т. Волкова.

Зменшення кількості інфекційних хвороб призвело до зростання цих хвороб адаптації, або «хвороб цивілізації». Серед цих дітей, яких спостерігають педіатри, 2/5 належать саме до цієї категорії [3], це складає 40-68% усіх дітей, які звернулися до поліклініки.

Недостатність наших знань про вплив емоцій на фізичне здоров'я людини, відсутність ефективності від традиційних ліків спонукають нас вивчати особливості психокорекції емоційного стану нефрологічних хворих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У 80-90 роки вийшли статті Ю.М. Губачова, Є.М. Старобровського, В.Д. Тополянського, що розглядають проблеми психосоматики.

Сучасні дослідники підкреслюють необхідність оцінки людини не тільки з погляду кортико-вісцеральних зв'язків [4], але з позиції біосоціальної єдності.

Ми вважаємо, що на особливості психокорекції впливають особливості емоційних реакцій нефрологічних хворих, також особливості властивостей нервової системи нефрологічно хворих дітей.

Аналіз основного матеріалу. Мета роботи: знайти адекватні методи психокорекції емоцій нефрологічних хворих. Об'єктом дослідження є психокорекція емоцій нефрологічних хворих. Предмет – особливості психокорекції емоційної сфери нефрологічних хворих дітей. Основна гіпотеза: на особливості психокорекції впливають особливості емоційних реакцій нефрологічно хворих дітей. Робоча гіпотеза: особливості властивостей нервової системи дитини впливають на психокорекцію емоційного стану нефрологічно хворих дітей.

Для перевірки гіпотез нами поставлені завдання:

1. Вивчити емоційну сферу нефрологічно хворих дітей.
2. Практично довести, що особливості психокорекції пов'язані з особливістю властивостей нервової системи нефрологічно хворих дітей.
3. Рекомендувати спеціальні вправи для нефрологічних хворих.

Для проведення психокоректувальної роботи нами було обрано експериментальну базу – Обласна дитяча лікарня. Коректувальна робота проводилася протягом 6 місяців на 10 дітиках віком від 7 до 10 років.

У нашій коректувальній роботі ми використовували індивідуальний підхід до кожної дитини, враховуючи їх емоційну стабільність та рівень тривожності.

Таблиця 1

Показники тривожності випробуваних

№	Особистісна тривожність	Емоційна стабільність	Реактивна тривожність	Рівень страху
1	47	24	49	високий
2	50	20	46	високий
3	46	19	47	високий
4	49	15	32	високий
5	40	16	35	високий
6	52	23	48	високий
7	50	20	46	високий
8	46	14	34	низький
9	49	17	28	високий
10	30	20	44	низький

За таблицею, рівень особової тривожності складає 10% випробуваних, тобто низький, середній рівень не присутній, а високий рівень у 90% випробуваних.

За реактивною тривожністю – низький рівень у 20% випробуваних, середній рівень – у 20%, високий рівень – у 60% випробуваних. Домінуючий тип темпераменту: 30% холерики, 30% - меланхоліки, 40% сангвініки.

Емоційна стабільність – у 40% дітей середній рівень емоційної стабільності; 60% - з високим рівнем.

У психокорекційній роботі повинні бути присутніми методи психологічної дії на всі ієрархічні ступені.

Оскільки сенсомоторний рівень є базальним для подальшого розвитку психічних функцій, логічно на початку психокоректувального процесу віддати перевагу саме руховим методам. Актуалізація і закріплення будь-яких тілесних навиків припускають затребуваність таких психічних функцій, як емоції, пам'ять, сприйняття, процеси саморегуляції і ритмізації організму дитини [4,5].

В процесі роботи ми використовували такі вправи:

1. Розтяжки. Вони нормалізують гіпертонус і гіпотонус м'язів. Оптимізація тонусу є одним з найважливіших завдань нейропсихологічної корекції. Гіпотонус поєднується з емоційною млявістю. Гіпертонус виявляється в руховому неспокої.

«Лев» (викид негативної енергії) – станьте на коліна, руки на пояс. Уявіть, що ви в джунглях і перетворюєтесь на царя звірів – лева. Підніміть руки, почавши рух з плечей. Ви – нападаючий лев. Широко розкрийте рот і закричіть, як лев, одним махом опускаючись на землю.

2. Дихальні вправи. Вони покращують ритміку організму, розвивають самоконтроль і довільність. Дихальні вправи активізують роботу ствольних структур мозку, які стимулюють подальший розвиток дитини.

«Ха-дихання» - скидання негативної енергії (глибокий вдих і різкий видих з одночасним рубаючим рухом рук). Вдихніть повним подихом (з початку заповнення живота – нижнє дихання, потім – заповнення грудної клітки – верхнє дихання). Підчас вдиху повільно підіймайте руки над головою. Затримайте дихання і в цей момент уявіть, що у вас в руках посудина з усіма вашими неприємностями, з вашим занепокоєнням і тривогою.

Ви стоїте на високій горі. Нахиліться вперед і киньте уявну посудину вниз, роблячи різкий видих через рот так, щоб вийшов звук «ха» без голосу. Одночасно уявіть, як посудина скочується з гори, розбивається, зміст її зникає. Одночасно уявіть, як посудина скочується з гори, розбивається, зміст її уникає. З повільним вдихом піднімайте руки над головою, розпрямляйтеся і з повільним видихом опускайте руки вниз.

3. Глазорохові вправи. Дозволяють поліпшити сприйняття. Рухи очей розвивають міжполушарну взаємодію і підвищують енергетизацію організму. Відомо, що рухи очей активізують процес навчання.

4. Тілесні вправи. При їх виконанні розвивається міжполушарна взаємодія, знімаються мимовільні рухи і м'язові затиски. Центром тонкої моторної координації є лобова частка мозку, що відповідає за внутрішню мову, довільність і контроль («Гра з шишками», «Гра з бджілкою», «Холодно-жарко», «Гра з шарфиками»).

5. Вправи по візуалізації. Вони сприяють відтворенню зорових, слухових, смакових, дотикових, нюхових та інших образів. Сприйняття – рефлекторний процес. Образи надають регулюючу дію на периферичні процеси, змінюючи їх функціонування. Свідоме створення образів дозволяє управляти органічними процесами і робить їх доступними для тренування (вправи «Небо», «Стріла»).

6. Вправи для релаксації.

7. Медитація за Норбековим(6). Розслабляємо своє тіло. Заплющуємо очі, дихаємо спокійно. Відчуваємо легку прохолоду. Уявляємо, що кожна клітина стає легкою, ніби без ваги.

1. Аутоімунний комплекс.

Масаж за допомогою трьох пальців (2,3,4). Масаж готує організм до основних вправ, активізує гіпоталамус, гіпофіз, ретикулярну та лімбічну системи, які керують несвідомим, де існують процеси, пов'язані з медитацією та інтуїцією. Від цих структур залежить все, що відбувається з нами, нашою поведінкою та емоційним станом.

Порядок роботи:

- 1) точки між бровами («третє око»).
- 2) масаж гайморових пазух(біля крил носу).
- 3) верхня лінія підборіддя.
- 4) точки в вісочних ямках.
- 5) точки вище за лінію росту волосся, там, де відчувається поглиблення.
- 6) точка вуха.
- 7) вправи для очей(вертикальні, горизонтальні, кругові).
- 8) вправи для хребта.
- 9) вправи для суглобів рук та ніг.
- 10) вправи для легень.

2. Психосинтез [7].

«Стремление к внутренней интеграции относится к числу фундаментальных мотиваций нормальной человеческой личности; но этот факт не имеет ничего общего с иллюзорным представлением о том, что личность уже является органичной и гармонично функционирующей целостностью» [7,5].

Ефективність психосинтетичних вправ залежить від активації латентних позитивних сил. Асоджолі рекомендує танці (тілорухи), малюнки (тренування уяви), листування (для прояснення свідомості).

3.Вправи для нирок за Норбековим [6].

Вправа № 8 («бутон нирок») – при захворюваннях сечостатевої сфери.

Психокоректувальна програма будувалася з урахуванням клініки.

Після проведеної психокоректувальної програми ми досліджували тривожність хворих і отримали такі результати:

Таблиця 2

	Особова тривожність	Реактивна тривожність
1	46	48
2	48	46
3	46	46
4	46	31
5	40	33
6	50	47
7	48	46
8	39	34
9	46	28
1	28	42

0		
---	--	--

Як бачимо з таблиці 2, особова тривожність знизилася на 20%, реактивна тривожність – на 10%. Для статистичної обробки отриманих даних ми використовували t-критерій Ст'юдента. Наш експеримент підтвердився, відмінності між показниками до і після психокорекції вірогідні.

Реактивна тривожність знизилася ненабагато. Причиною цьому може бути страх спілкування, нових ситуацій, а також високий рівень страху взагалі.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

1. В результаті нашого дослідження ми можемо зробити висновок про те, що гіпотеза знайшла своє підтвердження.

2. Система психокорекції нефрологічних хворих повинна носити комплексний характер. Необхідний індивідуальний підхід до кожного хворого.

3. Після проведеної психокорекції особистісна та реактивна тривожність знизилася.

4. Позитивний досвід впливу психокорекції емоцій нефрологічно хворих треба розповсюджувати в клініці нефрологічних хвороб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С. Психосоматические расстройства и патологически привычные действия у детей и подростков. – М., 1999. – 298 с.
2. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста. – СПб., 1996. – 454 с.
3. Брызгунов И.П. Между здоровьем и болезнью. – М., 1995. – 224 с.
4. Быков К.М. Кора головного мозга и внутренние органы. – М.-Л., 1947. – 287 с.
5. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Практическое применение. – М., 2002.
6. Норбеков М. Тренировка тела и духа. – М., 2004. – 152 с.
7. Ассаджоли Р. Психосинтез. Теория и практика. – М., 1994. – 314 с.

Мищиха Л.П. (м. Івано-Франківськ)

ТВОРЧИСТЬ ЯК ПРОЦЕС ОСВОЄННЯ І ПЕРЕЖИВАННЯ ЧАСУ ОСОБИСТІСТЮ

В статье рассматривается проблема творческой активности личности в координатах ее жизненного времени. Раскрываются особенности переживания времени личностью как двигателя процесса ее развития.

Ключевые слова: *творчество, творческая активность, жизненное время, временная организация жизни, личностное время, пространственно-временной мир.*

In the article the problem of creative activity of personality in the co-ordinates of her vital time is examined. The special features of personality's experience of time as an engine of process of its development are opened up in the article.

Key words: creation, creative activity, vital time, temporal organization of time, personality time, spatio-temporal world.

Постановка проблеми. Розвиток особистості розглядається у форматі складно структурованих відношень, і пов'язується з її потенційними можливостями до організації та розбудови власного життя, головними моментами якого виступають психологічний час і психологічний вік, які відрізняються відображенням минулого, теперішнього і майбутнього, наповненістю життя подіями, вибором життєвих цінностей, рівнем активності особистості. Три взаємопов'язаних поняття утворюють триангуляцію: час, життя, зміна.

Час – основа організації, впорядкування і координації діяльності людей. Часову координату мають всі характеристики людської діяльності – умови, ситуативні обставини, можливості і реальне існування. Початок діяльності (дії) характеризується тим, що вона набирає свою траєкторію, амплітуду і часову архітектуру, яка відповідає об'єктивній темпоральній організації людини і її суб'єктивним цілям, що мають власні часові параметри.

Вік людини є функція біологічного, історичного і психологічного часу, що забезпечує конвергенцію двох основних ліній розвитку людини: онтогенетичну еволюцію і життєвий шлях [1, с.65].

Особистість може розглядатися під кутом зору притаманних їй часових структур, особливостей і здібностей тільки на основі визначення її як суб'єкта, який розвивається у часі і рухається за власне просторово-часовою траєкторією. Вона не тільки відображає час, не тільки відноситься до нього, переживаючи і регулюючи його, але стає самостійним центром часової детермінації. Оскільки час “визначений не тільки кількісно, але і якісно”, приналежність часу суб'єкту передбачає регуляцію, планування, “використання” часу самою особистістю. **Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати проблему творчої активності особистості у координатах її життєвого часу, розкрити її психотемпоральну організацію.

Часова регуляція охоплює як діяльність в цілому (з точки зору відповідності її плану), так і визначення окремих її етапів, ділянок (вибір відповідного моменту для здійснення певної операції, способу зв'язку, переходу від однієї операції до іншої і т.д.). Соціальний час висуває вимоги перед особистістю щодо вміння вкластись, реалізуючи власні стратегію і тактику, не відстати, “встигнути”. Він може виступати як “рушійною силою” її розвитку (оскільки життєва перспектива не безконечна), так і гальмуючим, стресогенним фактором (у випадку не сформованості особистістю власної якості як суб'єкта часу).

Часова регуляція життя особистості знаходить чільне місце у дослідженнях таких вчених як К.А. Абульханова-Славська, Т.Н. Березіна, В.І.Ковальов, Л.Кубліцкене, В.Ф. Серенкова та ін. У контексті особистісно-часової проблематики цими вченими вводиться поняття “особистісний час”, під яким розуміється психотемпоральна організація дорослою особистістю своєї свідомості і самосвідомості, поведінки і діяльності у процесі здійснення

дорослою людиною її індивідуальної і групової життєдіяльності і спілкування, як складне розвиваюче цілісне утворення – спосіб життя.

Особистісний час виступає як послідовний синтез психічних часів: часу, що суб'єктивно переживається, що відбувається на підсвідомому рівні; часу споглядання і вражень, що відбувається на частково усвідомлюваному рівні; функціональному часу або часі дій, що часто проходить на підсвідомому рівні; рефлексивному часу або часі роздумів, що проходить в усвідомлювано-дискурсивній формі; і креативного часу або часу творіння – осяяння, натхнення, що відбувається на надсвідомому рівні [2, с.4-8].

Виокремлюють такі стратегії організації особистістю часу як: “стан перебування у часі” (“йти в ногу з часом”); випереджування часу (планування дій наперед); “запізнювання” (пасивний перерозподіл часу).

Виокремлюючи енергетичну складову у життєвому часі особистості, К.А.Абульханова-Славська [3], виділяє такі часові компоненти: перший – початковий темпоральний енергетичний потенціал, або наданий особистості час життя, який закладений у конкретних механізмах молекулярно-генетичного коду. Другий компонент, який пов'язаний із рухом темпоральної енергії – темп реалізації і використання початкового енергетичного “запасу”. Це усвідомлення руху “біологічного годинника”, використання людиною наданого їй життєвого часу. Даний темпоральний аспект пов'язаний із суб'єктивним переживанням людиною швидкості руху часу. Чим більше використовується темпоральна енергія, тим швидше рухається людський час. В залежності від орієнтації людини на зовнішній чи внутрішній ритм такий стан може суб'єктивно переживатись як прискорення часу (власне внутрішній час прискорюється), або його сповільнення (оскільки людина орієнтована на зовнішнє, то воно переживається як сповільнене стосовно власного ритму). В стані “прискореного” часу енергія розтрачується швидко, і дається її людині більше, ніж звичайно, тому такі стани можуть переживатись як тривалі і наповнюватись великою кількістю подій, думок і т.д. Третій компонент – це перетворення темпоральної енергії. Час окремого людського життя перетворюється особистістю в матеріальні (діяльність) та ідеальні (ідеї) форми культури, люди, присвоюючи ці форми, збільшують за їх рахунок свій енергетичний потенціал. Четвертий компонент пов'язаний з категорією особистісного часу, коли особистість у процесі своєї активності не тільки використовує темпоральну енергію, але й породжує її, тим самим збільшуючи свій власний енергетичний потенціал, інтенсивність життя, і як наслідок, тривалість свого життя. [4, с.291].

Вищий рівень розвитку здібності до регуляції часу означає, що вся динаміка життя починає залежати від її суб'єкта, темпів і характеру його розвитку.

Розширення часових можливостей особистості пов'язано з життєвим досвідом, з розвитком здібностей і вмінь, що підвищують швидкість здійснення діяльності, з розвитком особливої здібності до особистісної організації часу життя.

Для кожної особистості, враховуючи цілісність і безперервність її життєвого шляху, існує власний спосіб розвитку. Він може характеризуватись

як гармонійний чи дисгармонійний, екстенсивний чи інтенсивний, більш індивідуально виражений чи типовий (К.А. Абульханова-Славська).

Розвиток особистості є багаторівневим, оскільки включає в себе не тільки психофізичний, але і соціокультурний аспекти. При усій гетерохронності (Б.Г. Ананьєв) рівнів розвитку вагоме протиріччя виникає між зростаючими можливостями особистості і соціально заданими умовами їх реалізації (діяльність, спілкування) чи, навпаки, соціальними можливостями і нездатністю особистості до їх реалізації.

Ціннісне ставлення до життя проявляється у мотиві встигнути втілити себе у житті, здійснити вибудовану стратегію. Переживання часу як безповоротного процесу життя, ставить особистість “в умови”, за яких вона прагне інтенсивно прожити даний, “відповідний проміжок часу”, психологічно обумовлений кожною конкретною особистістю.

Основне протиріччя життя особистості полягає в тому, що здійснюючи в часі реальні дії, вчинки, особистість виявляється не в силах переживати їх як цінність (соціальний або особистісний чинники). Це і є обезцінювання, знищення особистісного часу. На думку К.А. Абульханової-Славської, сприятливі життєві обставини збільшують можливості особистості, примножуючи її потенціал. Разом з тим вони не є визначальними чинниками на шляху до самореалізації особистості. Часом навіть ускладнені умови життя дають більший спротив зі сторони особистості, яка, долаючи труднощі, не тільки розкриває власний потенціал, але й примножує, роблячи “неймовірне” з боку фізичного “Я”, задіює свою духовну природу.

Управління часом зі сторони особистості носить або прямий, або опосередкований характер. Розвиток особистості (її досвід, здібності, зрілість) відбувається у потенційному часі, яким особистість не може управляти безпосередньо. Проте активність перетворює цей потенційний час у реальний час (актуальний час), збільшуючи часові можливості особистості. Активність особистості сприяє її найбільш повній самореалізації, а звідси збільшує цінність реального життєвого часу [2, с.136].

Типи особистості, активно включені в соціальну динаміку, знаходяться у більш прискореному часовому вимірі, так як проживають у сфері суспільно необхідного часу. Вони у меншій мірі є суб'єктами власного життя (власного розподілу часу). Особистості, які недостатньо задіяні у соціальні процеси, не усвідомлюють власний час як цінність, найбільш статичні, оскільки не знають як творчо використати вільний час, який для них перетворюється в антицінність, оскільки розтрачується і стає безособовим (К.А. Абульханова-Славська). Дані типи, як дві крайності, не зустрічаються у чистому виді: спосіб творчого життя може поєднуватись із способом соціального життя. У даному випадку індивідуальні фактори розвитку підсилюються суспільними. Проте з'єднання різних типів життя породжує протиріччя між ними на життєвому шляху даної особистості, і тоді розвиток здійснюється у процесі вирішення нею даних протиріч.

Якщо співвідношення індивідуального і суспільного в житті особистості складається суперечливо, тобто особистість не може включитись у суспільне

життя творчо, тоді власне особистісний час знищується як цінність, як здібність, рух особистості не йде інтенсивним шляхом [2, с.138].

Крім часових вимог, “обмежень” і “можливостей”, які надає особистості суспільство, вона і сама визначається у часі. Мова йде про можливість самовизначення особистості у контексті власного життєвого часу, у якому проходить її розвиток, рух та реалізація “близьких” та “віддалених” у часі перспектив. На цьому шляху особистість зустрічається із найбільш глобальним протиріччям – між жорсткою об’єктивною детермінованістю особистого життя у часі і одночасно можливістю маневрувати у часі і нарощувати власні часові резерви, потенціювати час. Розвиток особистості – це зростання її можливостей, примноження особистісного часу, що визначає її життєву “продуктивність” (К.А. Абульханова-Славська). Перетворення резервів розвитку у рух, що несе більш інтенсивний характер, у самодетермінацію – це завдання, яке покликане вирішувати особистість протягом життєвого шляху, вибудовуючи часову лінію “минуле – теперішнє – майбутнє”.

В.І. Ковальов виокремлює чотири типи регуляції часу:

1. Стихійно-буденний тип: особистість знаходиться у залежності від подій і обставин життя. Вона не встигає за часом, не може організувати послідовність подій, передбачати їх з’яву, або попереджувати здійснення. Цей спосіб організації життєвого часу характеризується ситуативністю поведінки, відсутністю особистісної ініціативи (короткотермінової та пасивної регуляції).

2. Функціонально-дієвий тип: особистість активно організує протікання подій, спрямовує їх хід, своєчасно включається у них, досягаючи ефективності. Проте ініціатива охоплює окремі періоди протікання подій, але не їх об’єктивні чи суб’єктивні наслідки; відсутня пролонгована (тривала) регуляція часу життя – життєва лінія. Мова йде про особистість, спрямовану на короткотермінову активну регуляцію часу.

3. Споглядально-пролонгований тип: особистість пасивно відноситься до часу; у неї відсутня чітка організація часу життя.

4. Творчо-перетворювальний тип: особистість пролонговано здійснює організацію часу, пов’язуючи його зі смыслом життя, з рішенням суспільних проблем, творчо оволодіває часом [5].

А.А. Кронік, Є.І. Головаха пов’язують оцінку часу життя з оцінкою особистістю своїх досягнень (і їх відповідність віку). У випадку, коли рівень досягнень випереджує соціальні очікування, людина відчуває себе старшою істинного віку. Якщо ж людина досягла меншого, ніж від неї очікують, як їй здається, у даному віці, то вона буде почуватися молодшою. Реалізованість психологічного часу усвідомлюється людиною у формі переживання психологічного віку особистості [6], який може мати і “поворот назад” – від старості до молодості, оскільки вимірюється з допомогою внутрішньої системи відліку.

У ракурсі просторово-часового світу особистості слід розглянути, у яких стосунках з особистістю знаходиться творчий час, яке місце він займає в системі ціннісних орієнтацій та життєвих смислів особистості.

Творчість особистості – це не тільки створення творчого результату, але і побудова суб'єктивного творчого світу зі своїм простором і часом. Психологічний просторово-часовий світ особистості можна розділити на першочергово приналежний їй світ, що складається із подій власного життя, в основі якого знаходиться індивідуальний життєвий хронотоп людини (В.І.Ковальов), і на набуті в процесі життя “присвоєні” людиною світи, що вміщують події навколишнього світу, які не належать їй (П.П. Горностай). Ці світи, в які може проектувати себе людина, представляють собою просторово-часові згустки, де минуле, теперішнє і майбутнє можуть не тільки осмислюватись людиною у контексті фізичного буття, але й програватись у різних варіантах, “переміщуючись” місцями. Мова йде про індивідуальну часову транспективу (В.І. Ковальов), тобто суб'єктивний огляд життя, що має ціннісно-смыслову природу. Даний феномен П.П. Горностай формулює як уявну часову перспективу, як таку, що представляє собою огляд уявного життя (на відміну від реально проживаючого).

Творче переживання життєвого часу, – це на нашу думку, ставлення і до власного досвіду через призму таких часових критеріїв, як: “здобутий досвід” (минуле) – “новий досвід” (теперішнє) – “майбутній досвід” (майбутнє). У цій часовій площині прослідковується не тільки творення людини у часі, але і її ставлення до власного життя, продуктів творчості, перспективи. На цьому рівні включається протиборство двох начал, закладених у поняття “стереотипи” – “творчість”. З однієї сторони – минуле, як життєвий досвід, знання, вміння, навички, а з іншої – вміння серед алгоритму дій знайти свою спонтанність, не заглушену досвідом, що діє тут як спокуса – установка до повторення. Здатність до відкритості, довіри собі, своїм внутрішнім устремлінням, бажанням протягує “місток” між теперішнім і майбутнім. Тут особистість опиняється у ситуації проектування подальшого життя, застосовуючи при цьому механізм уяви, фантазії. Мрія “випереджує” час людини, і стає її проектом у подальшій розбудові власного життєвого сценарію. Це і є, на нашу думку, творчий підхід в реаліях власної транспективи. Навчившись цьому, особистість оволодіває і власною індивідуальною часовою транспективою, тобто досягає вищого рівня особистісної регуляції часом, що сприяє її самореалізації, саморозвитку, стає суб'єктом життя і долі [7].

Звідси, творчість є одним із способів збагачення психологічного простору-часу через створення уявних просторово-часових світів. Розширюючи межі власного буття, людина здобуває можливість додаткової самореалізації, проживаючи не одне, а наче декілька життів, умовно стаючи тою, якою в реальному житті стати не може. Це можливо завдяки рольовій децентрації, тобто своєрідному перевтіленню в об'єкт власної творчості. Творець ідентифікує себе з тим образом, який формує його творчу уяву. Це супроводжується рольовим переживанням, яке характеризується як чуттєве програвання соціальних і психологічних ролей. Дані ролі задаються самими життєвими ситуаціями, які виступають у площині діяльності особистості. Так, письменник “проживає” долю своїх героїв, ідентифікуючись з ними, актор – долю персонажів, які презентує на сцені, художник знаходиться у полоні

образно-символічного сприйняття “дійсності”, яку творить фактично “від себе”, педагог живе життям своїх вихованців, психолог заглиблюється у стан переживання власного буття клієнтом через особистісні проєкції і т.д.

Творчість можна розглядати не тільки як засіб самоактуалізації, але і як засіб освоєння психологічного часу особистості, а саме: збільшення часової протяжності шляхом побудови уявних творчих часових транспектив, підвищення компетентності особистості у часі, формування гармонійного ціннісно-смыслового відношення до часу.

Розуміння часу життя як цінності в системі особистісних смислів і ціннісних орієнтацій людини асоціюється нею з цінністю самого життя. Цінність часу залежить від емоційного ставлення до події. Життєві моменти, пов'язані з успіхом, натхненням, радістю контактів, любові і т.д., переоцінюються людиною з часом. Цінність життєвого часу є різною у різних вікових періодах життя особи. У психологічному часі проявляється така якість типологічного часу як його наповненість подіями і фактами. Якщо часовий інтервал життя людини наповнений подіями, то час сприймається і переживається як швидкоплинний на протигагу від життя, мало “наповненого”. К.А. Абульханова-Славська вводять поняття “щільності переживання” для характеристики суб'єктивної наповненості темпорального проміжку. За умов низької щільності переживання людина сприймає час як розтягнений, марний, що “ледь рухається”, але минає швидко, і в кінцевому рахунку, “перекриває” будь-які спогади з минулого як несуттєві. За умов середньої щільності переживання темпоральний проміжок заповнюється активністю внутрішнього плану – думками, почуттями, фантазіями і планами індивіда. При високій – активність внутрішнього плану у даний проміжок часу встигає проявитись і зовні, у вигляді діяльній, творчої чи іншої діяльності. Найбільш важливим критерієм цінності часу є наявність смислу життя, що надає значущість всьому, що відбувається і бажаність майбутньому. Так, у першій половині життя воно сприймається як безконечне і довготривале. У другій половині – людина переживає свій час як швидкоплинний. Чим більш є старшою (у віковому цензі) особа, тим більш гостро переживає час як швидкоминучий, характеризуючи його “як мить життя” [4].

Ціннісне ставлення людини до часу може визначатись ступінню самоактуалізації особистості. За А.Маслоу, однією з характеристик самоактуалізованої особистості є компетентність особистості у часі. Самоактуалізована творча індивідуальність володіє настільки багатим творчим просторово-часовим світом, що може охоплювати цілий всесвіт. При цьому власне життя і смерть з точки зору вічності не є для неї настільки значущими. Така людина жертвує собою заради чогось високого (цінностей), “згоряє” у творчому екстазі. Мова йде про творчу людину, як таку, що виражає вищий ступінь розвитку, підготовленості до конкретних видів діяльності й до життя в цілому, до зміни стилів поведінки, до пошуку виходів із кризових ситуацій, до найбільш конструктивного, раціонального прийняття рішень у складних та екстремальних умовах” [8].

Т.Н. Березіною було виявлено, що для різних типів творчих особистостей (інтро- і екстравертів) різний час – простір творчості. Для однієї – це внутрішній, для іншої – соціальний світ. Можна передбачити, що перший тип з роками стає більш консервативним (замкнений у власному інтелектуальному просторі), а другий, маючи велику багатогранність стосунків більш творчого характеру, здатен до розвитку. Проте слід враховувати характер соціального впливу на відношення другого типу, коли мова йде про можливий конформізм, прийняття вузьких стандартних соціальних норм і стосунків, тоді як інтровертований тип на цьому фоні залишається вільним індивідуалістом.

У старості очікувань залишається все менше, якщо не брати до уваги тих літніх людей, які продовжують активну трудову діяльність, що підтримує їх життєвий тонус. Коли час переживається як цінність (дефіцит), він використовується більш ефективно. Д.А. Леонтьєв виводить екзистенційний закон: усвідомлення дефіциту будь-якого ресурсу підвищує ефективність його використання» [9].

Висновки. Введення координати фізичного і психологічного часу у систему психологічного знання зробить вагомий крок вперед на предмет дослідження зміни психологічної активності особистості (творчої, зокрема) протягом її життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Степанова Е.И. Возраст как социальная проблема жизнедеятельности человека // Педагогика безопасности жизнедеятельности человека. Сборник научных трудов – СПб.: МАНЭБ, МИНПИ, 2002. – С.55-70.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, – 1991.
3. Ковалев В.И. Личностное время как предмет психологического исследования // Психология личности и время. Тезисы докладов и сообщений Всесоюзной научно-теоретической конференции. – Черновцы, 1991. – Т.1. – С. 4-8.
4. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001.
5. Ковалев В.И. Психологические особенности личностной организации времени жизни: Автореферат канд. дис. – М., 1979.
6. Кроник А.А., Головаха Е.И. Психологический возраст личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 246-256.
7. Горноста́й П.П. Психология личности и время жизни человека. – Черновцы: ЧГУ, 1991. – С. 24-32.
8. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Рута, – 2006.
9. Леонтьев Д.А. О времени: иллюзия ответов // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – М., 2004. – №1(4). – С. 113-118.

Назар М.М. (м. Київ)

СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ ВЕБ-ДИЗАЙНУ ІНТЕРНЕТ-САЙТІВ НА КОРИСТУВАЧІВ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ

Существует актуальная потребность в том, чтобы специфика психологического воздействия веб-дизайна интернет-сайтов на пользователей сети Интернет была исследована. Целью исследования является раскрытие специфики психологического воздействия веб-дизайна интернет-сайтов на пользователей сети Интернет. Основным методом исследования является теоретический анализ наиболее современных научных источников по соответствующей тематике. Делается вывод о том, что веб-дизайн имеет особенное значение творческого оформления и структуризации содержания, подаваемого на интернет-сайтах, будучи одним из мощных средств психологического воздействия на человека, его деятельность, когнитивные процессы, эмоциональное состояние и т.д., осуществляемого с использованием компьютерных технологий.

Ключевые слова: веб-дизайн, интернет-сайты, психологическое воздействие.

There is a present-day need to analyze the specific psychological influence of web-sites' web- design upon the Internet's users. The aim of the investigation is the revelation of the specific psychological influence of web-sites' web- design upon the Internet's users. The main method of the investigation is the theoretical analyses of the most popular scientific sources. The result of the investigation is the conclusion that web-design is very important for creative decoration and formation of the internet-sites' content. It is given on the web-sites and it is one of the most powerful means of influence upon a person, his activity, cognitive processes, emotional conditions etc., which is realize by computer technologies.

Key words: web-design, Internet, websites, psychological influence.

Постановка проблеми. Обмін інформацією з допомогою електронних засобів вже став одним з найбільш фундаментальних факторів розвитку сучасного суспільства, що переходить на нову – інформаційну – стадію свого розвитку. Електронні засоби, що дозволяють активно обмінюватися інформацією, такі як стільниковий зв'язок, кишенькові комп'ютери, супутникове телебачення, комп'ютерні мережі (зокрема, найвідоміша з них – Інтернет) тощо, активно вторгаються в життя значної кількості людей та стають його невід'ємною частиною [4], [16].

Особливо велике значення в сучасному обміні інформації в суспільстві займає глобальна інформаційна мережа Інтернет, що складається з своїх осередків – інтернет-сайтів. Через інтернет-сайти розповсюджується такий обсяг інформації, що впливає на свідому і несвідому сфери сотень мільйонів людей, кількість яких збільшується кожного дня, зокрема в Україні. Особливого значення набуває психологічний вплив користування мережею Інтернет в цілому та інтернет-сайтами зокрема на користувачів мережі Інтернет [6], [1].

Отже, використання комп'ютерної техніки, зокрема мережі Інтернет, що складається з інтернет-сайтів, здійснює певний психологічний вплив на

людину. Оскільки інтернет-сайти мають своє більш або менш креативне оформлення (дизайн), що створюється у процесі та в результаті творчої діяльності – веб-дизайну, у контексті загальної проблеми психологічного впливу інтернет-сайтів на їхніх користувачів існує актуальна потреба у тому, щоб специфіка психологічного впливу веб-дизайну інтернет-сайтів на користувачів останніх була досліджена [13], [21]. Крім того, враховуючи, що існують актуальні потреби та виклики у модернізації сучасної освіти в Україні, її комп'ютеризації, використанні електронних мереж тощо для професіоналізації та всебічного розвитку особистості [7], [8] відповідна проблема набуває особливого значення.

Дослідження цієї наукової проблеми дає можливість, по-перше, ґрунтовніше і повніше розробити поняття психологічного впливу мережі Інтернет на її користувачів, по-друге – проаналізувати психологічну сутність веб-дизайну, по-третє – розкрити властивості психологічного впливу веб-дизайну на користувачів інтернет-сайтів, по-четверте – продовжувати науково-психологічні дослідження, використовуючи для цього сучасні дистантні засоби збору інформації, що не потребують наочної взаємодії з досліджуваними та використовують для збору необхідної інформації електронну інформаційну мережу Інтернет.

Практичне значення дослідження полягає у розкритті можливостей використання веб-дизайну для науково обґрунтованої реалізації бажаного психологічного впливу на користувачів мережі Інтернет, зокрема у ергономічних цілях, у психотерапевтичних цілях, для підвищення ефективності інтернет-комунікації, для підвищення ефективності навчання через мережу Інтернет тощо.

Особливістю такого дослідження, пов'язаного з мережею Інтернет та її інформаційними осередками – інтернет-сайтами, виступає врахування конвергенції технічного і психологічного аспектів досліджуваних феноменів [21], [15].

Аналізуючи останні дослідження і публікації, присвячені проблемі специфіки психологічного впливу веб-дизайну інтернет-сайтів на користувачів мережі Інтернет, потрібно відзначити, що їх вкрай недостатньо.

D. Stuber-McEwen присвячує свою роботу [22] психології інтернет-сайтів та інтернет-сторінок, де, зокрема, розглядається проблема веб-дизайну. За думкою D. Stuber-McEwen та інших авторів (С. Дацюк [2], N. Bonnardel, E. Marmesche [18]), веб-дизайн можна визначити як мистецтво оформлення принципово нового, інтерактивного інформаційного середовища, в якому користувачі глобальної інформаційної Мережі взаємодіють з інтерфейсом (мультимедійною оболонкою) інтернет-сайту та один з одним; а також як результат цього оформлення. В результаті перед програмістами і дизайнерами інтернет-сайту встає завдання належним чином спроектувати і оформити цей інтерфейс. Зараз веб-дизайн часто охоплює таблиці, зображення, спеціальні скрипти (програми, створені на комп'ютерних мовах, що використовуються у мережі Інтернет), аудіо- та відео-записи тощо [2], [18].

Перед розробниками інтернет-сайтів встають актуальні питання про розташування великої кількості важливої інформації на сторінках інтернет-сайтів, про побудову пріоритетів представлення важливої інформації, використання різних текстових, графічних, звукових елементів тощо. В результаті сайти мережі Інтернет складають з себе системні продукти людської діяльності, що часто об'єднують як складний змістовний, так і не менш складний формоутворюючий (структурний) компоненти. Веб-дизайн охоплює як другий компонент, так і його організацію, поєднання з першим [2].

На думку С. Степанова, веб-дизайн – це оформлення інформації, про яке має сенс говорити як про елемент або структуру, що існує окремо від тексту і має свої правила та закони організації. Дійсно, якщо графіка, колір, текст, заголовки і вся композиція складає інформаційний зміст інтернет-сторінки, то основний відсоток інформації, що одержується людиною, сприймається зором. Автор відзначає, що, за статистикою, 83% інформації людиною сприймається через зір, а близько 40% з неї запам'ятовується (проти приблизно 20% від почутого). Для побудови стійких асоціацій, настрою або стійкого образу часто потрібно доповнювати композицію елементами, укріплюючи тематичну лінію. Такими елементами можуть бути зображення, слова або фрази, лінії, розмивання, колаж тощо. Головним завданням тут виступає створення стійкого асоціативного ряду за конкретною темою та у відповідності з завданнями, що є важливими для інтернет-сайту. Іноді для привертання уваги та бажання завершити гештальт використовуються складні, деталізовані, іноді не зрозумілі з першого погляду зображення, тоді як розгадка сенсу приносить естетичне задоволення і позитивні емоції, а такі «шаради» надовго залишаються в пам'яті. Користувач, проглядаючи оформлення, завжди прагне зробити висновок, шукає закінченість в розумінні представленої інформації; зробивши це, він переживає естетичне задоволення. Завдання веб-дизайнера полягає в тому, щоб, використовуючи закономірності психології сприйняття, допомогти йому в цьому, побудувати твердий, конкретний асоціативний ряд, розкриваючи тему. Простий приклад полягає у використанні перевернутого тексту [12].

На думку автора, для того, щоб користувач інтернет-сайту правильно зрозумів зміст останнього, необхідно примусити його прочитати спочатку запитання, а потім відповідь. Текст питання виносить вгору зображення, ближче до лівого кута, а текст відповіді до низу зображення або правіше від запитання. Крім того, використовуються особливості просторового сприйняття інформації. Наприклад, те, що знаходиться ближче (на передньому плані), сприймається користувачем інтернет-сайту раніше чогось, що знаходиться далі (на задньому плані). Ефект заднього плану можна одержати достатньо сильним розмиванням. Об'єкт з нормальною різкістю виглядатиме розташованим на передньому плані та буде сприйматися першим. Значні та достатньо яскраві (що контрастують) елементи так само сприймаються раніше дрібних, деталізованих. Будь-який «виділений» об'єкт в композиції стає тематичним або смисловим центром. Ще один спосіб загострити увагу на конкретній деталі – це освітлення. Будь-яке джерело світла гарантовано примушує звертати на себе

увагу. Навіть тінь і затемнення деяких деталей має на увазі існування джерела світла, і затемнені деталі відтісняються більш яскравими, освітленими [12].

С. Степанов [12] та М. Платонова [9] відзначають, що особливої обережності повинно викликати завдання використання тих або інших кольорів у веб-дизайні, адже, незважаючи на певні загальні особливості їхнього психологічного впливу на користувачів мережі Інтернет, у питанні сприйняття конкретного кольору необхідно підходити індивідуально до кожної людини: конкретний колір у кожної людини асоціюється з конкретним емоційним станом, річчю або подіями у її житті та перебуває у несвідомому, а самі асоціації при цьому можуть бути різними, як позитивними, так і негативними [12], [9].

Крім того, сприйняття кольору може носити тематичну спрямованість, від чого залежать особливості реагування на нього: «Наприклад, червоний. У технічній області він символізує небезпеку, а в області моди чуттєвість і сміливість. Якщо узяти червоний колір в природі, то, швидше за все, він породить асоціації з солодкістю стиглих ягід. А в соціальній сфері він примусить пригадати про комунізм, але у жителів інших країн цього може і не бути. Вийшла достатньо різноманітна картина асоціацій, пов'язаних з червоним кольором. І можна сміливо забути багато однозначних тверджень» [12].

У веб-дизайні інтернет-сайтів важливо звертати увагу на лінії, стрілки, спрямований градієнт, графічний «ритм», що викликають стійку спрямовуючу, таку, що вказує, дію. Але, використовуючи їх, важливо уникати ситуацій, коли доводиться проглядати композицію проти запропонованого напряму руху сприйняття. Такий перегляд викликає дискомфорт на рівні підсвідомості та несвідоме бажання знайти його причину [12].

Шрифт також може викликати різні асоціації. Наприклад, готичний шрифт викликає асоціації з культурою Європи і він не може застосовуватися в темі інших культурабо історичного періоду [12], [19].

М. Донський присвячує своє дослідження [3] такому необхідному в роботі з комп'ютерами і мережею Інтернет явищу, як призначений для користувача інтерфейс інтернет-сайтів, що є результатом веб-дизайну (він також може визначатися як власне веб-дизайн). Намагаючись ідентифікувати поняття призначеного для користувача інтерфейсу, автор приходять до висновку, що концептуальний дизайн інтерфейсу повинен базуватися на ідеї інтерфейсного середовища, причому термін “середовище” застосовується тут як позначення типового для поведінки людини в різних середовищах зв'язку «сигнал-дія»: людина вибірково «фільтрує» середовище, керуючись різними мотивами. У свою чергу, середовище подає людині різні сигнали. Така модель дуже продуктивна як відправна для дизайну інтерфейсу. Так, наприклад, кнопки різних діалогів в стандартному «віконному» інтерфейсі можна трактувати як сигнали до їх натиснення [3].

М. Лебедев, аналізуючи психологічні особливості дизайну інтернет-сайтів різних організацій, відзначає, що дизайн повинен чітко слідувати стилю та іміджу організації, в ідеалі – давати уявлення про те, що саме є найбільш важливим в її діяльності. На думку автора, існує цілий ряд тонкощів веб-

дизайну та його психологічної дії, обумовлених специфікою технічних засобів мережі Інтернет, особливостями психології користувачів мережі Інтернет, специфікою роботи вебмастера (автора та адміністратора інтернет-сайту) в сучасній організації тощо [5].

Особливо важливим є завдання врахування всіх деталей і особливостей веб-дизайну інтернет-сайту – як психологічних, так і технічних між собою, тим більше, що у разі веб-дизайну обидва аспекти тісно переплітаються. Також, веб-дизайн повинен забезпечити адекватний вигляд інтернет-сайту в різних браузерах (програмах роботи у середовищі World Wide Web). Бажано організувати структуру інтернет-сайту таким чином, щоб вся основна інформація була розташована на першій сторінці та була доступною без використання прокрутки (скролінгу) [5], [9].

Важливого значення у веб-дизайні інтернет-сайту набуває турбота про постійних клієнтів, часто для цього на першій сторінці передбачається навігація, що рідко змінюється (це сприятиме тому, щоб наступного разу при відвідуванні інтернет-сайту користувач легко по пам'яті знайшов потрібну собі інформацію), а також розміщується частина сторінки, яка може легко і часто змінюватися вебмастером (щоб, побачивши зміни на інтернет-сайті, користувач знаходив нову інформацію, а також сприймав інтернет-сайт як такий, що часто оновлюється, що асоціюється з активною діяльністю) [5].

М. Лебедев відзначає, що будь-яке зайве очікування при завантаженні сторінки або додаткове клацання мишкою вже є незручністю для користувачів інтернет-сайтів і може провокувати в них психологічну напругу, роздратування, агресивність. Особливо ці феномени можуть бути помітними та підкресленими за наявності певного психоемоційного фону, наприклад втоми або стресу [5].

І.М. Розіна стверджує, що веб-дизайн сучасних інтернет-сайтів повинен враховувати необхідність розташування елементів інтерактивної взаємодії, таких як відкриті та закриті форуми, гостьові книги, анкети-форми для залучення нових учасників, можливості для підписки на списки розсилки. Відповідні компоненти інтернет-сайту повинні бути включені в загальний контекст веб-дизайну інтернет-сайту та структурно поєднані один з одним [10].

Робота С. Хріпунова стосується інших аспектів веб-дизайну, а саме т.зв. CTR (Clicks Trough Rate), тобто відношенню кількості кліків (натискувань кнопок) по рекламним посиланням і банерам (структурним елементам інтернет-сайтів, що демонструють певну графічну і текстову рекламу) на кількість переглядів реклами, та можливостям використовувати навіювання при використанні відповідних продуктів веб-дизайну. На думку автора, доступ у несвідоме можливий перш за все тоді, коли досліджуваний цього не підозрює. Як тільки з'являються які-небудь сумніви в зовнішньому управлінні психічними процесами, відразу підключається свідомий контроль, і здійснення навіювання стає вкрай важким або взагалі неможливим. Виходячи з цього, автор пропонує використовувати певну стратегію у виготовленні рекламних банерів, щоб ефективно впливати на підсвідомість відвідувачів інтернет-сайтів. Така стратегія пов'язана з виробленням майже прозорого або пропущеного кризь спеціальний графічний фільтр, але такого, що сприймається людиною на

несвідомому рівні, шару рекламного банеру з певною командою. Текст такого банера потрапляє у підсвідомість і (з великою часткою ймовірності) викликає бажану реакцію користувачів інтернет-сайтів на даний банер. Поєднання гарно видного звичайного тексту-запрошення, що аналізується звичайною свідомістю, з майже невидимим «прихованим» текстом, що впливає не несвідоме, збільшує CTR. Подібні технології, за думкою автора, можуть активно використовуватися у психології реклами та мати широке розповсюдження у мережі Інтернет [14], [20].

Дослідження О. Смирнова присвячено вивченню та аналізу національно-культурних особливостей лінгвістичного оформлення навігаційних компонентів інтернет-сайтів у процесі та в результаті веб-дизайну. Наголошується, що доступ до інформації у мережі Інтернет здійснюється через призначений для користувача інтерфейс інтернет-сайту. Він є, як правило, поєднанням навігаційних меню, графіки і текстової інформації. Для орієнтації в такому масштабному інформаційному просторі проста і зручна навігація грає першорядну роль. У той же час, для розробника інтерфейсу інтернет-сайту не існує яких-небудь однозначних правил, які регламентували б побудову навігації та вибір назв пунктів меню. Це дозволяє представникам різних культур підходити до реалізації даного завдання з власними уявленнями. Наприклад, у західних країнах важливість особистої самореалізації знаходить себе навіть у кнопках, наприклад з написами «Success Stories» («Історії успіху»), аналоги яких, як правило, відсутні у веб-дизайні інтернет-сайтів інших країн [11], [15].

Структура багатьох інтернет-сайтів виглядає складною для новачків, тому на них (часто в нижньому блоці) розташоване посилання на розділ з поясненнями і підказками. На західних інтернет-сайтах фраза, при натисканні на яку користувач потрапляє на відповідну веб-сторінку, сформульована як «How To Use» («Як користуватися»), а на російських – як «Допомога». У семантиці слова «допомога», відзначає О. Смирнов, закладена певна пасивна установка: користувач, що втратив орієнтацію, натиснувши на посилання, чекає реальної допомоги. Англomовний ресурс на аналогічній сторінці пропонує звичайно всього лише інструкцію з користування інтернет-сайтом, інколи доволі складну для сприйняття. Колективізм східних слов'ян формує очікування допомоги в ситуації користувача і готовність допомогти – в ситуації власника (модератора) ресурсу [11].

Тим самим підкреслюється важливе значення врахування етнопсихологічних особливостей користувачів мережі Інтернет у використанні веб-дизайну інтернет-сайтів, що набуває особливої актуальності у кроскультурному мультимедійному просторі мережі Інтернет [11], [17].

Таким чином, увиразнюючи невирішені раніше частини загальної проблеми психологічного впливу інтернет-сайтів на їхніх користувачів, необхідно відзначити специфіку психологічного впливу веб-дизайну інтернет-сайтів на користувачів останніх.

Мета дослідження – розкриття специфіки психологічного впливу веб-дизайну інтернет-сайтів на користувачів мережі Інтернет.

Завданнями дослідження є: 1) визначення поняття веб-дизайну інтернет-сайтів; 2) виявлення складових веб-дизайну інтернет-сайтів; 3) розкриття специфіки психологічного впливу веб-дизайну інтернет-сайтів на користувачів мережі Інтернет.

Результати теоретичного аналізу проблеми. В результаті теоретичного аналізу проблеми було зроблено висновок про те, що веб-дизайн інтернет-сайтів представляє з себе мистецтво оформлення принципово нового, інтерактивного інформаційного середовища, в якому користувачі глобальної інформаційної мережі Інтернет взаємодіють з інтерфейсом (мультимедійною оболонкою) інтернет-сайту та один з одним; а також результат цього оформлення, що також відомий як інтерфейс інтернет-сайтів. Таким чином, веб-дизайн – це креативне оформлення інформації, про яке має сенс говорити як про елемент або структуру, що існує окремо від тексту і має свої правила та закони організації.

Було виявлено, що до веб-дизайну інтернет-сайтів відносяться наступні складові: зображення, слова або фрази, анімація, аудіо-записи, відео-записи, лінії, навігаційні меню, кнопки, шрифт, кольори, лінії, стрілки, спрямований градієнт, розмивання, колаж, рекламні банери, елементи інтерактивної взаємодії (відкриті та закриті форуми, гостьові книги, анкети-форми для залучення нових учасників, можливості для підписки на списки розсилки), а також структурна організація складових веб-дизайну поміж собою та з змістовною складовою відповідних інтернет-сайтів.

Була розкрита специфіка психологічного впливу веб-дизайну інтернет-сайтів на користувачів мережі Інтернет:

1) основний відсоток інформації, що одержується людиною, сприймається зором, тому для побудови стійких асоціацій, настрою або стійкого образу у веб-дизайні часто потрібно доповнювати композицію певними графічними елементами, укріплюючи тематичну лінію, а головним завданням тут виступає створення стійкого асоціативного ряду за конкретною темою та у відповідності з завданнями, що є важливими для інтернет-сайту. Для привертання уваги та завершення гештальтів іноді використовуються складні, деталізовані, не зрозумілі з першого погляду зображення, що здатні приносити естетичне задоволення і позитивні емоції, а також надовго запам'ятовуватися;

2) особливого значення у веб-дизайні набуває така структурна організація тексту, щоб у його сприйнятті спочатку виділялося запитання, а потім відповідь, для чого текст питання виносить у зображення, ближче до лівого кута, а текст відповіді до низу зображення або правіше від запитання. Активно використовуються особливості просторового сприйняття інформації, наприклад, те, що знаходиться ближче (на передньому плані), сприймається користувачем інтернет-сайту раніше чогось, що знаходиться далі (на задньому плані), а значні та достатньо яскраві (що контрастують) елементи так само сприймаються раніше дрібних, деталізованих;

3) будь-який «виділений» об'єкт у композиції веб-дизайну стає тематичним або смисловим центром. Для загострення уваги на конкретній деталі використовується освітлення;

4) особливої обережності повинно викликати використання тих або інших кольорів у веб-дизайні, адже, незважаючи на певні загальні особливості їхнього психологічного впливу на користувачів мережі Інтернет, у питанні сприйняття конкретного кольору необхідно підходити індивідуально до кожної людини;

5) важливо звертати увагу на лінії, стрілки, спрямований градієнт, графічний «ритм», що викликають стійку спрямовуючу, таку, що вказує, дію, пропонують «рух» сприйняття;

6) різні асоціації, корисні для веб-дизайну, може викликати також шрифт тексту;

7) всю найбільш загальну та основну інформацію бажано розташувати на першій сторінці інтернет-сайту і без використання прокрутки (скролінгу), адже наявність великого обсягу інформації на першій сторінці може бути пов'язана з втратою користувачами інтернет-сайту цікавості до неї. Поєднання у балансі тих, що є незмінними, і тих, що змінюються, змістовних та/або структурних складових інтернет-сайту на першій сторінці може бути особливо продуктивним для роботи з ним у його користувачів;

8) будь-яке зайве очікування при завантаженні сторінки або додаткове клацання мишкою є незручністю для користувачів інтернет-сайтів і може провокувати в них психологічну напругу, роздратування, агресивність;

9) для збільшення відношення кількості кліків по рекламним посиланням і банерам на кількість переглядів реклами у веб-дизайні можуть використовуватися технології навіювання;

10) у веб-дизайні інтернет-сайтів важливо враховувати етнопсихологічні особливості користувачів мережі Інтернет, що набуває особливої актуальності у кроскультурному мультимедійному просторі мережі Інтернет.

ВИСНОВКИ. Веб-дизайн інтернет-сайтів – це закономірна складова останніх, необхідний компонент їхнього створення та функціонування, що грає важливу роль у психологічному впливі інтернет-сайтів зокрема та мережі Інтернет в цілому на її користувачів. Структурний компонент інтернет-сайтів виявляється майже так само необхідним, як і змістовний компонент. У більш загальному контексті проблеми психологічного впливу інтернет-сайтів на їхніх користувачів веб-дизайн має особливе значення творчого оформлення і структурування змісту, що подається на інтернет-сайтах, несе в собі значний психологічний, навчальний, ергономічний, психотерапевтичний тощо потенціал, будучи одним із потужних засобів психологічного впливу на людину, її діяльність, когнітивні процеси, емоційний стан тощо, що здійснюється із використанням комп'ютерних технологій [23], [17].

Аргументовано видається точка зору, за якою врахування специфіки психологічного впливу веб-дизайну інтернет-сайтів на їхніх користувачів є актуальним і важливим психологічним завданням, вирішення якого здатне поліпшувати сприйняття та запам'ятовування інформації, що розміщена на

інтернет-сайтах, підвищувати зручність користування ними, сприяти психологічній безпеці та ефективності цього процесу в цілому.

Дослідження специфіки психологічного впливу веб-дизайну інтернет-сайтів на користувачів мережі Інтернет має бути продовжено. До перспективних напрямків подальших досліджень можна віднести, зокрема, виявлення специфіки психологічного впливу веб-дизайну інтернет-сайтів, що (веб-дизайн) здійснений авторами з тими або іншими особистісними рисами та особливостями, на користувачів мережі Інтернет; аналіз та перевірка можливої залежності між популярністю (відвідуваністю) інтернет-сайтів та особистісними рисами і особливостями авторів веб-дизайну відповідних інтернет-сайтів; розкриття специфіки психологічного впливу веб-дизайну інтернет-сайтів на користувачів, у яких наявна та у яких відсутня інтернет-залежність, тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьев К. – Виртуальная реальность // Hardware. – 1998. – N 12.
2. Дацюк С. – Ноу-хау виртуальных технологий. <http://old.pcclub.com.ua/n30/2.htm>
3. Донской М. - Пользовательский интерфейс // PC Magazine – Russian Edition. – №10. – М.: СК Пресс, 1996.
4. Иванов Д. - Виртуализация общества. <http://m16.medport.ru/USSR/chapters/society.htm>
5. Лебедев Н. – Web дизайн (о "usability"): 21 совет. http://www.microinform.ru/webstudio/Web_Design_Adv.html
6. Лежепеков Н. – Интернет: проблемы, функции и перспективы развития. <http://webnick.narod.ru/internet/index.html> – Орлов: Орловский гос. ун-т, 2003.
7. Максименко С.Д. – Психологічні проблеми модернізації освіти в Україні // Психолог. – 2005. – № 6.
8. Максименко С.Д. – Треба рухатися далі // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – К., 2001. – Т. III. – Ч. 8.
9. Платонова М. – Воздействие цвета на человека и его психику. <http://webclub.ru/materials/colorinfluence/index.html>
10. Розина И.Н. – Интернет-сообщество специалистов в области коммуникации. http://www.auditorium.ru/conf/conf_fulltext/rozina.htm – Ростов-на-Дону.
11. Смирнов Ф.О. – Навигация веб-сайта: лингвокультурные особенности. http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106587534&archive=&start_from=&ucat=15&category=15
12. Степанов С. – Психология в дизайне. <http://www.6floor.ru/psychol.htm>
13. Теплов А.А. – Власть в информационную эпоху. http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=2125 .-М.: Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД РФ.
14. Хрипунов С.– Психология дизайна. <http://www.hostmake.ru/articles/design/908/>– 2006.
15. Щепилина Е. – Психология Интернета. <http://psynet.carfax.ru/texts1.htm>
16. Якименко К.Н. – Виртуальная реальность. http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106587916&archive=&start_from=&ucat=15&category=15. – К.: Центр гуманитарного образования НАН Украины, 2001.
17. Birnbaum M.H. – Psychological Experiments on the Internet. http://www.amazon.com/Psychological-Experiments-Internet-Michael-Birnbaum/dp/0120999803/sr=16/qid=1170244098/ref=sr_1_6/002-7584631-3852814?ie=UTF8&s=books

18. Bonnardel N., Marmeche E. – Towards supporting evocation processes in creative design: A cognitive approach // International Journal of Human-Computer Studies. – 2005. – Vol.62. – Pp.422-435.

19. Hammet F. – Virtual reality.– N.Y., 1993. http://www.relis.ru/MEDIA/news/pwvr/vm1_hmt.html

20. Krueger M.W. - Artificial reality: Past and future // Virtual reality: theory, practice and promise. - Westport and London, 1991.

21. Nicholls R. – The Psychology Of The Internet // Psychology Of The Future. – New York, 2001. – №4.

22. Stuber-McEwen D. – Internet Psychology: Web Site Based Exercises. http://www.amazon.com/Internet-Psychology-Site-Based-Exercises/dp/1581751834/sr=1-30/qid=1170252735/ref=sr_1_30/002-7584631-3852814?ie=UTF8&s=books

23. Wade C. – Psychology: Psychology on the Internet 2000. http://www.amazon.com/Psychology-Internet-2000-Carole-Wade/dp/0130268275/sr=1-20/qid=1170250522/ref=sr_1_20/002-7584631-3852814?ie=UTF8&s=books

Найдьонова Л.М. (м. Київ)

МЕТАКОГНІТИВНІ МЕХАНІЗМИ ТВОРЧОСТІ В РЕКОНСТРУКЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ НАСТАНОВЛЕНЬ

В статье рассмотрены метакогнитивные аспекты изменения социальных установок на основе метакогнитивных механизмов творчества. Предложена двухкомпонентная модель реконструкции социальных установок, в которой в качестве механизма используется групповая рефлексия. Модель включает два компонента: торможения и перестройки социальной установки. Апробация модели реконструкции происходила при поддержке процесса слияния двух конкурирующих долгое время компаний. Технологично усиленные конкурентные установки были реконструированы на основе развития групповой рефлексии экспертов и участников конкурса в тренинг-практикуме.

Ключевые слова: *метапознание, групповая рефлексия, изменение социальных установок.*

Metacognitive aspects of attitude change as metacognitive mechanisms of creativity were considered in this paper. The two-component model of attitude reconstruction was proposed and a group reflection was described as the main mechanism of the reconstruction process. The testing of the reconstruction model took place in the support process of companies merging.

Key words: *metacognition, group reflection, attitude change.*

Соціальні настановлення відіграють важливу роль в житті людини, забезпечуючи готовність до певної дії в певних обставинах. Сформоване соціальне настановлення має перетворюється на потужну суспільну силу. Саме тому існує соціальний запит з боку владних сил на розвиток різноманітних

технологій формування соціальних настановлень. В цьому напрямку насамперед і розгорталось дослідження феномену соціальних настановлень (атитюдів).

Соціальні настановлення вивчаються вже дуже давно. Проте, незважаючи на різносторонній розгляд проблеми, питання механізмів зміни соціальних настановлень лишається актуальним. Можна зазначити, що питання зміни соціальних настановлень тривалий час розглядалося в об'єктивістській парадигмі, тобто знесуб'єктнено. В психології впливу, пропаганди, політичного електорального вибору людина найяскравіше перетворювалася на об'єкт маніпуляції.

Велика кількість досліджень проводилось в межах теорії переконуючої комунікації. В найбільш вживаній схемі розгляду процесу зміни соціальних настановлень розглядаються три сторони – повідомлення, його джерело та реципієнт. Людина в експериментах була одночасно об'єктом впливу джерела і повідомлення, оператором, який переробляє інформацію, піддослідним [9, 126]. В цих моделях сам термін реципієнт показує статус «приймаючої сторони». На основі такого підходу напрацьовано досить дієві технології інформаційних війн, „промивання мізків”, формування громадської думки тощо. Існують технології формування настанов не тільки на рівні соціуму в цілому, але й на рівні організацій, навіть управління партнером в діалозі тощо.

В силу пришвидшення змін в сучасному суспільстві все актуальнішою стає проблема зміни раніше сформованих соціальних настановлень. При цьому, суб'єкт соціального замовлення розширюється. Навіть окрема людина, в якій сформоване соціальне настановлення, може стати замовником його реконструкції, тобто суттєвої перебудови. Незважаючи на важливість функціонування механізмів соціальних настановлень для особистості, в умовах суспільних змін певні соціальні настановлення можуть ставати шкідливими для людини. Найбільше це стосується штучно сформованих соціальних настановлень, які утворюються внаслідок спеціального технологічного впливу.

Отже на зараз більш актуальним стало питання зміни соціальних настановлень не з точки зору, «змінювача», сторони впливу, «переконувальної сторони», а з боку реципієнта, «переконуваної сторони», який часто потребує більш досконалих інструментів, ніж сформовані настановлення. Тому нагальним є завдання розвідки знань про механізми реконструкції соціального настановлення. При цьому наголошується творчий характер процесу реконструкції настановлення. Чи може бути настановлення перебудоване на основі самостійної, спрямованої на себе активності носія соціального настановлення. Яким чином можна допомогти активізації цих процесів.

В зарубіжній психології на сьогодні розвивається напрямок метакогнітивної психології, присвячений проблемі механізмів управління когнітивними процесами. Поняття метапізнання ввели як систему знань людини про особливості власної пізнавальної сфери та засоби її контролю, тобто пізнання про пізнання [2]. На нашу думку, саме цей напрямок має потужний потенціал розв'язання вищезазначеної проблеми пошуку механізмів реконструкції соціальних настановлень.

Отже *метою* нашої статті є аналіз метакогнітивних аспектів зміни соціальних настановлень в зарубіжній психології, та дослідження існуючих можливостей вирішення проблем на теренах української психології творчості та психології рефлексії.

Теоретичний аналіз виявлених в межах цих підходів метакогнітивних механізмів спрямовано на моделювання можливості їх використання для реконструкції технологічно створених соціальних настановлень.

Метапізнання починає досліджуватись в тематиці зміни настановлень лише в останні десятиріччя. Включення механізмів метапізнання обговорювалось роботах із вивчення атрибуції, простої експозиції при формуванні настанови, в інших дослідженнях переконування. Прямий зв'язок метапізнання і формування соціальних настанов загалом не було остаточно доведено, але зроблено висновок про те, що метапізнання має потенціал впливу на людські переконання і дії за певних умов. Наприклад, сприйняття свого власного психологічного функціонування може вплинути на те, чи слово оцінюється як нове чи як старе (Strack & Forster, 1998), а сприйняття своєї власної ефективності в пізнавальних завданнях – на інтелектуальну роботу (Бандура, 1991. 1995). Хоча відносно прості форми метапізнання могли існувати (наприклад, сприйняття того, що створювало обізнаність у вивченнях простих експозицій), метакогнітивні ефекти залежать від рівня розвитку мисленевих здібностей. Тобто ступінь залучення метапізнання з точки зору доцільності або потенційних причин власних думок, в першу чергу залежить від того, чи люди вже мотивовані і здатні думати [2]. При високому рівні розвитку мисленевих здібностей, мотивованості і звички спрямовувати на себе рефлексивний процес, метапізнання стає суттєвим чинником формування соціального настановлення. За відсутності звички до рефлексії метапізнання не справляє важливого впливу на формування соціального настановлення.

Корекція упереджень (викривлень). Один вид метапізнання, який отримав справедливу кількість уваги в соціальному пізнанні і зміні настановлень, стосується корекції сприйнятих помилок. Взагалі, можна сказати, що корекція має місце, коли особистість намагається переробити або уникнути недоречного або іншого небажаного впливу певного чинника. Чинник "викривлення" може бути частиною мети, судження, або зумовлений особливостями сприймаючого. Наприклад, особистість могла намагатися не зважати на біологічну стать лідера (в аспекті мети), тому що стать людини не повинна бути центральним вимірюванням у визначенні того, наскільки людина хороший лідер. Або людина могла пробувати не підпасти під вплив асиміляції або контрасту презентованих стимулів, як попередньо визначену мету (аспект судження). Нарешті, сприймаючі могли пробувати уникати впливів своїх власних настроїв, оцінюючи якості політичного кандидата. Доведено, що корекції упередження більш ймовірно будуть успішними тоді, коли люди мають як мотивацію, так і здатність уникати упереджень.

Мотивація і здібності до корекції повинні бути дещо відмежовані від мотивації і здатності ретельної проробки завдання. Як наголошувалося раніше, люди можуть бути мотивовані і здатні продумувати свої дії, але не підозрювати

будь-якого потенціалу впливу упередження. У таких обставинах, розробка може бути викривлена такими чинниками як, наприклад, попередні настановлення, «натасканість», або сприйнятливий настрій. Все ж таки, коли потенціал викривлення стає явним і мотиви і здібності до корекції зростають, люди ймовірніше спробують скоротити або уникнути ефектів цих чи інших факторів [3, 517].

Найновіші приклади "насиченого" метапізнання стосуються досліджень на основі гіпотези самопідтвердження. Згідно цього погляду, людське мислення тільки слугує провідником настановлень людини, в тому ступені, наскільки люди володіють впевненістю щодо коректності власного мислення. Ця точка зору передбачає, що хтось може додавати якісь виміри цієї впевненості мислення до тих напрямів думок, які, зазвичай найбільш уважно розглядаються в дослідженнях переконуючої комунікації

Впевненість мислення може бути виміряна і керована різними шляхами. Люди стають більш упевненими, коли їх просять пригадати попередній досвід, в якому вони були впевненими, ніж в якому вони були невпевненими: кивати вгору-вниз, замість сторони в сторону; писати домінуючою рукою замість не домінуючої; навчатися після повідомлення, якщо повідомлення прибуло від експерта замість джерела-неспеціаліста. Тому можна зробити висновок, що впевненість мислення відіграє причинну роль в обумовленні того наскільки настановлення засновані на думанні про об'єкт відношення. Це узгоджується з аргументом, що метапізнання часто вимагає відносно високого рівня мотивації і здібностей, впевненість мислення виявилася значущою для більшості людей, які показують високий рівень мислення про об'єкт настановлення. Також, більшість досліджень метапізнання в переконанні створили відносно високі рівні мотивації і здібностей для всіх учасників. Хоча поточні дані свідчать, що метапізнання, більш вірогідно відбувається безпосередньо в умовах високої проробки, майбутні дослідження поза сумнівом порівнюють метакогнітивні процеси в високих і низьких напрямках проробки [1, с. 205-226].

Вище ми розглянули метакогнітивні аспекти в зміні соціальних настановлень, описані зарубіжними вченими. При високому рівні розвитку метапізнання, мотивованості уникнути викривлень і впевненості в своїх здібностях ці механізми можуть бути важливими при формуванні чи зміні соціальних настановлень.

В українській психології дослідники теж приділяють увагу розвитку метакогнітивної психології. Але більш дослідженим і «рідним» на наших теренах є поняття рефлексії. Метапізнання є досить близьким до системи метакогніцій, в якій рефлексія є провідним поняттям [8, 92]. Саме в понятті рефлексії завдяки її більшій континуальності долається розрив між когнітивним і емоційним рівнями пізнання, адже рефлексія, забезпечуючи організованість і регуляцію власного пізнання, забезпечує тим самим більш керований рівень картини світу.

Одним із напрямів, що наразі активно розвиваються, є напрям групової рефлексії, який сформувався на перетині психології творчості та психології рефлексії. Групова рефлексія розглядається як спосіб ревізування (зіставлення,

співвіднесення), розгортання і взаєморевізування картин світу. Групова рефлексія забезпечує такий рівень образу світу, який враховує наявність повноти інших суб'єктностей в ньому. До того ж, групова рефлексія забезпечує спосіб відображення явищ, які знаходяться у взаємодії, взаємоперетині і взаємозалежності [5, с. 51]. Групова рефлексія виступає метакогнітивним механізмом спільної творчості, забезпечуючи не тільки продуктивність групи, але й розвиток творчих здібностей учасників.

Суттєвими елементами картини світу при спільній творчості виступають емоційні переживання неможливості. При неможливості перетворити предмет думки згідно з вимогами шуканого виникає переживання проблемності, при неможливості знайти в себе ресурс для перетворення виникає переживання конфліктності – відчуття відсутності самоефективності, віри в свої можливості бути творчим. Проблемність – це функціональний стан суб'єкта, який мобілізує і активізує пошук, конфліктність – переживання як зживання (Василюк, 1983) у всіх його проявах в залежності від картини світу (стресу, фрустрації, конфлікту і кризи). В спільній творчості проблемно-конфліктна ситуація набуває ще аспектів взаємомаскування: появляється можливість межособистісної атрибуції причини неефективності, появляється також додаткова проблемність як переживання неможливості адекватної організації спільного ресурсу групи. Групова рефлексія як переосмислення проблемності і конфліктності групового суб'єкта, дозволяє через саморегуляцію опанувати ситуацію [7, 463].

В межах теми реконструкції соціальних настановлень важливим є також визначення творчості (за Я.О. Пономарьовим), яка є механізмом розвитку, специфічною взаємодією, що веде до розвитку [7, 456]. В процесі творчості відбувається переосмислення настанов щодо себе самого, як здатного чи не здатного розв'язати творчу задачу, та щодо партнерів, як додаткового ресурсу чи бар'єру власної продуктивності. Метакогнітивні механізми творчості, а саме групова рефлексія, забезпечують можливість переосмислення стереотипів, які заважають творчості. Вивчення груп-рефлексивних механізмів творчості показало три рівні цілісності рефлексії [5, 57]: перший, фіксаційний, рівень контролю, на якому відбувається знерухомлення плинної реальності, другий – інтенсифікуючий, критичний, рівень оцінювання і поляризації суперечності, на третьому – рівні самовизначення відбувається конструювання альтернатив та гіпотез, реалізація виходу за межі очевидності теперішнього.

Тема зміни соціальних настановлень не розглядалася безпосередньо в перетині з дослідженнями рефлексії. Проте такий розгляд має потенціал долання «низького рівня проробки», відсутності звички до рефлексії в когось із учасників спільної діяльності, завдяки можливості використання групового ресурсу.

В соціальній психології під зміною настановлень розуміють вивчення умов, при яких індивідуальні чи колективні позиції і думки змінюють свою інтенсивність чи спрямованість. Проте контекст метапізнання в нашому дослідженні потребує, на нашу думку, введення іншого поняття для позначення процесу, який досліджується, а саме поняття реконструкції.

Перш ніж розпочати більш докладне викладення щодо реконструкції доречно згадати загальновизнану структуру соціального настановлення. Відомо, що соціальне настановлення включає в себе три компоненти: емоційний, когнітивний та поведінковий, які тісно пов'язані між собою і впливають один на одного. Зараз існує більш широке визначення, до якого крім самого поведінкового компоненту включені ще й поведінкові інтенції. Всі елементи настановленнєвої системи взаємопов'язані і є системою реакцій, специфічною для кожної конкретної особистості. Тому зміна одного компоненту може викликати зміну будь-якого іншого. Зокрема змінення когніцій (переконань, думок) в настановленнєвій системі незмінно може призводити до зміни настановлення. Це може відбуватися під впливом спеціально організованої цілеспрямованої дії переконуючої комунікації чи під впливом ситуації, яка призведе до суперечливості, конфліктності когніцій людини [4].

Поняття реконструкції, двокомпонентна модель реконструкції.

Термінологічне визначення поняття реконструкції соціального настановлення. Перший аспект стосується наголосу на попередньо сконструйованому статусі соціального настановлення. Насамперед, це технологічно створені настановлення, тобто мається на увазі технологічне втручання. Проте, оскільки технології надбудовуються над існуючими механізмами, а не створюють нові, то такий акцент не може вважатись головним у визначенні поняття. Другий аспект відноситься до характеристики змін настановлень. Зміни настановлень – ширше поняття, яке має бути звужене до поняття реконструкції. Будь яка реконструкція – це зміни, але не будь-яка зміна буде вважатись реконструкцією. Крім того, враховуючи складну побудову соціального настановлення ми будемо вважати реконструкцією цілеспрямовану зміну хоча б одного із компонентів соціального настановлення, який викликає перебудову системи настановлень. Тобто мова іде не про зміну настановлень в межах окремої людини, а про взаємодію людей, спрямовану на зміну настановлень. Останній аспект поняття реконструкції стосується напряму зміни настановлення: перебудова аж до протилежного полюсу ставлення до певних об'єктів. Цей аспект визначення теж має певні обмеження. Так, в межах емоційної модальності визначити протилежний полюс може бути достатньо легко, але в межах поведінкової компоненти соціального настановлення редукція реальності до протилежного полюсу уже буде виглядати надмірною. Адже протиставлення різної поведінки як більш чи менш протилежної одна одній не враховує складність людської діяльності у взаємостосунках.

Таким чином, з урахуванням позначених обмежень реконструкцією соціального настановлення будемо називати цілеспрямовану перебудову існуючого соціального настановлення в напрямку протилежної модальності емоційного гальмування чи зміни поведінкового компоненту.

Перша складова реконструкції передбачає деактивацію соціального настановлення, гальмування існуючого настановлення, яке проявляється в стереотипах упередженості чи похибках сприйняття (відомих феноменах вибірковості сприйняття лише відповідної уявленням інформації, когнітивної

глухоти тощо). Гальмування поведінкового компоненту відбувається на основі свідомого рефлексивного контролю емоційного компоненту настановлення, яке, в свою чергу, спирається на розширення когнітивного компоненту, отримання нових знань. Приклад – робота експертів, зокрема «рівних» (вибраних із співробітників) в асесмент-центрах компанії.

Другий компонент передбачає переосмислення соціального настановлення, перебудову системи настановлень, яка забезпечує заміщення окремої атиїтуду на умовно протилежний за змістом. Протилежне за поведінковою компонентою в емоційній складовій і змістовому значенні це може бути інше соціальне настановлення.

Головна ідея перевірки запропонованої моделі реконструкції соціального настановлення та ролі групової рефлексії як метакогнітивного механізму творчості в цьому процесі полягала в створенні спеціальних умов в тренінг-практикумі. В якості емпіричної моделі для перевірки виступила реконструкція конкурентних настановлень співробітників при злитті компаній. До злиття компанії довгий час були головними конкурентами на ринку і ця конкуренція використовувалась для створення додаткової мотивації персоналу. Так що можна вважати конкурентні настановлення були технологічно підтримані, а в деяких випадках цілеспрямовано сформовані.

Реконструкція цих конкурентних настанов проводилась в межах спеціальної програми підтримки злиття, яка включала в якості головного компоненту РТТП-конкурс – технологію рефлексивного тренінгу-практикуму, розроблену на основі теорії групової рефлексії (Найдьонов М.І. 1989). Її теоретичними засадами є твердження про особистісну і комунікативну обумовленість процесів створення нового індивідом і групою; теоретично паритетну, взаємну обумовленість індивідом групи і групою індивіда в процесі створення нового; і наявність рефлексивного механізму творчості як головного механізму в дискурсивних формах творчості. На практичному рівні груп-рефлексивна теорія зазначає можливість розвитку рефлексивного і творчого потенціалу як індивідуального, так і групового суб'єктів, при цьому існує можливість впливу на цей розвиток як з боку самого суб'єкта, так і з боку агента впливу. Агентом впливу може бути як саме знання про рефлексивні механізми прикладної діяльності, так і третя особа – рефлексивний тренер(-и).

Позитивний ефект розвитку рефлексивного потенціалу рефлексивними тренерами досягається за допомогою реалізації ними рефлексивних процедур. Всі процедури будуються як засоби зняття обмежень на шляху реалізації принципів прозорості, об'єктивності, критеріальності, співучасті [6, 161].

Аналізуючи процедури ми можемо виділити два види механізмів, що задіяні в процесі зміни настановлень, і реалізовані в процедурах: ціннісної регуляції, організації діяльності. Під ціннісною регуляцією мається на увазі прийняття цінностей: конкурсу як рефлексивного середовища взаємних інвестицій; розвитку життєстійкості компанії та індивіда в наслідок злиття; нарощування персонального професійного потенціалу. Декларація цінностей відбувалася через оформлення в персональних робочих зошитах учасників тексту меморандуму керівництва і вступне звернення команди тренерів. Тобто

повідомлення звучало на початку та було доступне в письмовому вигляді протягом рефлексивного творчого тренінгу практикуму і після нього. Більш того, етапи уваги, розуміння і прийняття забезпечувалися процедурою підписання Попередньої угоди про участь в тренінгу з кожним учасником до його початку. Таким чином утворювалися рамки для побудови нового дискурсу.

Наступним механізмом була організація діяльності, в якій потрібно здійснювати вчинки згідно з цими новими цінностями, і саме на цьому етапі створювалися нові настановлення. Головною процедурою організації діяльності було визначення експертами (інколи тренером або самими учасниками) рейтингу кожного учасника по відношенню до всіх інших на кожному етапі конкурсу. Публічна оцінка експертів (лінійні керівники компанії, переможці в аналогічному конкурсі керівників) – аргументований зворотній зв'язок учасникам на основі прозорих, узгоджених критеріїв, який надається після кожного модуля роботи у відповідності до прийнятих на початку тренінг-практикуму цінностей. Таким чином задеклароване раніше підкріплювалося за рахунок дії у відповідності з публічно прийнятими цінностями.

Спеціальний модуль навчання і для групи експертів, і для групи учасників був призначений для нівелювання відмінностей у володінні стандартами як переваги однієї чи іншої компанії. У складі цього модуля було спеціально розроблено рекомендації, які можна вважати апробованим і збалансованим навчальним інструментом для організації діяльності експертів-оцінників не тільки в межах тренінг-практикуму. Цей текст – «Рекомендації експертам» – визначався як інформаційний, нормативний і смислотворюючий документ[5, 264]. До того ж його можна визначити як інструмент гальмування настановлення в контексті метапізнання. Самоконтроль власних викривлень при оцінці експертами результатів виконання учасниками конкурсних завдань доповнювався взаємним контролем в рефлексивних процедурах.

Як складова тренінгового модуля з єдиним сценарієм для всіх експертів, рекомендації на початку виконують інформаційну функцію. Далі за їх допомогою діагностується наявність в експертів умінь і настанов щодо експертизи, уявлень про вигоди, які можуть бути наслідком цієї діяльності. Навчальні вправи на початку тренінгу, направлені на вдосконалення як окремих дій, так і системи дій, створюють загальний для всіх експертів базис оцінювання. Додаткові заняття у дводенному тренінг-практикуму надають опануванню в тренінгу діяльності експертизи систематичного характеру.

Використовувалося два види рейтингування: внутрішньо групове, описане вище, і між групове, а саме – призначення рейтингу кожній групі учасників. Внутрішньогрупова конкурентна міжперсональна взаємодія за високий рейтинг в групі руйнувала стереотип непродуктивного співробітництва, обмежувала стихійні і організовані опозиційні об'єднання деяких учасників. Систематичне, неодноразове переміщення учасників з високими рейтингами до іншої групи, що об'єднувало лідерів, а учасників з низьким рейтингом – до групи аутсайдерів, руйнувало непродуктивну конкуренцію. В групі лідерів учасники і експерти об'єднували зусилля у

підвищенні життєстійкості новоствореної компанії, а в групі аутсайдерів – у підвищенні персональної конкурентноздатності на ринку праці.

Підсилення дії головних процедур проводиться за рахунок технологічних прийомів, що в поєднанні з вищезазначеними процедурами створювали комплекс реконструкції конкурентних настановлень. Закріплення настановлень відбувалося в процедурі рефлексії, в якій проводився публічний аналіз змін, що відбулися.

Психологічний супровід процесу злиття з використанням технології рефлексивного творчого тренінгу-практикуму дав позитивні наслідки, економічні показники діяльності новоствореної компанії не погіршилися у порівнянні із попередньою ситуацією. Рівень конфліктності персоналу в ситуації скорочення кадрів був знижений завдяки прозорості процедур рейтингової оцінки і можливості робити внески в критерії оцінювання претендентів в конкурсі на вакансії. Впровадження цінності нарощування персонального професійного потенціалу всіма учасниками тренінгу-практикуму сприяло руйнуванню механізмів колективної ідентичності та відповідних ін- та аут-групових стереотипів, технологічно створених у попередній період. Схема поетапного подолання негативних настановлень через введення цінностей та організацію діяльності в міжперсональній багаторівневій конкуренції завершувалась процедурами рефлексії, як публічного самодосліджування, що закріплювало отримані зміни настановлень на міжгрупову конкуренцію персоналу вже не існуючих компаній.

В сучасних умовах в питаннях зміни соціальних настановлень багато уваги приділяється особистості людини та метакогнітивним аспектам. «Звичка думати» позитивно корелює з уникненням формування непродуктивних настановлень. В той же час в психології групової рефлексії розроблюються інструменти, які можуть стати у пригоді допомозі людині цю звичку розвивати.

Розглянувши метакогнітивні аспекти зміни соціальних настановлень та метакогнітивні механізми творчості в цьому процесі, можна зробити наступні **висновки**.

Аналіз досвіду вивчення метапізнання та метакогнітивних механізмів творчості створює передумови для розробки моделі реконструкції технологічно підсиленних соціальних настановлень.

Запропоновано двокомпонентну модель реконструкції соціальних настановлень, в якій в якості механізму використовується групова рефлексія. Модель включає два компоненти: гальмування і перебудови соціального настановлення.

Апробація моделі реконструкції відбувалась в межах підтримки процесу злиття двох компаній, які довгий час конкурували. Технологічно підсилені конкурентні настанови було реконструйовано на основі розвитку групової рефлексії експертів і учасників конкурсу в тренінг-практикумі.

В перспективі подальшого дослідження бачимо за потрібне більш докладно розглянути роль механізму групової рефлексії в різноманітних ситуаціях реконструкції соціальних настановлень, зокрема звернути увагу на можливість реконструкції імпліцитних соціальних настановлень на основі

розвитку рефлексії в спільному процесі творчого переосмислення ставлення до широкого кола речей, які традиційно використовуються для досліджень соціальних настановлень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Contemporary Perspectives on the Psychology of Attitudes: The Cardiff Symposium / Haddock Geoffrey, Maio Gregory R. – Psychology Press, 2004. 469 pgs.
2. Petty, R. E., Briñol, P., Tormala, Z. L., Wegener, D. T. The role of meta-cognition in social judgment. // E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), Social psychology: Handbook of basic principles. New York: Guilford Press - 2007. 2nd ed., pp. 254-284.
3. The Handbook of Attitudes / Albarracín Dolores, Johnson Blair T., Zanna Mark P. – Routledge, 2005. – 826 p.
4. Белинская Е.П., Тихамандрицкая О.А. Социальная психология личности. – М.:Аспект Пресс, 2001. – С. 157-168.
5. Найдюнов М.І. Формування системи рефлексивного управління в організаціях. – Київ, 2008. – 484 с.
6. Найдюнова Л.М. Зміна непродуктивних настановлень персоналу в процедурах рефлексивного творчого тренінгу-практикуму // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості і обдарованості: Збірник наукових праць / За ред. В.О. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Франка, 2007. – С. 159-164.
7. Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / Ушаков Д.В. – М.: Когито-центр, 2006. – 624 с.
8. Смутьсон М.Л. Психология развития интеллекту в ранней юности. Дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Институт психологии ім. Г.С.Костюка АПН України – К., 2002. – 461 с.
9. Социальная психология / Московичи С. – 7-ое изд. – СПб.: Питер, 2007. – 592 с.

Ожубко Г.В. (м. Дрогобич)

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СТУДЕНТІВ-МЕНЕДЖЕРІВ

У статті подано результати дослідження рівня розвитку соціального інтелекту в студентів-менеджерів. Аналізуються особливості розвитку головних компонентів соціального інтелекту. Показано, що рівень розвитку здатності до емпатії, рефлексії є досить низьким. Зроблено висновок про те, що соціальний інтелект є професійно важливою якістю менеджера.

Ключові слова: *соціальний інтелект, емпатія, соціально-перцептивні якості.*

In the paper results of research of level development of social intelligence in students-managers are presented. Features of the development of main components of social intelligence are analyzed. It is shown that an ability level of development to empathy, reflexion are low enough. The conclusion that the social intelligence is a professionally important quality of the manager is given.

Key words: *social intelligence, empathy, socially-perceptive qualities.*

Останнім часом набуває все більшої важливості управлінська діяльність у різних сферах. З'явилася навіть нова назва професії – „менеджер”, яка належить до професій «людина-людина». Тому особливої актуальності в діяльності менеджерів-професіоналів набуває проблема соціального інтелекту. Ділова та міжособистісна комунікація є професійною функцією менеджера, адже займає близько 80% його робочого часу. Разом з тим соціальний інтелект відсутній у списках професійно важливих якостей для професії менеджера, хоча називаються такі якості як комунікативна компетентність, товариськість, вміння вести переговори, ефективність взаємодії з людьми та ін. Численні вузи готують фахівців з менеджменту, тому проблематика розвитку та формування соціального інтелекту є нині досить нагальною для вивчення.

Метою нашого дослідження є дослідження особливостей розвитку соціального інтелекту у студентів-менеджерів.

Численність існуючих підходів до формування соціально-психологічних вимог до особистості менеджера Г.С.Нікіфоров [6] об'єднує в три основні групи: функціональний, особистісний і ситуаційний. Ми будемо намагатися в кожному з трьох підходів виокремити ті соціально-психологічні вимоги до особистості менеджера, які безпосередньо чи опосередковано пов'язані з соціальним інтелектом.

Узагальнюючи різні підходи до характеристик і здібностей ефективного управлінця, слід зазначити, що поняття «соціальний інтелект» безпосередньо не існує в жодному з переліків професійно важливих якостей менеджера. Водночас, істотне місце в структурі ПВЯ відводиться комунікативній компетентності, товариськості, вмінню впливати на людей, вмінню розв'язувати проблеми міжособистісної взаємодії, тобто якостям, які відносяться до сфери соціального інтелекту. Крім того, в кожному з розглянутих переліків ПВЯ обов'язково є «інтелектуальні здібності», «особливості мислення», «здатність розв'язувати», «вміння передбачувати» тощо, і це дає привід вважати, що характеристики соціального інтелекту також існують імпліцитно в цих структурах ПВЯ, однак самотійно не представлені.

З метою дослідження соціального інтелекту майбутніх менеджерів нами було визначено набір психодіагностичних методик, які дозволяють комплексно підійти до вивчення проблеми, виявити особливості прояву соціального інтелекту менеджера і розглянути міру вираженості здібностей, які належать до структури соціального інтелекту. Психодіагностичний комплекс формувався на основі прийнятої в дослідженні моделі соціального інтелекту. Апробований психодіагностичний інструмент, адекватний цілям дослідження, містить 8 методик, які дозволяють дослідити близько 30 психологічних якостей, які відображають зміст соціального інтелекту.

Для діагностики рівня потенційних здібностей соціального інтелекту були використані:

- ситуативно-рольове завдання «Рефлексія» (А.П.Вяткін);
- методика міжособистісної прийнятності Н.Бехтеревої (прийнятність індивідом групи);

- методика визначення самооцінки особистості;
- тест емпатії Мехрабіяна-Епштейна;
- коротка шкала вимірювання самоактуалізації.

Для діагностики рівня актуальних здібностей соціального інтелекту застосовувалися:

- методика оцінки особистісно-ділових професійно важливих якостей особистості Т.Ю.Базарова;

- методика міжособистісної прийнятності Н.Бехтеревої (соціально-психологічний статус індивіда в групі);

- методика Скока оцінки комплексної продуктивності в управлінських

Актуальні здібності або фактори соціального інтелекту вимірювалися за допомогою тесту Дж.Гілфорда і М.Саллівена, адаптованого О.М.Михайловою.

Методика дослідження соціального інтелекту включає 4 субтести:

субтест № 1 – «Історії з завершенням»;

субтест № 2 – «Групи експресії»;

субтест № 3 – «Вербальна експресія»;

субтест № 4 – «Історії з доповненням».

Результати за окремими субтестами відображають рівень розвитку однієї (або кількох) здібностей фактора пізнання поведінки. Результат за тестом загалом називається композитною оцінкою (КО) і відображає загальний рівень розвитку соціального інтелекту (інтегральний фактор пізнання поведінки).

Таким чином, комплекс з 8-ми методик дозволяє враховувати більше 30 психологічних вимірів, які допомагають зрозуміти зміст і структуру соціального інтелекту менеджера.

Емпіричне дослідження соціального інтелекту проводилося на базі факультету менеджменту Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка протягом 2005-2007 років. За своїм видом експеримент було визначено як природний, оскільки протікав в умовах занять з навчального курсу «Менеджмент та маркетинг» для спеціальностей факультету менеджменту і маркетингу за спеціальністю «Менеджер-економіст, вчитель економічних дисциплін».

На першому етапі дослідження були організовані дві групи досліджуваних залежно від поєднання двох незалежних змінних: 1) рівень освіченості; 2) наявність досвіду менеджерської роботи. Перша група – студенти-менеджери, які навчаються на 3-4 курсах ДДПУ за вказаними спеціальностями. Вік досліджуваних – 21-24 роки, кількість 162 особи, з них чоловіків – 43%, жінок – 57%.

Друга група досліджуваних – менеджери-практики. До неї увійшли люди, які мають практичний менеджерський досвід в ринкових умовах, пройшли жорсткий конкурентний відбір і підготовку за сучасними технологіями менеджменту. Середній вік досліджуваних – 30,5 років, освіта вища, досвід практичної роботи від 3 до 10 років. Чисельність групи – 31 особа, з них 5 жінок (16%) і 26 чоловіків (84%).

Відповідно до прийнятої в дослідженні моделлю соціального інтелекту в групі студентів-менеджерів проводилася діагностика двох рівнів моделі: рівнів

потенційних та актуальних здібностей. Рівень потенційних здібностей характеризується двома компонентами:

- 1) когнітивний компонент;
- 2) емотивний компонент.

Рівень актуальних здібностей характеризується чотирма факторами:

- 1) здатність передбачати наслідки поведінки;
- 2) здатність розуміти вербальну експресію в контексті певної ситуації;
- 3) здатність розуміти невербальну експресію;
- 4) здатність розуміти логіку розвитку складних ситуацій.

Психологічне обстеження менеджерів-практиків проводилося на завершальному етапі навчання і включало діагностику факторів соціального інтелекту і результативного рівня моделі. Інформація про результативні показники соціального інтелекту одержані за допомогою методики комплексної продуктивності Скока, методики Т.Ю.Базарова і методики Н.Бехтеревої.

Результати психологічного обстеження дозволили виявити рівень соціального інтелекту студентів, а також рівень розвитку здатності до емпатії, точність рефлексії, самооцінку, рівень само актуалізації і міру прийнятності своєї групи студентами-менеджерами. Аналіз емпіричних даних дозволив сформулювати дві студентські групи однорідного складу: експериментальну (127 осіб) і контрольну (35 осіб).

Оцінка професійних умінь менеджерів-практиків включала 8 показників:

- ефективність взаємодії з людьми;
- гнучкість мислення;
- здатність до ведення переговорів;
- орієнтація на конкретний результат діяльності;
- здатність планувати і проектувати;
- керівництво групою;
- комплексна продуктивність менеджера;
- соціально-психологічний статус.

На підставі цих показників менеджери-практики вважалися еталонною групою. Міра сформованості соціального інтелекту цієї групи і особливості його структури дозволили використати її для оцінки розвитку соціального інтелекту студентів-менеджерів. Еталонна група не брала участі у формульованому експерименті.

При тестуванні потенційних здібностей студентів-менеджерів виявлено досить низькі середні показники. Зокрема, виявлено низький рівень середніх показників здатності студентів до емпатії (17,8). Розподіл показників наближається до нормального розподілу із зсувом вліво, в бік мінімальних показників. Це свідчить про те, що студенти мають низькі показники такої якості соціальної перцепції, як здатність розуміти та відчувати внутрішній емоційний стан іншої людини.

Те саме можна відзначити і при аналізі середніх показників розвитку точності рефлексії. Крім того, що студенти не розуміють переживання іншої людини, вони не здатні також на підставі сприймання та розуміння іншої

людини – партнера по спілкуванню, робити висновок про те, як вони сприймаються партнером по спілкуванню.

Результати рівня самооцінки і самоактуалізації у майбутніх менеджерів. ($t=0,67$; $t=1,45$; $p<0,05$). При цьому рівень самооцінки також є дещо заниженим, що свідчить про наявність невпевненості в собі. Про рівень розвитку самоактуалізації можна сказати те саме, що й про низку попередніх показників потенційних здібностей.

Аналізуючи результати дослідження за методикою Н.Бехтеревої, слід сказати про показники прийнятності індивідом групи ($t=7,49$; $p<0,01$). Відзначається незначний рівень розвитку коефіцієнта прийнятності групи. Це може свідчити про недостатній рівень розвитку соціально-перцептивних здібностей недостатність розвитку перцептивних механізмів, необхідних для налагоджування ефективних стосунків між людьми, які (стосунки) відносяться до основних об'єктів пізнання людьми один одного.

Дані діагностики соціального інтелекту розраховані з використанням t-критерію Стьюдента і представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Рівень вираженості факторів соціального інтелекту у студентів-менеджерів (n=127)

Рівень СІ (бал)	Фактори соціального інтелекту (частоти)				
	I	II	III	IV	КО
2	7	14	5	25	11
3	43	90	54	65	76
4	61	20	61	32	36
5	15	3	7	5	4
Середнє	3,7	3,1	3,5	3,1	3,2

Особливу увагу привертають низькі результати за субтестом II – „Група експресії”. Це свідчить про те, що у студентів рівень розвитку здатності правильно оцінювати стани, почуття, наміри за їх невербальними проявами (мімікою, жестами, позами) досить низький. Ці дані узгоджуються з відзначеними раніше низькими показниками розвитку здатності до емпатії.

Звертає на себе увагу той факт, що за субтестом III показники розвитку вищі, ніж за іншими субтестами. Це свідчить про досить високий початковий рівень розвитку здатності до розуміння вербальної експресії.

Значення композитної оцінки свідчить загалом про те, що загальні показники розвитку соціального інтелекту знаходяться на рівні нижче середнього.

Результати дослідження соціального інтелекту експериментальної групи представлені в табл. 2.

Таблиця 2

Аналіз факторів соціального інтелекту в експериментальній (n=127) групі

Рівень СІ (бал)	Фактори соціального інтелекту (частоти)				
	I	II	III	IV	КО
2	2	4	2	7	3
3	12	24	15	18	21
4	17	5	17	8	10
5	4	2	3	2	1
Середнє	3,66	3,14	3,48	3,14	3,26
Дисперс	0,57	0,46	0,42	0,64	0,42

Зазначимо, що розподіл частот характеризується зрушенням в бік рівня соціального інтелекту нижче середнього.

Розглядаючи структуру соціального інтелекту, ми звертаємося до поняття «психологічна система» за Л.С.Виготським, полягає в тому, що в розвитку змінюються не стільки функції особистості, скільки змінюються і модифікуються їх відношення, зв'язки функцій між собою.

В системі соціального інтелекту компонентам системи відповідають чотири субтести в загальному тесті Дж.Гілфорда:

- 1 – здатність передбачати наслідки поведінки;
- 2 – здатність розуміти вербальну експресію в контексті певної ситуації;
- 3 – здатність розуміти невербальну експресію;
- 4 – здатність розуміти логіку розвитку складних ситуацій.

Тоді поняттю «структура соціального інтелекту» будуть відповідати зв'язки компонентів системи, тобто зв'язки факторів соціального інтелекту, які вимірюються відповідними субтестами, між собою. Для виявлення зміни внутрішньосистемних зв'язків використовувався кореляційний аналіз.

Результати представлені в таблиці 3, де нуль і кома в значеннях коефіцієнтів кореляції опущені.

Таблиця 3

Матриця інтеркореляцій оцінок соціального інтелекту

Субтес т	Менеджери-професіонали				Студенти-менеджери			
	2	3	4	КО	2	3	4	КО
1	52	43	58	92	7	22	38	73
2		-10	12	54		32	30	54
3			39	61			24	57
4				74				77

Аналіз кореляційних зв'язків соціального інтелекту в еталонній групі показує, що в цій групі домінують два зв'язки: 1-4 ($r=0,58$) і 1-2 ($r=0,52$). З урахуванням того, що до еталонної групи увійшли люди, що мають менеджерський досвід в ринкових умовах, що пройшли конкурсний відбір і підготовку за сучасними технологіями менеджменту, можна припустити, що зв'язки 1-4 і 1-2 складають психологічну основу ефективної структури соціального інтелекту.

В експериментальній групі домінує зв'язок 1-4 ($r=0,38$). тобто в структурі інтелекту існують відношення, які визначають всю психологічну систему соціального інтелекту на певному рівні.

При аналізі факторів, які впливають на формування соціального інтелекту, було висунуто низку гіпотез. Одна з них полягала у припущенні, що темп розвитку соціального інтелекту залежить від його початкового рівня.

Для перевірки цієї гіпотези за результатами першого тестування соціального інтелекту було проведено диференціювання експериментальної групи за мірою вираженості цієї здатності на три підгрупи: 1) підгрупа з низьким соціальним інтелектом; 2) підгрупа з середньою мірою вираженості; 3) підгрупа з високим соціальним інтелектом.

Після другого тестування було визначено розвиток соціального інтелекту для кожної підгрупи окремо і загальна оцінка розвитку соціального інтелекту для експериментальної групи загалом. Про розвиток факторів соціального інтелекту в експериментальній групі як про показники ефективності тренінгу було сказано раніше. Тепер звернемося до розвитку соціального інтелекту у трьох підгрупах

Низькому рівню вираженості відповідають оцінки, менші за $(x - \delta)$,

Високому рівню відповідають оцінки більші за $(x + \delta)$,

Середньому рівню відповідають оцінки в інтервалі $(x \pm \delta)$, де

x – середнє значення ряду,

δ – середнє квадратичне відхилення відхиленого ряду.

Проводився аналіз «сирих» балів – кількість правильних відповідей, тобто стандартизовані бали не забезпечували необхідного рівня мінливості. Насамперед, необхідно відзначити високі показники t-критерію Стьюдента для композитної оцінки (рис. 4), які доводять значущість розвитку рівня соціального інтелекту у всіх трьох підгрупах ($t= 8,4$; $p < 0,001$).

Таблиця 4

Початковий рівень розвитку соціального інтелекту у студентів-менеджерів Композитна оцінка (КО)

	Початковий рівень оцінки						Загальна оцінка	
	низький		середній		високий			
	X	σ	X	σ	X	σ	X	σ
початок	27,7	2,47	34,5	1,08	39,3	1,94	33,0	4,74

У рамках виявлення закономірностей розвитку соціального інтелекту нас цікавили також кореляційні зв'язки показників розвитку потенційних здібностей з розвитком соціального інтелекту (Δ КО) і кореляція Δ КО з рівнем самооцінки і самоактуалізації. У таблиці 5. представлені названі кореляції.

Таблиця 5

Кореляційні зв'язки показників розвитку соціальних здібностей з показниками розвитку потенційних здібностей

Розвиток потенційних	Коефіцієнт кореляції	p
----------------------	----------------------	---

здібностей	(r)	
Розвиток емпатії	0,36	<0,05
Розвиток точності рефлексії	0,31	<0,05
Розвиток прийнятності групи	0,13	-
Рівень самооцінки	-0,12	-
Рівень самоактуалізації	-0,27	<0,05

Слід відзначити виражений позитивний кореляційний зв'язок розвитку здатності до емпатії і точності рефлексії з розвитком соціального інтелекту ($r=0,31-0,36$). Оскільки в ході дослідження був організований розвиток рівня потенційних здібностей, то їх зміна вважається незалежною змінною, а зміна рівня соціального інтелекту – залежною змінною, і таким чином, узгоджені зміни незалежної і залежної змінної можуть розглядатися як свідчення причинно-наслідкового зв'язку. Це означає, що розвиток здатності до емпатії і до точності рефлексії спричинює розвиток соціального інтелекту.

Кореляційний зв'язок розвитку прийнятності індивідом групи з розвитком соціального інтелекту набагато менший ($r=0,13$; $p<0,05$), тим не менш, позитивний характер зв'язку свідчить про те, що зростання прийнятності індивідом групи пов'язане з розвитком соціального інтелекту.

Таким чином, співставлення теоретичних описів професійно важливих якостей менеджера і феномена соціального інтелекту, підкріплене кореляційним аналізом їх показників, дозволило підтвердити сформульоване нами теоретичне припущення про те, що соціальний інтелект є професійно важливою якістю менеджера.

За рівнем значущості для ефективної управлінської діяльності функції соціального інтелекту розподілилися таким чином:

- а) забезпечення адекватності, адаптивності в умовах, що змінюються;
- б) формування програми і планів успішної взаємодії, розв'язання поточних завдань;
- в) прогнозування міжособистісних подій;
- г) мотиваційна функція;
- д) мобілізаційна функція.

Результати дослідження рівня потенційних здібностей у студентів-менеджерів свідчить про досить низький рівень розвитку здатності до емпатії, рефлексії, що відповідає низькому рівню розвитку соціально-перцептивних якостей. Ці показники підтверджуються низькими даними за тестом Дж.Гілфорда – виявлено низький рівень розвитку здатності правильно оцінювати стани, почуття, наміри за їх невербальними проявами. Разом з тим у досліджуваних виявлено досить високий рівень здатності до розуміння вербальної експресії. Значення композитної оцінки свідчить загалом про те, що загальні показники розвитку соціального інтелекту знаходяться на рівні нижче середнього.

Перспективи подальших досліджень полягають у пошуку шляхів формування соціального інтелекту майбутніх менеджерів у процесі навчання у вищому закладі освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базаров Т.Ю. и др. Методы оценки управленческого персонала государственных и коммерческих структур / Т.Ю.Базаров, Ч.А.Беков, Е.А.Аксенова. – М., 1995. – 105 с.
2. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер: для руководителя-практика. – М., 1991. – 312 с.
3. Карпов А.В. Психология менеджмента. – М., 1999. – С. 21-34.
4. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений. – М., 1998. – С. 65-89.
5. Кричевский Р.Л. Если Вы – руководитель. Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. – М., 1993. – 350 с.
6. Психология менеджмента / Под ред. Г.С.Никифорова. – СПб., 1997. – С. 89-101.

Пахомов І.В. (м. Київ)

ТВОРЧИСТЬ В ІЄРАРХІЇ ЦІННОСТЕЙ ЗАСУДЖЕНИХ

Стаття посвячена дослідженню місця творчості в ієрархії цінностей осужденних-рецидивистів. Сделан вывод, что творчество занимает разное место в иерархии ценностей различных категорий осужденных-рецидивистов. Наивысший ранг оно занимает у осужденных, принимающих участие в программах «Творчество» и «Духовное возрождение».

Ключевые слова: *творчество, ценности, осужденные-рецидивисты.*

Clause is devoted to research of a place of creativity in hierarchy of values condemned-recidivists. The conclusion is made, that the creativity occupies a different place in hierarchy of values of various categories condemned-recidivists. The best rank it occupies at condemned, participating in the programs «Creativity» and «Spiritual revival».

Key words: *creativity, values which have been condemned-recidivists.*

Постановка проблеми. В наш час більше 150 тис. засуджених перебувають у місцях позбавлення волі, при цьому більше половини з них є рецидивістами, тобто відбувають покарання не вперше. Дослідження пенітенціарних психологів (Антонян Ю.М., Башкатов І.П., Гарьковець С.О., Глоточкін А.Д., Морозова Т.Р., Пирожков В.Ф., Питлюк-Смеречинська О.Д., Прокопович Є.М., Сандомирський М.Є., Тарарухин С.А., Хохряков Г.Ф.) свідчать, що більшості з цих засуджених притаманні негативні психічні стани (агресивність, тривожність, фрустрація, апатія, депресія).

Одним з напрямків профілактики та подолання цих станів є творчість засуджених. Тому адміністрація місць позбавлення волі приділяє значну увагу залученню засуджених до участі у художній, літературній, декоративно-прикладній, музичній, пісенній та релігійній творчості. Функціонують відповідні гуртки та секції, де засуджені у вільний від роботи час мають змогу розвивати свої творчі здібності (художні та декоративно-прикладні майстерні,

літературні студії, вокально-інструментальні ансамблі, духові оркестри, релігійні общини).

Натомість проблема ціннісної ієрархії засуджених-рецидивістів, місця творчості у системі їх цінностей, розробки засобів корекційного впливу на них залишаються до сьогодні недостатньо вивченими. Виходячи з актуальності зазначеної проблеми, недостатнього розроблення її у сучасній психології, в тому числі і пенітенціарній, а також її вагомості у розв'язанні практичних завдань психологічної допомоги особистості, було визначено тему дослідження.

Постановка завдання. *Об'єктом* дослідження є цінності засуджених-рецидивістів. *Предметом* дослідження є творчість у структурі цінностей засуджених-рецидивістів в умовах позбавлення волі. *Мета* дослідження полягає у теоретичному та емпіричному дослідженні місця творчості в ієрархії цінностей різних груп засуджених-рецидивістів в умовах позбавлення волі.

Для досягнення поставленої мети дослідження було поставлено такі завдання:

1. Проаналізувати і узагальнити теоретико-методологічні підходи до проблеми ціннісних орієнтацій засуджених в умовах позбавлення волі.

2. Дослідити ієрархію цінностей засуджених-рецидивістів, які приймають участь у програмах диференційованого виховного впливу «Духовне відродження» та «Творчість», а також засуджених, які не займаються творчою чи релігійною діяльністю.

3. Визначити місце творчості в ієрархії цінностей досліджуваних засуджених, надати рекомендації щодо підвищення її ролі у певних категорій засуджених.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Хоча поняття «цінності» вже досить давно є предметом дослідження у філософії, аксіології, соціології, політології, психології та інших науках, а також розглядається багатьма фахівцями як важливий фактор інтеграції соціально-гуманітарного знання, єдиного підходу до його характеристики поки що немає. Методологічні та концептуальні аспекти аналізу ціннісної проблематики, в тому числі місця творчості у системі цінностей, надзвичайно різноманітні й суперечливі.

Психологічні аспекти ціннісних орієнтацій розкрито у працях вітчизняних дослідників: Б.Ананьєва, К.Альбуханової-Славської, І.Беха, Л.Божович, О.Леонтєва, В.Мясищева, С.Рубінштейна, Д.Узнадзе, Т.Яценко і інших. Ціннісні орієнтації розглядаються ними к елементи внутрішньої психологічної структури особистості, що визначають стратегічну мету життя індивіда.

Проблемі ціннісних орієнтацій особистості також приділено увагу в дослідженнях зарубіжних вчених: М. Вебера, В. Крауса, А. Камю, Ж.-П. Сартра, М. Хайдегера, А. Швейцера, О. Шпенглера, К. Юнга, К. Ясперса та інших. Аналіз праць науковців дозволяє зробити висновок про тенденцію до зменшення індексу матеріальних цінностей у зв'язку з зростанням постматеріальних орієнтацій, орієнтацій як західного, так і східноєвропейського суспільства до духовності, підпорядкування

загальноцивілізаційним закономірностям.

У психології термін «ціннісна орієнтація» розглядається як понятійний еквівалент деякого комплексу психічних явищ: потреби, установки, відношення, інтереси, спрямованість, мотиви. Якщо співвіднести цінності з потребами особистості, то їх кількість можна зв'язати до певного числа.

Традиційний поділ на цінності-цілі (термінальні) і цінності-засоби (інструментальні) знаходимо у М.Рокича. Термінальні цінності (Т-цінності) – це основні цілі людини, вони відображають довготривалу життєву перспективу. Саме до термінальних цінностей М.Рокич відносив творчість. Інструментальні цінності (І-цінності) характеризують засоби, які вибираються для досягнення цілей життя, вони постають як інструмент, за допомогою якого можна реалізувати термінальні цінності. Сформованість ієрархічної структури ціннісних орієнтацій виступає одним із показників розвитку духовності особистості.

Якщо ціннісні орієнтації учнів, студентів, працівників та пенсіонерів у сучасній психології вивчені досить добре, то ціннісним орієнтаціям засуджених присвячені лише деякі поодинокі дослідження [4, 5]. Наші дослідження свідчать, що психологічні особливості засуджених, які займаються творчою діяльністю, значно відрізняються від психологічних особливостей інших засуджених [2, 3]. Головною метою кримінально-виконавчої системи України є виправлення та ресоціалізація засуджених, які передбачають створення у них суспільно-позитивної спрямованості, яка визначається певною ієрархією цінностей. Тому виникає необхідність дослідження ієрархії цінностей засуджених, насамперед визначення місця творчості у структурі їх цінностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ході розв'язання поставлених завдань використовувалася методика М.Рокича, адаптована для вітчизняної спільноти Д. Леонтьєвим [1]. Методика дозволяє вивчити особливості ціннісних орієнтацій засуджених шляхом виявлення ступеня сформованості ієрархічної структури і змісту ціннісних орієнтацій. Перший показник дає оцінку рівня особистісної зрілості, другий – розкриває характер конкретних цінностей, які входять в ієрархію цінностей особистості.

У дослідженні брали участь 312 засуджених-рецидивістів чоловіків віком 25-35 років, що відбувають покарання в різних виправних колоніях України. Досліджувані умовно поділялися на три групи:

- засуджені, що приймають участь у програмі диференційованого виховного впливу «Творчість» (96 осіб);
- засуджені, що приймають участь у програмі диференційованого виховного впливу «Духовне відродження» (102 осіб);
- засуджені, що не приймають участі у жодній з цих програм (114 осіб).

У програмі «Творчість» приймають участь засуджені, які займаються мистецькою діяльністю (малюють картини, пишуть вірші та оповідання, займаються декоративно-прикладною творчістю, співають та грають на музичних інструментах). У програмі «Духовне відродження» приймають участь віруючі засуджені різних конфесій (православні, католики, греко-католики, протестанти).

Змістовна сторона ієрархічної структури ціннісних орієнтацій визначалася за величиною рангу, одержаного тією чи іншою цінністю. З цією метою використано результати групування отриманих даних за вхідними ознаками. Процедура обробки результатів полягала в наступному. За результатами рангування запропонованих цінностей (з урахуванням рівня їх диференційованості) виділено тих, у кого співпали оцінки одних і тих же цінностей. Згрупувавши на цій основі результати рангування, ми вираховали середній бал по кожній із цінностей, який визначено діленням суми всіх оцінок щодо певної цінності на число респондентів у цій групі. Відповідно до бальної ваги кожної цінності, ми розподілили їх за значущістю для даної групи засуджених.

Результати дослідження термінальних цінностей засуджених-рецидивістів представлені у таб. 1.

Таблиця 1

**Показники ієрархічної структури
термінальних цінностей засуджених-рецидивістів**

№ з/п	Термінальні цінності	Програма «Творчість»	Програма «Духовне відродження»	Не приймають участь у програмах
1	Цікава робота	3	17	7
2	Кохання, любов	4	1	5
3	Хороші, вірні друзі	13	8	8
4	Впевненість у собі	15	14	10
5	Здоров'я	2	2	2
6	Щасливе сімейне життя	11	5	6
7	Пізнання	12	10	15
8	Активне діяльне життя	9	16	11
9	Матеріальна забезпеченість	10	6	3
10	Щастя інших людей	18	4	18
11	Воля	1	3	1
12	Суспільне визнання	14	15	14
13	Творчість	5	9	17
14	Особистісний розвиток	8	11	12
15	Краса природи і мистецтва	6	12	16
16	Розваги	7	18	4
17	Життєва мудрість	17	7	9
18	Продуктивне життя	16	13	13

Результати досліджень свідчать, що структура термінальних ціннісних орієнтацій різних категорій засуджених досить відмінна (табл.1).

Як правило, перше місце в ієрархії термінальних цінностей у всіх категорій засуджених займає воля, тому що усі вони фактично позбавлені її, і тому прагнуть до неї. Виключенням є віруючі засуджені, які приймають участь у програмі «Духовне відродження», для яких воля стоїть на 3 місці. Вони це пояснюють тим, що «з Богом скрізь воля, а без нього скрізь неволя».

Другою за значущістю термінальною цінністю у досліджуваних засуджених є здоров'я, але розуміють його вони по-різному: засуджені з програми «Творчість» – як психічне здоров'я (відсутність психічних розладів, здатність до творчої діяльності), засуджені з програми «Духовне відродження» – як духовне здоров'я (відсутність залежності від гріховних пристрастей), решта засуджених – як фізичне здоров'я (відсутність хвороб).

Також одне з чільних місць в ієрархії термінальних цінностей усіх досліджуваних засуджених займає любов та кохання, особливо у віруючих засуджених (1 ранг), у інших ця цінність менш значуща (4-5 ранг). Як правило, творчі засуджені під коханням розуміють високе почуття (до матері, дівчини чи жінки, до природи та мистецтва), віруючі засуджені – любов до Бога та ближнього («Бог є любов», «Полюби Бога усім серцем своїм», «Полюби ближнього, як самого себе»), решта засуджених – як почуття (до певної людини).

Значне місце в ієрархії термінальних цінностей майже усіх категорій досліджуваних засуджених займає щасливе сімейне життя. У віруючих засуджених, а також тих, що не приймають участі у виховних програмах, ця цінність має 5-6 ранг. Особливе значення має ця цінність для віруючих засуджених («Родина – мала церква»). Виключенням є творчі засуджені, більшість з яких вважає, що родина лише заважає повноцінній творчій діяльності. Вивчення соціально-демографічних показників досліджуваних засуджених виявило, що більшість з них (56%) не мають повноцінної родини (не одружені або розлучені), але лише 12% опитаних не збираються її створювати (як правило, ті, що мають негативний досвід шлюбного життя).

Творчість займає значне місце лише у засуджених з програми «Творчість» (5 ранг) та засуджених з програми «Духовне відродження» (9 ранг), але розуміють вони його по-різному: для творчих засуджених це насамперед процес створення творів мистецтва (пісень, музики, віршів, оповідань, картин, декоративно-прикладних творів), для віруючих засуджених – особистісна автотрансформація (розвиток духовних якостей, боротьба з гріховними пристрастями). Для інших засуджених ця цінність незначуща (17 ранг).

У засуджених, які не приймають участі у виховних програмах, чільне місце займає така термінальна цінність, як матеріальна забезпеченість (3 ранг). Більшість з них (85%) відбувають покарання саме за корисливі злочини (крадіжки), і вважають матеріальні цінності важливішими, ніж духовні («за гроші можна придбати все, навіть повагу і любов»). У віруючих засуджених ця цінність також займає значне місце (6 ранг). Це можна пояснити тим, що більшість з них (81 з 102) є протестантами (баптисти, адвентисти, п'ятидесятники, харизмати, Свідки Єгови та інші), які не відкидають матеріальних цінностей. У засуджених традиційних конфесій (православні, католики, греко-католики) матеріальне забезпечення займає менш значуще місце (14-16 ранг): «неможна служити Богу і мамоні», «швидше верблюд увійде через вушко голки, ніж багатий увійде до Царства Небесного». У творчих

засуджених ця цінність не займає значного місця (10 ранг), більшість згодні з тим, що «художник має бути голодним».

Така термінальна цінність, як життєва мудрість, займає значне місце у віруючих засуджених (7 ранг), а також у засуджених, які не приймають участі у виховних програмах (9 ранг). На думку віруючих засуджених, мудрість є одним з дарів Божих, який допомагає відрізнити добро від зла, уникати гріха у повсякденному житті. Інші засуджені вважають, що мудрість допомагає уникати непродуманих вчинків, про які потім доводиться шкодувати. У творчих засуджених ця цінність займає одне з останніх місць (17 ранг), вони вважають мудрість зайвою при здійсненні творчої діяльності, яка потребує почуттів, а не логіки.

Цікава робота займає чільне місце у творчих засуджених (3 ранг), під якою вони розуміють насамперед творчу роботу, яка приносить задоволення та дає можливість особистісної самореалізації. Інші засуджені, в ієрархії цінностей яких цікава робота займає 7 ранг, розуміють під нею насамперед працю, яка приносить як матеріальне, так і моральне задоволення. У віруючих засуджених ця цінність займає одне з останніх місць (17 ранг). Вони пояснюють це тим, що «будь-яка суспільно-корисна праця є угодною Богу, тому немає цікавої чи нецікавої роботи».

У засуджених, які не приймають участі у виховних програмах, одне з головних місць займає така термінальна цінність, як розваги (4 ранг), під якими вони розуміють усе, що допомагає розслабитися, відволіктися від суворої реальності місць позбавлення волі (перегляд телефільмів, настільні ігри, відвідування концертів художньої самодіяльності). У творчих засуджених розваги також є значущою цінністю (7 ранг), але вони не вважають її основною, тому що творча діяльність сама по собі приносить їм задоволення і втіху. У віруючих засуджених ця цінність стоїть на останньому місці (18 ранг). Вони вважають, що віруюча людина не повинна розважатися і відволікатися від справи спасіння власної душі.

Однією зі значущих термінальних цінностей для віруючих та інших засуджених є наявність хороших та вірних друзів (8 ранг). У творчих засуджених ця цінність не є важливою (13 ранг), вони вважають, що у творчій особистості не може бути справжніх друзів. Анкетування показало, що переважна більшість засуджених (95%) не мають справжніх вірних друзів у місцях позбавлення волі, а лише земляків, приятелів по спілкуванню. Вони пояснюють це тим, що за ґратами не може бути справжніх друзів, тому що «людина людині – вовк», довіряти нікому неможна, кожен може зрадити.

Інші термінальні цінності (впевненість у собі, пізнання, активне життя, щастя інших, суспільне визнання, особистісний розвиток, краса природи і мистецтва, продуктивне життя) займають незначне місце у структурі цінностей досліджуваних засуджених. Більшість з них вважають їх занадто абстрактними і нереальними у теперішньому житті. Виключення становлять лише творчі засуджені, для яких деякі з цих цінностей, пов'язаних з творчістю, займають значне місце (краса природи і мистецтва – 6 ранг, особистісний розвиток – 8 ранг, активне життя – 9 ранг). Така цінність, як щастя інших людей, є важливою

лише для віруючих засуджених (4 ранг), згідно заповіді Христа «полюби ближнього свого, як самого себе». Для інших засуджених ця цінність займає останні позиції, що свідчить про їх егоцентричні установки.

Результати дослідження інструментальних цінностей засуджених-рецидивістів представлені у таблиці 2. Результати досліджень свідчать, що структура інструментальних цінностей різних категорій засуджених досить відмінна.

Таблиця 2

**Показники ієрархічної структури
інструментальних цінностей засуджених-рецидивістів**

№ з/п	Інструментальні цінності	Програма «Творчість»	Програма «Духовне відродження»	Не приймають участь у програмах
1	Акуратність	8	10	13
2	Вихованість	13	14	15
3	Високі запити	5	15	5
4	Життєрадісність	7	7	4
5	Дисциплінованість	15	9	14
6	Незалежність	9	13	12
7	Непримиренність	14	18	11
8	Освіченість	16	17	17
9	Відповідальність	17	8	16
10	Раціоналізм	12	11	8
11	Самоконтроль	10	4	7
12	Сміливість у відстоюванні власної думки	3	2	3
13	Тверда воля	2	3	2
14	Терпимість	6	6	9
15	Широта поглядів	4	16	6
16	Чесність	11	1	18
17	Ефективність у справах	1	12	1
18	Чуйність	18	5	10

Перше місце в ієрархії інструментальних цінностей творчих та інших досліджуваних засуджених займає ефективність у справах. Засуджені пояснюють це тим, що кожен з них прагне чогось домогтися у житті. Але анкетування свідчить, що переважна більшість засуджених (83%) не мають певної визначеної мети життя, а лише «пливуть за течією» (за виключенням віруючих засуджених).

На 2-3 місці у досліджуваних засуджених стоять такі взаємопов'язані інструментальні цінності, як тверда воля та сміливість у відстоюванні власної думки. Віруючі засуджені пояснюють свій вибір тим, що для віруючої людини важливо мати тверду волю у боротьбі з гріховними пристрастями і сміливо відстоювати свою віру перед іншими засудженими (атеїстами або представниками інших конфесій). Інші засуджені вважають, що тверда воля

необхідна у місцях позбавлення волі для того, щоб зайняти певне становище в колективі засуджених, не дати маніпулювати собою, домогтися свого.

Важливе місце у досліджуваних засуджених займає така інструментальна цінність, як життєрадісність (4-7 ранг), яку вони пов'язують з оптимізмом, без якого, на їх думку, неможливо вижити у місцях позбавлення волі. Але раніше проведені дослідження за методиками САН (самопочуття, активність, настрій) та кольоровим тестом Люшера показали переважання у переважній більшості засуджених зниженого фону настрою.

Для більшості досліджуваних засуджених значущою є така інструментальна цінність, як високі запити (5 ранг), під якими вони розуміють прагнення до досягнення високих цілей (створення родини, матеріальний добробут, визнання у суспільстві). Але переважна більшість засуджених (86%) зізналися, що не вірять у їх досягнення. Виключенням є віруючі засуджені, які під високими запити розуміють, як правило, лише матеріальні цінності, тому ставлять їх на 15 місце.

Також для засуджених значущою інструментальною цінністю є терпимість (6-9 ранг), під якою вони розуміють толерантне ставлення до інших засуджених. Але анкетування виявило досить значну долю засуджених (45%) які періодично мають конфлікти з іншими засудженими, але прагнуть, щоб до них самих ставилися толерантно.

Для більшості засуджених важливе місце займає така інструментальна цінність, як широта поглядів (4-6 ранг), під якою вони розуміють широку обізнаність і ерудованість. Виключення становлять лише віруючі засуджені, у яких ця цінність займає 16 місце. Вони вважають, що віруючій людині варто знати лише те, що сприятиме спасінню її душі.

Також більшість досліджуваних засуджених відзначили таку інструментальну цінність, як самоконтроль (4-7 ранг), який, на їх думку, допомагає їм утримуватися від непродуманих вчинків. Для творчих засуджених ця цінність менш важлива (10 ранг), вони вважають її не обов'язковою для творчої особистості, яка повинна діяти спонтанно і не струмувати себе.

Раціоналізм, акуратність та незалежність займають середнє місце в ієрархії інструментальних цінностей засуджених і характеризуються неоднозначним розумінням їх суті різними засудженими.

Вихованість, дисциплінованість, непримиренність, освіченість, відповідальність, чесність та чуйність займають останні місця в ієрархії інструментальних цінностей переважної більшості досліджуваних засуджених. Вони не вважають, що ці якості допоможуть їм досягти мети, тому вважають їх зайвими і навіть проявами слабкості. Виключення становлять лише віруючі засуджені, у яких ці цінності, навпаки, займають перші місця. Ці якості у християнстві вважаються дуже важливими для духовного розвитку особистості, тому віруючі засуджені намагаються сформувати їх у себе.

Висновки. У різних категорій засуджених структура цінностей значно відрізняється. У засуджених, які приймають участь у програмі «Творчість», переважають такі термінальні цінності, як: воля, здоров'я, цікава робота, кохання, творчість, краса природи і мистецтва; і такі інструментальні цінності,

як: ефективність у справах, тверда воля, сміливість, широта поглядів, високі запити.

Структура цінностей засуджених, які не приймають участь у програмах диференційованого виховного впливу, дещо подібна до структури цінностей засуджених з програми «Творчість». У них переважають такі термінальні цінності, як: воля, здоров'я, матеріальне благополуччя та розваги; і такі інструментальні цінності, як: ефективність у справах, тверда воля, сміливість, життєрадісність.

Структура цінностей засуджених, які приймають участь у програмі «Духовне відродження», значно відрізняється від інших засуджених. У них переважають такі термінальні цінності, як: кохання, здоров'я, воля, щастя інших, щасливе родинне життя; і такі інструментальні цінності, як: чесність, сміливість, тверда воля, самоконтроль та чуйність.

Таким чином, місце творчості в ієрархії цінностей різних категорій засуджених значно відрізняється. Найважливіше місце воно займає у засуджених з програми «Творчість», значне місце у засуджених з програми «Духовне відродження», для інших засуджених ця цінність не є значущою. Це свідчить про необхідність активізації роботи щодо залучення засуджених до творчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М.: СМЫСЛ, 1992. – 17 с.
2. Пахомов І.В. Розвиток творчості засуджених-рецидивістів // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В.О.Моляко. – Том 12. – Випуск 3. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – С. 179-185.
3. Пахомов І.В. Творчість православних засуджених-рецидивістів // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В.О.Моляко. – Том 12. – Випуск 4. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – С. 210-217.
4. Питлюк-Смеречинська О.Д. Особистісні зміни в умовах позбавлення волі. – Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук – Київ, 2005. – 18 с.
5. Якимчук Т.В. Негативні психічні стани особистості в установах виконання покарань та їх психокорекція. – Автореф. дис. ... канд. психол. наук – Хмельницький, 2003. – 20 с.

Пашко Т.А. (м. Луганськ)

МІСЦЕ КРЕАТИВНОСТІ В РОБОТІ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА

Стаття посвячена аналізу професійних якостей необхідних психологу-консультанту для ефективної професійної діяльності, розкривається поняття креативності в контексті професіоналізації психолога – консультанта. Одільно аналізуються особливості,

предъявляемые к личности психолога-консультанта в разных терапевтических подходах.

Ключові слова: *профессиональная компетентность, креативность, спонтанность, эмпатия, гештальт-терапия, психодрама, НЛП, транзактный анализ.*

The article is devoted to the analysis of professional qualities necessary for psychological counselor for the effective professional activity. The concept of creativity opens up in the context of professional development. Features, important for psychological counselor in different therapeutic approaches are analysed separately.

Key words: *professional competens, spontaneity, creativity, empathy, transactional analysis.*

Постановка проблеми. Вдосконалення підготовки фахівців для основних сфер психологічної діяльності в сучасній соціокультурній ситуації набуває особливої актуальності, оскільки цей процес відбувається в ситуації підвищення інтересу до проблем особистості та її розвитку.

У цьому зв'язку обґрунтованим є інтерес до діяльності практичних психологів як на етапі спеціальної підготовки, так і в період практичного застосування отриманих знань. Суттєвого значення при цьому набуває формування психологічної готовності фахівців до успішної професійної діяльності.

Визначенню професійно значущих якостей практичного психолога приділено чимало уваги в науковій літературі (Г.С. Абрамова, М.О. Амінов, М.Р. Бітянова, І.В. Дубровіна, М.В. Молоканов, Р.В. Овчарова, Г.М. Прихожан, Л.М. Фрідман та ін.). Але недостатньо вивченим є питання про те, якими спеціальними здібностями повинен володіти психолог, щоб успішно виконувати професійну діяльність.

Велика кількість проблем повсякденного життя, з якими стикаються у своїй практиці психологи-консультанти, пов'язана з труднощами розвитку та пристосування особистості, дисгармонією міжособистісних стосунків, соціальними девіаціями (наркоманія, алкоголізм, розпад сім'ї, СНІД, ВІЛ та ін.), віковими кризами. Широке коло таких проблем потребує від психолога професійної компетентності, інтелектуальної та особистісної зрілості, розвинутого професійного мислення.

Специфіка діяльності в галузі психологічного консультування висуває особливі вимоги до формування професійно важливих якостей особистості спеціалістів, котрі повинні забезпечувати успішність професійної діяльності. Становлення компетентного спеціаліста в галузі психологічного консультування здійснюється в процесі поетапної професіоналізації, котра пов'язана зі змінами в інтелектуальному та особистому розвитку.

При цьому наявності лише професійних знань та навичок сучасному психологу-консультанту не достатньо для ефективної діяльності. Клієнти чекають від психолога нестандартного підходу до терапевтичного процесу, вміння творче пристосовуватися до терапії, шукати унікальні засоби

ефективного та швидкого вирішення існуючих у клієнтів завдань. Сучасний клієнт є достатньо обізнаним в психологічній галузі, тому примітивні засоби корекції його не влаштовують. Отже, творчій пошук та креативний підхід до консультативного процесу – це засоби досягнення ефективності в роботі з сучасними клієнтами.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сьогодні професіоналізацію розуміють як багатомірне явище, котре характеризує зміни в особистості, в соціальній, професійній та духовній галузях суспільства (В.В. Давидов, О.К.Марков, Е.В. Безчеревних та інші).

В психології на сьогодні професіоналізацію розуміють як якісні зміни особистості, котрі відбуваються в процесі оволодіння людиною професійними вимогами. Теоретико-методологічною базою вивчення процесів формування особистості професіонала у вітчизняній психології стали положення психологічної теорії діяльності С.Л. Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, Б.М.Теплова та розвитку суб'єкта діяльності Б.Г. Анан'єва, К.О. Альбуханової-Славської. Багатоаспектні процеси формування особистості професіонала знайшли відображення в роботах В.Д. Шадрікова, Ю.П. Бодрова, Ю.П. Поваренкова, К.Д. Клімова та інших.

Проблема професійного навчання та розвитку спеціалістів в галузі психологічного консультування та психотерапії розглядались в роботах зарубіжних Р. Бастіна, К. Роджерса, Ф. Перлза, В. Франкла, Р. Кочюнаса та вітчизняних авторів Б.Д. Карвасарського, Ю.С. Савенко, М.А. Гулин.

Багато авторів підкреслюють, що першочергове значення в побудові бази професіоналізму та компетентності має психотерапевтичний напрям, який визначає особливості взаємодії з клієнтом, цілі терапевтичного впливу. Саме особисте прийняття та осмислення обраної теорії спрямовує процес професійного вдосконалення психолога-консультанта. Теоретико-методологічні основи окремого консультативного напрямку не лише певним чином трансформують особистість, а й спрямовують процес професіоналізації психолога-консультанта. Цієї думки дотримуються такі дослідники як Р.Кочунас, Х. Когут, І. Ялом, Ф.Є. Василюк та інші.

Креативність є одним з найважливіших аспектів пізнання. Протягом всього процесу становлення особистості виникає все більша кількість проблемних ситуацій, для вирішення яких вона використовує свої когнітивні здібності.

С.Л. Рубінштейн, узагальнюючи проблематику вивчення особистості, наголошував на трьох основних питаннях: чого індивід хоче (потреби, цінності, установи, інтереси); що індивід може (вміння, здібності, таланти); чим індивід є (темперамент, характер).

Креативність як активний прояв когнітивних вмінь особистості є саме тим що може індивід. А те, що він «може» знаходиться в найтіснішому зв'язку з тим, що він «хоче». Потреби, інтереси, цінності є рушійною силою особистісного пошуку, виявлення здібностей і талантів. Точки прикладання креативності, потреба і спроба реалізації творчого потенціалу мислі індивіда є залежним від його особистісних типологічних характеристик.

Аналіз праць, присвячених зв'язку інтелекту і професійних досягнень (В.М. Дружинін, В.О. Моляко, В.В. Рибалка, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов, М.Л. Смульсон, М.О. Холодна, У.Шнейдер, В.Д. Шадриков та ін.) показав, що креативність поряд зі спеціальними здібностями, мотиваційною готовністю до розв'язування професійних завдань та рівнем загального інтелекту є основною детермінантою інтелектуальної продуктивності індивіда.

Проведений аналіз літератури (Г.С. Абрамова, М.О. Амінов, Л.С.Виготський, І.В. Дубровіна, В.В. Колпачников, М.В.Молоканов, В.Г.Панок, В.М. Розін, О.Є. Сапогова, Б.М. Теплов, Н.В. Чепелева та ін.) вказує на те, що креативність є показником продуктивності мислення практичного психолога.

Мета статті. Наше дослідження було присвячено вивченню місця креативності в професіоналізації психологів-консультантів різних теоретичних напрямів. У своєму дослідженні ми порівнювали психологів-консультантів, які працюють в межах гештальт-підходу, психодрами, НЛП та Трансакційного аналізу.

В процесі реалізації встановленої мети ми вирішували наступні **завдання**:

1. Зробити порівняння вимог до особистості психологів-консультантів в зазначених підходах – гештальт-терапія, психодрама, ТА, НЛП.
2. Визначити місце креативності в системі терапевтичних відносин та структурі особистості ефективного терапевта.
3. Проаналізувати особливості прояву та місце творчості в роботі психологів в залежності від рівня їх кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. Багато авторів, аналізуючи специфіку діяльності психологів-консультантів, підкреслюють, що для ефективної професійної роботи особливе значення мають такі якості, як психологічна спостережливність, самовладання, вміння слухати, вміння достеменно сприймати інформацію, емпатійність та креативність.

Важливим аспектом процесу професійного становлення психолога-консультанта є розвиток креативності особистості. А. Маслоу зазначав, що проблема креативності – це проблема креативної особистості. Це особливий різновид людини, а не просто людина котра осягла деяке нове вміння. Креативність передбачає досягнення повної єдності і згоди між людиною і світом. Креативність проявляється загалом у всьому, що робить людина. Все, що сприяє розвитку творчих здібностей, одночасно допомагає людині стати хорошим батьком, педагогом, хорошим громадянином [1].

Саме в хвилини творчості, на думку А. Маслоу, людина максимально інтегрована, зібрана і цілісна, вона повністю віддається улюбленій справі. Креативність виступає як системна властивість, як об'єднуюча ознака цілісної особистості.

З поняттям креативності тісно пов'язане поняття спонтанності, котре одночасно є передумовою та ознакою першої. Спонтанність є характеристикою психіки, що віддзеркалює її саморушійність, самодіяння, мимовільність. Спонтанність є виявом високого ступеня духовного розвитку особистості, який допомагає уникати внутрішніх конфліктів шляхом інсайту, який у процесі творчого синтезу породжує нову парадигму як принципово нове світобачення.

Становлення спонтанності може вирішити проблему особистості, яка стоїть за її критичними переживаннями (стресом, фрустрацією, кризою особистості) не через рефлексивно-вольовий розсудок, а через інтуїтивний розум. Це породжує адекватніше нешаблонне діяння, на яке не впливають Я-образи із свідомості, котрі людина приписує референтним для неї особистостям і на які вона іноді реагує більше ніж на реальні обставини.

Спонтанність виявляється у зміні зв'язків при побудові тканини змісту психіки, вона змінює взаємозв'язок смислів, робить це за допомогою виявлення більш глибокого зв'язку, який ще не враховувався і який не лежить на поверхні. Спонтанність особистості єднає її свідомість із трансперсональною свідомістю, котра несе в собі нові творчі можливості. Спонтанність своєрідний фільтр для нової конверсії смислів. Це дає можливість нового світобачення, нового світопереживання.

Спонтанність тісно пов'язана з особистісною свободою. Зріла особистість сприймає свою свободу як можливість прийняття оригінальних рішень, які є наднормативними та надситуативними, ведуть до ризику і персональної відповідальності. Саме переживання свободи є однією з передумов прояву спонтанності, а будь-яка скутість, в тому числі і психічна, є підґрунтям однозначності і нетворчості, тобто шаблонності в рішеннях і діях.

Проблема спонтанності особистості була предметом окремого вивчення трансакційних аналітиків. Засновником ТА є Е. Берн, котрий розробляючи власний погляд на структуру особистості ввів поняття Вільна дитина. Їй як раз і були притаманні такі якості як спонтанність, винахідливість та свобода. Саме Вільна дитина реагує та поводить себе не враховуючи ніяких обмежень, отже спонтанно, креативно. Коли ми дорослішаємо та починаємо усвідомлювати себе, оточуючий світ та ті обмеження, котрі він встановлює, ми будемо це пізнання не за законами «логіки», а більше покладаючись на інтуїцію, безпосередні враження. Саме це допомагає дитині швидше порівняно із дорослими навчатись. Ця частина в структурі особистості була названа Е. Берном Маленьким професором.

На думку, Е.Берна та його послідовників знищення саме цієї частини особистості шляхом інтенсивного та жорсткого насадження з боку батьків різних «необхідно», «ти повинен, або ж...» вбивається так необхідна людині спонтанність, вміння творчо, інтуїтивно вирішувати будь-які життєві завдання [4].

Отже, процес звільнення закутої дитини в кожному з нас, повернення нам втраченої спонтанності, свободи якою ми в дорослому віці вже можемо розсудливо розпоряджатись є одним із загальних терапевтичних завдань на думку трансакційних аналітиків.

Особливості роботи в межах Трансакційного аналізу вимагають від психолога-консультанта вільного володіння собою, своїми его-станами, вміння за необхідності активізувати ті або інші структури свого Я. Консультант повинен вміти чітко відслідковувати прояви усіх станів Я, як вербальні так і невербальні. Крім цього, для ефективною консультативної роботи в межах ТА психологу потрібно бути креативним у пошуку шляхів активізації усіх

структурних компонентів особистості клієнтів, мати в своєму арсеналі безліч засобів взаємодії з усіма проявами особистості клієнта.

Теоретичні положення гештальт-підходу розробляли Ф. Перлз, П.Гудмен, С. Гінгер, М. Польстер. Галузь інтересів психолога – консультанта, котрий працює в напрямку гештальт-терапії в загальному зосереджена навколо подій, які проходять на межі контакту людини, як цілісної біосоціальної істоти, з оточуючим середовищем (Ф.Перлз, 1951). В фокусі уваги гештальт-терапевтів повинні знаходитись події, які відбуваються в межах взаємодії особистості з іншими людьми – в середовище відносин. Психолог – консультант або терапевт, який працює в руслі гештальт-підходу повинен оволодіти навичками спостереження, вмінням послідовно відслідковує феноменологію клієнта та структурувати відношення клієнта, робити усвідомленими для людини його бажання, почуття та потреби, котрі стоять за ними.

В гештальт-терапії головним стає процес феноменологічного сприймання психологічних явищ «поля» клієнта, аналіз «фігур», які виникають в полі та потреб клієнта, а також процеси самоспостереження та самоусвідомлення терапевта.

Які б професійні якості не визначали за головні в роботі ефективного психолога – консультанта, найголовніший лікувальний вплив в процесі консультування здійснює особистість консультанта. Саме індивідуальна своєрідність, духовний осередок психолога-консультанта має вирішальне значення в процесі ефективної терапії.

При роботі в гештальт-підході терапевт постійно знаходиться в ситуації невизначеності та змушений здійснювати творче пристосування до ситуації. Кожен клієнт має власну індивідуальну неповторність, для кожного клієнта існує саме свій окремий шлях до вирішення навіть однакових проблем. Тому вміння творче підходити до консультативного процесу, вміння по ходу терапевтичної роботи знаходити, або модулювати необхідну стратегію та техніку психотерапевтичного впливу, необхідну саме для цього клієнта, є надзвичайно важливою якістю консультанта.

Окрім цього існує ще один бік терапевтичного незнання – воно породжує терапевтичний інтерес, якій є плідним підґрунтям ефективною роботи. Доки у консультанта існує жвава професійна, а можливо навіть суто людська цікавість до клієнта доти будуть підтримуватись психотерапевтичні відносини. Як тільки терапевт втрачає інтерес до клієнта його енергія, котру він спрямовував на підтримування контакту згасає та консультативний процес порушується. Окрім тих ситуацій коли терапевт використовує це свідомо, наприклад, як техніку дзеркало для того, щоб надати клієнту можливість побачити себе ззовні.

Творче пристосування можна визначити як процес пошуку нового рішення в ситуації невизначеності у відсутності завданого вибору. Поняття напруження також необхідне, оскільки енергія творчого пристосування визначається «різністю потенціалів» між знанням та незнанням в межі суто цікавості, інтересу, збудження. Здібність до творчого пристосування пов'язана також з проявом конструктивної агресії, але вона втрачається якщо натомість

з'являється тривога або страх. Здібність до творчості пов'язана зі здатністю витримувати напругу в ситуації невизначеності.

Здатність до творчого пристосування залежить також від почуття гумору, вміння бути смішним, азартним, грати в важливі речі. Саме ці якості дозволяють дитині перетворювати неспокій в цікавість та зростати в незрозумілому світі дорослих. Звернення до терапевта в багатьом пов'язане з втратою здатності до творчого пристосування. Клієнт – це той, хто має нужду, його потреби не задоволені, оскільки архаїчний звичний засіб їх задоволення не спрацьовує. Підтримка з боку терапевта – це підтримка пошуку клієнта, при цьому надмірна серйозність терапевта може підтвердити побоювання клієнта, а жарт – це найкращий помічник, котрий може знизити драматичність ситуації.

Творче експериментування є своєрідністю саме гештальт – підходу. Експериментування маніпулює різними параметрами для того, щоб розширюючи поле віднайти в контакті новизну, можливості творчого пристосування.

Психодраматичний напрям в консультуванні спирається на терапевтичну філософію Якоба Морено, котра зосереджена на тому, щоб відповідати окремому клієнту в його індивідуальності як особистості. У розумінні Морено передумовою сеансу є ситуація «обличчям до обличчя». В своїй теорії Морено спирався на філософію Анрі Бергсона, котрий віддавав перевагу інтуїції перед тим, що підвладно розумінню. Бергсон розглядав життя як творчу подію. Концепція спонтанності, креативності, які є ознаками «здорової людини» стала основою психодраматичного напрямку в консультуванні. Спонтанність, на його думку, це енергія, котра діє як каталізатор для усвідомлених та креативних дій. Саме тому Морено бачив в розвитку і підтримці спонтанності та креативності найвищу терапевтичну мету [7]. Тому на консультативному сеансі необхідно створювати стан інтенсивності та новизни ситуації, що поставить під сумнів внутрішню особистісну систему клієнта та дозволить перевести стрілки в новому напрямку розвитку.

Специфіка терапевтичних відносин в межах психодраматичного підходу вимагає від консультанта надзвичайної емпатійності, спостережливості, вмінню контейнувати переживання, оскільки психодраматична сесія є переповненою драматичними переживаннями і консультант повинен вміти витримувати будь-який емоційний шквал.

Окремою якістю психодраматиста повинна стати вміння режисерувати душевну драму клієнта. Йому необхідно мати розвинену професійну інтуїцію, вміти відчувати психологічний простір клієнта як свій власний для того, щоб переписати п'єсу людської душі. Оскільки психодраматична робота проходить як театральна, де існує ігрова мить, то звісно відкриваючи за допомогою креативного режисера (терапевта) свої переживання клієнт стає більш спонтанним, вільним. Звільнюється енергія, котра використовувалась для підтримки існуючої проблеми людини.

Нейрон-лінгвістичне програмування. Засновниками цього консультативного підходу є Дж. Гріндер та Р. Бендлер, котрі поєднуючи найбільш на той час ефективні теорії (гештальт, еріксоніанський гіпноз та

терапію В.Сатір) розробили власне бачення консультативного процесу. Загальна відмінність цього підходу від зазначених вище виявляється в тому, що Дж.Гріндер та Р. Бендлер зосередили увагу на структурі людського досвіду. В процесі консультативної взаємодії в межах НЛП психолога зовсім не цікавить зміст проблеми клієнта. Йому важливо лише одне – як це в нього виходить? Нелпери виявили найдрібніші складові людського досвіду – субмодальності, які дозволяють на мікрорівні описувати його структуру. Це дозволило описати різницю в станах людини та запропонувати шляхи підтримки необхідних станів та змін.

Отже, до якостей НЛП – консультанта належать, перш за все, вміння логічно та структуровано мислити, спостережливість, вміння слухати клієнта та спрямовувати його за допомогою активізації ведучих субмодальностей. Цей консультативний напрям є одним з найменш креативних, оскільки консультативний процес передбачає чітке та послідовне слідкування структурі. При цьому на думку деяких представників НЛП емпатійність навіть заважає консультативній взаємодії клієнта та психолога, оскільки затуманює структуру проблеми клієнта. В процесі взаємодії клієнта та НЛП-консультанта не існує необхідності встановлювати контакт, якій є основою в гештальт-терапії, не має потреби і проникати в душевний світ особистості. Необхідно зрозуміти як у клієнта там все працює та полагодити те, що зламане.

При цьому, не можна казати, що в процесі консультування в межах НЛП не існує креативності, вона є але лише з боку консультанта, як винахідника. Спонтанності в роботі НЛП – консультанта набагато менше, оскільки є чітка структура внутрішнього світу клієнта якої необхідно дотримуватись.

Проведений теоретичний аналіз свідчить про те, що креативність як особливий стан особистості є невід'ємною умовою ефективною терапевтичної взаємодії між клієнтом та консультантом. Прояв креативності та спонтанності психолога буде стимулювати до цього і клієнта.

Спираючись на цей висновок ми побудувати процедуру експериментального дослідження, яка передбачала виявлення творчого компоненту в процесі консультативної роботи психологів початківців та психологів-консультантів зі стажем від 5-10 років, та зі стажем від 10 та більше років.

В дослідженні були використані наступні методики для вивчення рівня спонтанності використали методику діагностики Его-станів людини за Е.Берном, та методики на визначення рівня креативності.

Отримані данні дають нам змогу зазначити, що найбільш високий рівень креативності в консультативній роботі мають психологи зі стажем від 5 до 10 років. Консультанти – початківці загалом бажають дотримуватись чітких схем та алгоритмів в консультуванні та вихід за ці межі для них є провалом. Психологи, котрі мають великий стаж роботи менше задіюють свою креативність, оскільки в них є відпрацьовані стратегії, котрі вони не мають бажання змінювати.

Стосовно спонтанності, то серед психологів рівень спонтанності середній з тенденцією до низького не залежно від рівню досвіду. Все це свідчить, про те,

що так необхідний креативний компонент в роботі консультанта розвинений в сучасних психологів досить слабо.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Перспективою подальшого дослідження даної проблеми може стати вивчення чинників, сприяючих прояву творчості в роботі психолога-консультанта. Аналіз особистісних якостей консультантів, котрі схильні виявляти творче пристосування до консультативного процесу, стане основою для розробки програми підвищення кваліфікації психологів-консультантів соціальних робітників. Загальною метою дослідження в цій галузі є вдосконалення програми професійної підготовки майбутніх психологів-консультантів оскільки саме постійне перетворення нашого сьогодення вимагає впровадження в наше життя новітніх технологій навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб., 1997. – 430 с.
2. Налимов В.В. Спонтанность сознания. – М.: Изд-во «Прометей», 1989. – 288 с.
3. Перлз Ф. Практика гештальт-терапии. – М., 2001.
4. Стюарт Й., Джойнс В. Основы ТА: Трансакційний аналіз: Пер. з англ.– К., 2002.– 39 с.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
6. Фонарев А.Р. Формі становлення личности в процессе её профессионализации // Вопросы психологии. – 1997. – №2. – С. 88-93.
7. Эрлахер-Фаркас Б., Йорда К. Монодрама: Исцеляющая встреча. От психодрамы к индивидуальной терапии. – К.: Ника-Центр, 2004. – 292 с.

Плохих В.В. (г. Харьков)

ДЕФИЦИТ ВРЕМЕНИ И ТВОРЧЕСТВО

Розглядається зв'язок творчого процесу з умовами дефіциту часу через змістовні характеристики тривалості дій. Показано, як необхідна зміна тривалості дії зумовлює зміни змістовних характеристик дії і навпаки.

Ключові слова: *творчість, тривалість дій, дефіцит часу, сенс дій.*

Communication of creative process with the terms of deficit of time through rich in content descriptions of duration of actions is examined. It is shown, as the necessary change of duration of action predetermines the changes of rich in content descriptions of action and vice versa.

Keywords: *creation, duration of actions, deficit of time, sense of actions.*

Современный этап развития общества определяется исследователями как информационный [20]. Характерной особенностью этого этапа, отражающей основополагающие принципы организации социальных, производственных, экономических и образовательных процессов, является все более нарастающий

объем, значимость и стоимость информации. Наряду с этим происходит все более заметное повышение интенсивности изменений практически во всех сферах жизнедеятельности человека. Скорость различных процессов все более увеличивается. Однако активное использование многочисленных высокоскоростных средств коммуникации, транспортных средств, быстродействующих вычислителей, призванное согласно с основной своей конструктивной идеей экономить время человека, повышать производительность его труда и качество жизни, в ряде случаев уже приводит к парадоксальным результатам. Так, увеличение средней скорости движения автомобильного транспорта вызвало значительное увеличение числа «пробок» на дорогах и обострение проблемы нерационального расходования времени; повышение интенсивности авиационных перевозок столкнулось с ограничениями по пропускной способности аэропортов и диспетчерских служб; интенсификация коммуникативных процессов достаточно часто приводит к уменьшению их содержательности и ценности [20].

Из года в год лавинообразно возрастает объем новой информации. В разнообразном информационном потоке содержится множество потенциально важных для деятельности человека сведений. Но эти сведения из потока прежде всего должны быть извлечены и осмыслены. Вместе с тем, среди новой информации много актуально не значимых, не проверенных с точки зрения достоверности, а иногда и ложных, вводящих в заблуждение данных. Соответственно, обработка новой информации представляет собой достаточно сложную задачу, и эта сложность еще более увеличивается, если учесть, что ценность информации зависит от времени ее существования и с каждым очередным моментом быстро снижается.

Для переработки информации и экономии времени разработано большое число быстродействующих электронных устройств и методик организации рабочего времени. Однако проблема «тесных временных рамок» снимается лишь отчасти, а в определенных случаях, когда информационные технологии так усложняются, что их реализация требует значительных организационных усилий, она может и усугубляться. В конечном счете, во многих случаях требования по скорости переработки информации при решении практических задач начинают вступать в противоречие со скоростными возможностями психических процессов и действий субъекта. Иными словами, субъект все чаще попадает в ситуации дефицита времени деятельности.

Еще одной важной отличительной чертой современного этапа развития общества является резкое повышение сложности практически всех производственных систем, систем организации и обеспечения жизнедеятельности. В настоящее время активно создаются новые многокомпонентные системы, а уже существующие интегрируются в сложные комплексы, приобретая новые качества [7]. Диагностика состояния и прогноз поведения даже сравнительно простой системы представляет собой достаточно сложную задачу. Но эта задача порядком усложняется, когда речь заходит о полисистемных образованиях. Межсистемные связи становятся новыми мощными детерминантами, влияние которых на результаты может подчиняться

сложному закону или вообще быть непредсказуемым. В этих условиях от людей, обслуживающих сложные быстродействующие системные комплексы, от всех тех, кто соприкасается с результатами функционирования новейшей техники, требуются способности быстрой оценки складывающейся ситуации, способности нахождения нестандартного, иногда качественно нового решения задач.

Процесс взаимодействия человека с различными сложными социальными и техническими системами рассматривается как информационный. При этом, видимо, следует отличать информационные процессы, связанные с преобразованием и интерпретацией новых данных из уже сформированного информационного потока (например: книги, статьи, сообщения средств массовой информации, сообщения в различных системах коммуникации) в деятельности изначально на это ориентированной, от процессов, связанных с переработкой массива данных в неопределенной, быстро изменяющейся обстановке. В указанных вариантах задач необходимым для субъекта является осмысление содержания и структуры информационного поля и принятие на этой основе соответствующих, нередко не стандартных решений. И в первом, и во втором случае для деятельности характерны элементы творчества как раскрытия новых смыслов и отношений, порождения новых знаний и способов действия. Вместе с тем указанные варианты задач имеют и принципиальное различие. Содержательно это различие практически полностью отражается в классификации творческих задач, приведенной в [12]. Задачи переработки информации из сформированного потока, как правило, решаются на уровне сознания, и их решение может основываться на применении субъектом универсальных алгоритмов, способов, подходов. Задачи другого типа могут быть представлены как задачи, где аналитических возможностей интеллекта для определения смысловых связей не достаточно, и необходимостью является активизация подсознания и, собственно, интуиции. Следует также отметить, что определение смысловых связей в потоке информации является необходимой составляющей творческого процесса. Но только в последнем варианте задач то, что называется творческими способностями, проявляется наиболее полно.

Из сказанного видно, что значение творческого компонента в процессе переработки субъектом больших массивов информации в настоящее время неуклонно повышается. При этом, так как сроки, отводимые на переработку информации, не увеличиваются, а, наоборот, сокращаются, все более острой становится проблема дефицита времени, проблема продолжительного выдерживания субъектом высокого темпа деятельности.

Творческий процесс как процесс свободного поиска нового решения, зачастую входит в противоречие с жесткими временными ограничениями (хотя дефицит времени иногда может выступать и как организующий и мобилизующий фактор) [1, 14, 16, 17]. При этом в условиях наблюдающегося ускорения практически всех социальных и производственных процессов негативные следствия ограничения сроков решения задач становятся все более частыми и весомыми. Принимая во внимание сказанное, задача нашего

исследования может быть сформулирована как определение специфики связей между тем, что представляет собой дефицит времени и психологическими механизмами, реализующими творческий процесс.

Видимо то, что представляет собой дефицит времени, люди стали осознавать достаточно давно. В настоящее время практически каждый, кто имеет опыт самостоятельного решения практических задач, вполне осознает то, что имеется в виду, когда упоминается дефицит времени. Все сходится на том, что условия дефицита времени определяются нехваткой последнего для выполнения конкретного действия. Для выявления психологического содержания понятия «дефицита времени» было проведено ряд исследований. В этих исследованиях были установлены особенности и специфика задач, при решении которых вероятность возникновения дефицита времени наиболее высока; были выявлены объективные и субъективные факторы, способствующие и препятствующие реализации деятельности в условиях жестких временных ограничений. Вместе с тем, четкого и ясного понимания того, что такое дефицит времени, каковы критерии его выделения, механизмы воздействия на психические процессы, состояния, двигательную активность субъекта, в психологии пока еще не сложилось.

Проводя классификацию временных режимов деятельности, ряд исследователей разделяют лимит и дефицит времени [1, 8]. Но, как и ранее нами говорилось [16], такое разделение с точки зрения освещения природы рассматриваемых явлений вряд ли можно признать правильным. Действительно, с точки зрения влияния на субъекта сам по себе лимит времени, может отличаться от дефицита времени. Однако наличие временных ограничений является необходимым, но еще не достаточным условием возникновения дефицита времени. Лимит времени представляет собой отрезок времени до некоторого субъективно или объективно заданного ориентировочного момента возникновения значимого события в будущем, момента, с которым субъект должен согласовывать длительность своих действий. Вместе с тем, ориентировочный момент может быть настолько отдален в будущее, что говорить о дефиците времени оснований не возникает. И здесь обозначается ряд принципиальных вопросов, касающихся количественных и, как это на первый взгляд может показаться странным, качественных характеристик длительности действий. Для ответа на эти вопросы необходимым представляется установление той граничной длительности действий, вынужденное сокращение которой и может привести к дефициту времени. За такую граничную длительность, согласно с литературными данными, может приниматься расход времени, определяемый как время, затрачиваемое субъектом на решение задачи в удобном темпе [15]. Но после этого возникает уже новый вопрос: «что такое удобный темп деятельности?». Для ответа на этот вопрос мы вынуждены обратиться уже к анализу системной организации деятельности, к ее качественной специфике. Именно благодаря такому анализу нам уже удалось выявить три уровня дефицита времени, существенно отличающиеся по скоростным и точностным параметрам решения. Но проблема своими корнями уходит еще глубже.

Дефицит времени относителен, так как длительность выполнения необходимых для решения задачи действий зависит от их специфических особенностей и от особенностей субъекта, который их выполняет [8, 15]. Соответственно, тот системообразующий фактор, который определяет содержание деятельности, должен определять и длительность достижения целей, и возможности ускорения или замедления действий. Таким образом, обозначается еще один важный в теоретическом и практическом плане аспект проблемы. Так как речь заходит о субъективных детерминантах деятельности, принципиально необходимым для понимания является то, в какой форме информация о длительности и, в частности, о её истечении представляется для переработки в сознании и в подсознании. К слову сказать, всевозможные хронометры и специальные приспособления относятся к внешним измерителям времени и, соответственно, их показания в процессе использования дополнительно должны быть переведены в коды, используемые в системе деятельности.

В определениях дефицита времени в качестве субъективной формы представления временной информации, как правило, полагается переживание. В самом определении расхода времени действия мы можем распознать ситуацию отсутствия переживания некоторого дополнительного напряжения от усилий, возникающих при повышенной или пониженной скорости выполнения действий. При этом отслеживаемая субъектом по переживаниям потребность в дополнительных усилиях, необходимых, чтобы успеть к установленному сроку, преимущественно и интерпретируется как дефицит времени. Но к сказанному следует добавить, что допускаемое в определениях дефицита времени смешение субъективных и объективных критериев его идентификации нивелирует значение переживания длительности, скрывает его специфику и существенные особенности. Таким образом, чтобы понять природу возникновения дефицита времени, необходимо прояснить возникшие вопросы с более основательных позиций – отталкиваясь от определений того, что представляют собой длительность и время.

Проблема времени в философских исследованиях – проблема фундаментальная, имеющая давнюю историю. Однако, не смотря на усилия многих выдающихся ученых, новых вопросов в рассматриваемой проблематике оказывается больше, чем ответов на вопросы, поставленные ранее. Проведенный анализ литературы в качестве одного из важнейших противоречий в тематике времени позволил выявить противоречие между понятиями времени и длительности. Не останавливаясь здесь на подробностях рассмотрения различных философских определений времени и длительности, укажем только на подчеркнута полярные суждения на этот счет в работах Г.Гегеля и А. Бергсона. Время в определениях Г. Гегеля это: «созерцаемое становление» и «процесс самих действительных вещей» [5, с.54]. Вместе с этим длительность им характеризуется как «снятость этого процесса вещей, которые не длятся» [5, с.54]. Совершенно с другой позицией мы сталкиваемся в работе А. Бергсона. В отношении длительности он пишет следующее: «продолжение предшествующего в последующем и непрерывный переход, множественность

без различности и последовательность без раздельности» [2, с.42]. Время же представляется А. Бергсоном как сведенная субъектом к пространственному измерению длительность. В таком представлении сменяющие друг друга моменты возникновения событий одновременно располагаются на одной линии и могут рассматриваться как границы отрезков, к которым применимы такие же операции, что и к отрезкам в пространстве. Однако для времени в пространственном измерении динамический переход от прошлого в настоящее и далее – в будущее уходит из рассмотрения, в результате чего остается статичная схема, схема представляющая пространство–время [2].

Исследования, направленные на раскрытие природы длительности, активно начали проводиться в конце XIX, начале XX века. Как видно, это связано, во–первых, с постановкой проблемы пространства–времени и, во–вторых, с необходимостью противодействия настойчивым попыткам многих ученых, предельно формализовать пространство и время и свести их представления к однозначным математическим формулировкам (все это отчетливо проявилось в уравнениях специальной теории относительности [2]). Разработка рассматриваемой проблематики в исследованиях Блаж. Августина, А. Бергсона, Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, В.И. Вернадского способствовала раскрытию сущностных механизмов формирования длительности, ее соотношения с временем [2, 3, 4, 13, 19]. В этой связи А.Бергсон рассматривает поэтапный переход от собственно длительности через ее реализацию в движении и через фиксацию траектории движения в пространстве к времени в пространственном измерении [2]. Этапы такого перехода по сути могут представляться как три уровня объективации длительности. Как показывает анализ литературы по феноменологии, эти уровни не являются взаимоисключающими; они должны дополнять друг друга и взаимоувязываться в рамках единой динамической структуры действия.

Длительность, представленная в пространственном измерении, может количественно соотноситься с любой другой длительностью. Формальный результат такого соотношения длительностей и соответствует общепринятому представлению времени. Из приведенного выше определения А. Бергсона следует также, что исходная позиция для объективации длительности, это «множественность без различности», иными словами, то, что не несет никакой специфики. Вместе с тем, если принять во внимание, что становление, задающее длительность индивидуального существования [4], обязательным порядком должно быть специфично, потому что специфично само существование, то и длительность как его проявление изначально также должна иметь свою специфику и определенность. Именно такую специфику отмечает М. Хайдеггер, определяя как основу любой субъективной реализации разворачивающуюся экзистенциальность [19]. Созвучно с этим В.И. Вернадский описывает длительность как переживаемое время – то время, которое отлично от физического, время, которое «есть одно из проявлений вещества, неотделимое от него его содержание» [4, с.30]. В этом же аспекте важно еще одно его замечание: «время есть проявление созидания творческого мирового процесса» [4, с.109]. Фундаментальная роль становления в появлении

новых форм объективной реальности также утверждается А.Уайтхедом [18]. Он отделяет становление – «сращение», как возникновение качественно новой реальности от становления – «перехода», как включения уже существующего нечто с его потенциалом в процесс построения других сущностей. Рассматриваемая А.Уайтхедом этапность становления обязательным образом предполагает растянутость этого процесса во времени, его длительность. И вместе с этим, в предлагаемом автором видении прошлого, настоящего и будущего длительность в полной мере увязывается с содержанием становления. К этому следует также добавить, что оба вида становления тесно переплетены, и «переход» в ряду событий от одного «сращения» к другому связывается А. Уайтхедом с креативностью как непрекращающимся процессом сотворения.

Таким образом, можно говорить, что любая длительность, объективированная или в динамике переживаний, или в динамике действия, или, наконец, в измерениях пространства–времени, несет с собой определенную специфику – специфику размеренной смены состояний процесса. При этом наличие памяти позволяет соотносить как длительности одного и того же процесса, так и длительности различных процессов. Результат таких соотношений имеет не только количественное отличие, сводимое к оценкам «больше», «меньше» или «равно», но и качественно значимую согласованность или несогласованность различных событий, являющаяся возможной предпосылкой радикальных изменений смысла становления. Так, соотношение длительностей на высшем уровне объективации может переноситься, как это описано у А.Бергсона, на нижележащие уровни [2]. Указанное перенесение мы реально наблюдаем в результатах эксперимента С.Г. Геллерштейна, где активизация аналитических функций сознания субъекта обусловила уменьшение длительности его реакций [6]. Вместе с тем, возможности этого уровня объективации, как правило, все же мало эффективны на околосекундных интервалах времени.

Механизм согласования не является локальным. Анализ синергетических исследований показывает, что синхронизация или десинхронизация различных процессов лежит в основе большинства качественных изменений объективной реальности [11]. На исходном уровне объективации длительности – уровне становления результаты соотношения длительностей, по всей видимости, проявляются не только в переживаниях в феноменологическом смысле, но и в переживаниях психологического плана. Последнее хорошо показано М.Хайдеггером на примере настроения [19]. Переживается также, и нередко весьма отчетливо и даже остро, дефицит времени. На уровне объективации длительности действия смысловое значение соотношения длительностей проявляется в координациях движений и в слаженности самой системной организации действий. Соотношение длительностей также имеет существенное значение для выработки, так называемого, рефлекса на время и для выдерживания норм времени при выполнении трудовых операций. На этом уровне отчетливо проявляются и ключевые особенности временных режимов организации деятельности с точки зрения согласования актуально необходимой

и потенциально возможной для субъекта (прежде всего расход времени действия) длительности действия.

Из результатов проведенного нами теоретического исследования видно, что дефицит времени через ограничения длительности действий значительным образом может влиять на структурные связи в системе деятельности. Особенно это должно проявляться в наиболее нагруженных режимах острого и тотального дефицита времени, где противоречие требуемого и действительного наиболее велико и изменения в содержании выполняемых действий должны быть наиболее существенными. Такое предположение нами было проверено экспериментально [9, 10].

В нашем исследовании курсанты–летчики решали профессионально значимые задачи на поражение мишеней и определение длины отрезка прямой. Последующий анализ также подтвердил связь результативности решения этих задач испытуемыми с успешностью их профессионального обучения [10]. Экспериментальные задачи решались в ряде серий. По результатам начальных серий определялись длительности действий испытуемых в удобном и максимальном темпе. Далее рассчитывались средние значения длительностей поражения мишени и определения длины отрезка, существенно меньшие от минимальных, полученных для максимального темпа решения задач. Рассчитанные длительности действий устанавливались как эталонные. От испытуемых требовалось действовать настолько быстро, чтобы сводить представляемое на экране рассогласование между действительной и эталонной длительностями решения задачи к минимуму.

Было установлено (преимущественно по результатам эксперимента с поражением мишеней), что далеко не все испытуемые смогли ускориться необходимым образом. Существенное уменьшение длительности действий, как правило, достигалось испытуемыми за счет изменений в соотношении связей в системе деятельности, а также благодаря выявлению способа решения задачи, качественно отличного от первоначального. Иными словами, успешные испытуемые, чтобы удовлетворить требованиям по длительности выполнения действий, производили существенные изменения в структуре системы деятельности. У тех же испытуемых, которым не удавалось повысить скорость решения задачи, увеличивалась избыточность действий, число ошибок. Этот результат по существу является свидетельством влияния изменений длительности действия на содержание динамических характеристик структуры системы деятельности. Аналогичное по эффекту влияние мы видим также в работе С.Г. Геллерштейна [6]. Вместе с тем, в последнем случае уменьшение времени реакции вызвано воздействием с уровня сознания, манипулирующего общепринятыми единицами времени (уровень объективации длительности в измерениях пространства–времени), а это требует от субъекта дополнительных преобразований информации и продолжительных усилий.

Предлагавшиеся нами экспериментальные задачи были достаточно простыми, и немалое число испытуемых с ними справилось достаточно успешно. Вместе с тем, как показывает практика, чем выше сложность задачи, тем меньшее число людей может с ней справиться. Как следствие этого,

большинство современных все более сложных задач, допустимая длительность решения которых неуклонно сокращается, становятся непосильными для многих. С увеличением информационного потока все меньше людей в условиях обостряющегося дефицита времени в достаточной мере может уяснить смысл происходящих событий и найти адекватный способ реагирования на ситуацию. Отсюда и проистекают описываемые Т. Эриксоном эффекты поверхностности осознания людьми смысловых связей в информационных потоках, фрагментарности представлений ситуации, преимущественной стереотипности действий [20]. В этом же плане может интерпретироваться и указываемое В.А. Моляко предпочтение человеком репродуктивных форм переработки избыточных массивов информации в ущерб произвольной творческой деятельности в усложненных условиях [17].

Выводы:

1) Дефицит времени и творчество связаны посредством содержательных характеристик субъективной длительности действий. Субъективная длительность действия, имея смысловую детерминацию, не только определяет факт наличия дефицита времени, но и сама обратным образом может в условиях дефицита времени обуславливать формирование новых содержательных связей и отношений в структуре системы творческой деятельности.

2) Новые соотношения в динамической структуре деятельности могут устанавливаться субъектом в творческом процессе посредством согласования (синхронизации) актуальной и требуемой длительностей выполнения действий. В результате этого изменяется актуальная длительность действия.

3) В случае неспособности субъекта в условиях дефицита времени установить смысловую связь значимых событий используемые им представления фрагментируются, дробятся. Вследствие этого ряд необходимых для достижения цели действий становится длиннее, длительности отдельных действий уменьшаются, увеличивается число ошибок, снижается точность решений.

Дальнейшие исследования рассматриваемой проблематики могут быть направлены на выявление особенностей согласования субъектом длительностей различных процессов, на раскрытие психологических механизмов взаимной детерминации уровней объективации длительности действия в творческом процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Бергсон А. Длительность и одновременность. – М.: Добросвет, 2006. – 160 с.
3. Блаженный Августин. Исповедь / Блаженный Августин. – М.: Эксмо, 2006. – 528 с.
4. Вернадский В.И. Размышления натуралиста. Пространство и время в неживой и живой природе. – М.: Наука, 1975. – 176 с.
5. Гегель. Энциклопедия философских наук Т. 2. Философия природы. Отв. ред. Е.П. Ситковский. Ред. Коллегия Б.М. Кедров и др. – М.: Мысль, 1975. – 696 с.

6. Геллерштейн С.Г. “Чувство времени” и скорость двигательной реакции. – М., 1958. – 148 с.
7. Голиков Ю.Я. Проблемы актуализации потенциальных свойств сложных технических объектов // Психол. журн. – 2005. – Т.26. – №2. – С.57-67.
8. Завалишина Д.Н. Деятельность оператора в условиях дефицита времени // Инженерная психология: Теория. Методология. Практическое применение / Под ред. Б.Ф. Ломова. – М., 1977. – С. 190-218.
9. Керницький О.М., Плохих В.В. Увеличение скорости переработки информации оператором посредством интенсификации срочного информирования о времени решения // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В.О. Моляко. – Т.12. – Вип.3. – 2007. – С. 78–86.
10. Керницький О.М., Плохих В.В., Шевченко О.О. Зв'язок успішності льотної підготовки та ефективності часового диференціювання курсантів–льотчиків // Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХНПУ, 2008. – Вип. 27. – С. 39-54.
11. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее – М.:Ком книга, 2006. – 232 с.
12. Коваленко А.Б. Прихований смисл як головний критерій розуміння творчих задач // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В.О. Моляко. – Т.12. – Вип.3. – 2007. – С.87-94.
13. Молчанов В.И. Время и сознание. Критика феноменологической философии: Моногр. – М.: Высш. шк., 1988. – 144 с.
14. Панасенко И.М., Бабилов В.М. Коррекция оценок временных затрат и надежность принятия решения оператором // Психол. журн. – 1996. – Т.17. – №2. – С. 56-63.
15. Платонов К.К., Гольдштейн Б.М. Основы авиационной психологии: Учебник для заведений граждан. авиации. – М.: Транспорт, 1987. – 222 с.
16. Плохих В.В. Точность субъективной оценки временных ограничений деятельности как фактор успешности решения задачи на слежение // Психол.журн. – 2006. – Т.27. – №2. – С. 93-101.
17. Творча діяльність в ускладнених умовах / В.О. Моляко, А.Б. Коваленко, Л.А. Мойсеєнко, В.А. Семіченко, Т.М. Третяк та ін. За заг. ред. В.О. Моляко. – К., 2007. – 308 с.
18. Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии: Пер. с англ. / Сост. И.Т. Касавин: общ. ред. и вступ. ст. М.А. Киссея. – М.: Прогресс, 1990. – 718 с.
19. Хайдеггер М. Бытие и время. – СПб: Наука, 2006. – 452 с.
20. Эриксен Т.Х. Тирания момента. Время в эпоху информации: Пер. с норв. – М.: Весь мир, 2003. – 208 с.

Поклад І.М. (м. Київ)

АНАЛІЗ СПРИЙМАННЯ МУЗИЧНО-ХОРЕОГРАФІЧНИХ ТВОРІВ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

В статъе рассматриваются проблемы восприятия детьми музыкально-хореографических произведений, вопросы ритмических структур, а также некоторые аспекты творческого потенциала младших школьников.

Ключевые слова: *эстетическое воспитание, музыкально-хореографические произведения, творческий потенциал, восприятие ритма.*

In the paper the problems of perception by children of musically-choreographic compositions, the questions of rhythmic structures and also some aspects of epy creative potential of primary schoolchildren are considered.

Key words: *aesthetic education, musically-choreographic compositions, creative potential, rhythm perception.*

В оновленні всієї системи народної освіти і виховання за сучасних умов духовного відродження України все більша увага приділяється питанню гармонійного розвитку особистості, її успішній соціалізації, можливості реалізації творчого потенціалу. На зламі тисячоліть в Україні відбуваються докорінні суспільно-політичні, економічні та демографічні зміни, що тягнуть за собою зміни в свідомості людей, їх ставленні до держави, власного життя, майна, діяльності, освіти, науки та культури. Підвищується роль і значення кожної особистості в реформуванні громадського життя, внесенні та підтримці нових цінностей або реконструюванні старих, створенні матеріальної та духовної бази оновленої держави.

Державна національна програма „Освіта (Україна ХХІ століття)”, Закон України „Про освіту”, визначають пріоритети сучасного розвитку освіти. Складовими цієї системи є гуманізація, демократизація, національна спрямованість освіти та індивідуалізація виховання і навчання. Отже, як зазначено в документах, сучасна освітня система повинна забезпечувати різнобічний розвиток особистості дитини як найвищої цінності, сприяти виявленню талантів, здібностей, зміцненню фізичного здоров'я, формуванню самоповаги, позитивної самооцінки, розвитку самостійності, творчості, винахідництва, наполегливості та відповідальності за свої слова та вчинки.

Реалізація загальнодержавних програм передбачає вдосконалення існуючих і розробку нових педагогічних систем та психологічних підходів до розвитку особистості дітей, знаходження нових методів підвищення якості та інтенсивності навчально-виховного процесу, що потребує нових психолого-педагогічних досліджень. Проблема формування творчої особистості вказується як мета в будь-якій педагогічній системі. Таким чином, зміна освітньої парадигми зумовлює необхідність переосмислення сфери виховання творчої особистості засобами мистецтва та розробку ефективних умов, оптимальних методик і технологій, що відповідають сучасним методологічним та теоретичним засадам.

Отже, можна зазначити, що важливими, поряд з іншими, ціннісними орієнтирами, які визначають напрямки у розв'язанні проблем підростаючого покоління в сучасному суспільстві, є як творчий, так і естетичний фактори [12]. Творчий потенціал дитини яскраво виявляється у художньо-естетичній діяльності, зокрема, в активному освоєнні нею мистецтва. Займаючись різними його видами, дитина вчиться сприймати художні образи, прагне самостійно відтворювати свої уявлення в звуках, рухах, фарбах і на цій основі фантазує, створює нові образи, комбінуючи їх із відомих елементів (Л.С. Виготський). Однак інтерес до мистецтва з'являється у дитини не від народження, він формується під впливом середовища, умов суспільного життя та цілеспрямованого виховання. Відтак, концепція виховання і розвитку через

мистецтво не обмежується ознайомленням дітей із його творами чи їх сприйманням, а пропагує, передусім, активне включення дітей в художню діяльність. Хореографічне мистецтво займає в реалізації такого підходу одне з чільних місць. Завдяки своїм специфічним функціям воно розвиває у молодших школярів емоційно-виразну пластику рухів, пробуджує чуття гармонії, образне сприймання музики, ритму, дарує переживання стану “м’язевої радості” (І.П.Сеченов) та володіння моторикою власного тіла, забезпечує інтелектуальний та творчий розвиток учнів.

Творчий потенціал, як динамічна структура особистості, включає комплекс творчих задатків, які проявляються і розвиваються у творчій діяльності, а також комплекс психічних новоутворень особистості протягом її вікового дозрівання. Він базується на уявленні і фантазії, асоціативних зв’язках, багатстві інтуїтивних процесів, емоційній різноманітності та емпатійних почуттях, які здійснюються у процесі творчої діяльності [13].

Як зазначалось вище, формування гармонійно розвиненої особистості тісно пов’язане і з проблемами естетичного виховання. Зокрема, ще на початку ХХ століття, П.П. Блонський визначив задачу естетичного виховання у вихованні не стільки співглядача, судді естетичних цінностей, скільки творця. Естетична творчість, доводив автор, не повинна бути ізольована від повсякчасного життєвого творення. Естетичне виховання повинно виходити з природної потреби людини у красі і пробуджувати в неї потяг до мистецтва, виробляти звичку спілкування з ним. В кожному шкільному предметі закладені можливості естетичного виховання і вчитель повинен залучати всі засоби для естетичного розвитку дитини та спонукати учнів до спілкування з художньою творчістю [2]. У зв’язку з цим сучасні дослідники піднімають питання про цілеспрямований пошук специфічно ціннісного (естетичного) відношення людини до дійсності [12].

Здібність до сприйняття краси є необхідний інструмент творчості. Якщо емоції в цілому відіграють роль „пеленгів” поведінки [1], то естетичне відчуття виникло в процесі антропогенезу в зв’язку і виключно в інтересах творчої діяльності людини (Симонов П.В., 1992).

Рухи людського тіла – це один з найпростіших актів творчості. В музично-хореографічних рухах вплив на людську особистість відбувається через вияв у моториці особистих переживань та їх творче перетворення в естетичні рухи. Зв’язок з музикою сприяє глибшому засвоєнню їх ціннісного змісту, а також самовираженню, саморозкриттю та самопізнанню особистості.

Танець – одна з ранніх форм художньої творчості. Вивчаючи його в такій якості означає визнати, що краса притаманна не тільки одним відчутним на дотик предметам. Танець підкреслює в мистецтві те, що рухоме і минуше. Отже, музика „кличе” до дії, а танець – це музика в русі.

Майже кожен танець потребує чіткого „відбиття” основного ритму. В естетичній оцінці рухів почуття ритму, ритмічність також мають велике значення, тому розглянемо більш детально змістовну сутність поняття „ритм”.

Ритм – явище складне як за своєю структурою та значимістю, так і за функціями, які він виконує, які він виконує в оточуючому нас світі.

Аналізуючи проблему ритму у сучасних наукових доробках, ми переконалися в тому, що поза ритмом не відбувається жоден життєвий процес. Кожен з них визначається своїми закономірностями. Діапазон проявів ритмічних закономірностей безкінечний, але ми зупинимося на рухових та музичних ритмах. Варто зазначити, що ритм потрібен людині в тій же мірі як сила, швидкість, витривалість.

Усім трудовим процесам людини належать цілковито визначені ритми. Ритм – організатор та регулятор рухів. Він розвиває увагу, координацію, внутрішню зібраність, вміння орієнтуватись в просторі та часі. За дослідженнями Н.Г. Александрової, не всі люди володіють ритмічністю. Ця здібність у багатьох слабо розвинена, що відображається на всій діяльності людини, знижує ефективність її праці, рівень та якість мистецтва, загальний життєвий тонус.

Почуття ритму, руховий ритм були також предметом вивчення фізіології (І.М. Сеченов, О.О. Ухтомський, П.І. Павлов та ін.). Вчені визначили, що ритм обумовлюється функціональними особливостями центральної нервової системи.

Психологи розглядаючи цю проблему приходять до думки, що почуття ритму має моторну природу (Б.М. Теплов, І.В. Огороднікова, Д.Г. Елькін та ін.), охоплює всі сторони життєдіяльності людини та впливає на емоційну, виробничу, творчу сферу.

Велике значення ритм відіграє в мистецтві, особливо в музиці, танцях, поезії. Н.Я Перна [18] підкреслює, що ритм є найглибшою основою мистецтва. З почуття ритму виникло мистецтво танцю, а з танцю виник ритм пісні, маршу, а з них – ритм вірша. В підтвердження цих слів К. Блюхер [3] пише, що пісні були викликані до життя ритмом праці за своїм темпом пристосувалися до неї. „...На низших ступенях своего развития работа, музыка и поэзия представляли собой нечто единое, но основным элементом этого триединства была работа, между тем как остальные составные части имели только второстепенное значение. То, что их соединяло, был общий, присущий им всем ритм” [3]. Ці слова доводять, що ритми усіх видів мистецтва виникли від трудових процесів, які в стародавність супроводжувались піснями, танцями, словами.

В теорії музики ритм визначається як організована послідовність тривалості звуків [20]. Послідовність звукової тривалості взятих окремо від висотних співвідношень, називають ритмічним рисунком. Значення ритмічного рисунку для виразності музики є дуже вагомим – ним визначається жанр музичного твору (вальс, марш, полька та ін.).

Музичні ритми народів відрізняються один від іншого. Тому фахівці говорять про особливості музичних ритмів, які властиві різним народностям. Своєрідність музичних ритмів проявляється в ритмічній основі багатьох національних піснях та танцях. Ритм є важливим фактором в передачі глядачам і слухачам емоційного змісту творів мистецтва. Зокрема Б.М. Теплов [21] відмічав, що сприймати і відтворювати музичні ритми можна тільки на основі почуття ритму, тобто на основі емоційного критерію, який опирається на моторику.

Ритм складає основу і танцювального мистецтва – хореографії взагалі. „Музика та пластика – сестри, діти ритму”, писав Ж.Далькроз [6]. У своїх наукових доробках Л.В. Воскресенська доводить, що музика – мистецтво яке має протяжність у часі, тобто це тимчасовий вид мистецтва. Розкрити же просторовий ритм пластичного руху, який відповідає часовому ритму – задача танцю. Музика підказує рухи, обмежуючи їх у часі. Це надає рухам певну розміреність, закінченість. В першу чергу рухи допомагають краще зрозуміти музику, а музика, в свою чергу, допомагає краще зрозуміти рухи. Отже, рухи безпосередньо пов'язані з музикою, під час якої вони виконуються. Рухи розкривають зміст музики та відповідають її характеру, темпу, ритму. Це стає можливим при умові, коли рухи виконуються свідомо, а музика, в свою чергу, стає більш зрозумілою і легше сприймається, надаючи рухам особливу виразність, чіткість, ритмічність [5].

Узагальнюючі дослідження, в яких розглядаються питання почуття ритму, можна звернутися до робіт С.І. Науменко [16], яка робить висновок, що переживання почуття ритму за своєю природою завжди активне. Неможливо просто слухати ритм. Слухач чи виконавець тільки тоді відчуває ритм, коли він його творить, відтворює. Зупинка моторних реакцій призводить до припинення переживання ритму. Тому сприймання музичного ритму ніколи не буває тільки слуховим; воно є одночасно емоційним та руховим процесом.

Почуття ритму є провідною музичною і руховою здібністю, від якості та рівня розвитку якої значно залежить результативність хореографічної, музичної діяльності та творчих проявів особистості [10, 14, 15].

Виховання музично-ритмічного почуття виконує виключно важливу задачу і потребує використання різноманітних засобів і методів [22, 24]. Воно може бути розвинене за допомогою рухової діяльності, тому що рухи надають можливість виявити всі основні елементи ритмічності – відчуття часу, простору, мускульної енергії, а також відчуття ваги та об'єму свого тіла [9, 19].

Хореографічне виховання – це цілеспрямоване формування особистості дитини шляхом впливу хореографічного мистецтва. Хореографічний розвиток і виховання потребують правильної організації і цілеспрямованого навчання. Рівень розвитку визначається поведінкою дітей на хореографічних заняттях, творчими проявами в самостійній діяльності. Якщо дитина за своєю ініціативою охоче танцює, рухається в такт музики, займається імітацією під музику своїх переживань чи взагалі звуки музики викликають у дитини емоційний відгук, а рухи її виразні і правильні, то можна говорити про достатньо високий рівень хореографічно-музичного розвитку [21].

Однією з умов виховання музичного почуття ритму є музичний супровід. Ж.Далькроз [6] зазначав, що тіло треба виховувати враховуючи музичний рух. Основу ж такого виховання складає ритм. З робіт Б.М. Теплова [18, 19], можна зробити такий висновок, що природа музично-ритмічного почуття подвійна: по-перше – моторна, по-друге – емоційна. В основі лежить сприйняття виразності музики. Тому почуття музичного ритму неможливо пробуджувати та розвивати без музики. Розвиток почуття ритму також тісно пов'язаний із виникненням пізнавального інтересу, характерного для дітей. Пізнання

пов'язане з естетичними емоціями. Під час засвоєння нових рухів, виконуючи творчі завдання, діти переживають радість пізнання [8].

В пошуках засобів виховання почуття ритму слід використовувати хореографічні вправи, які для школярів повинні будуватися на природних рухах, що дозволить вдосконалювати основні рухові навички – біг, стрибки, ходьбу [10].

З метою розвитку та виховання почуття ритму в учнів В.О. Крушилін та Н.О. Зеленов пропонують застосовувати ритмічну ходьбу з плесканням та рухами рук, ходьбу разом з диригуванням, промовляти слова з оплесками в долоні за різноманітними ритмічними рисунками, музично-хореографічні ігри, танцювальні кроки, загальнорозвиваючі вправи.

Таким чином, рекомендовані різними авторами засоби музично-ритмічного виховання [4, 6, 8, 9, 10, 16], становлять у своїй сукупності художні види рухів, які крім розвитку почуття ритму сприяють поставі свободи та гармонії рухів, правильній поставі, активізації музичного сприйняття, розкриттю виразності музично-хореографічних образів, розвитку орієнтування в просторі та у колективі.

Музично-ритмічне почуття має велике значення в естетичній оцінці хореографічних рухів. Розглянемо естетичну сутність ритму. Ритм в естетиці як видове поняття включається в такі категорії як гармонія та міра (Лосев О.Ф.). З моменту виділення мистецтва в особливу форму суспільної свідомості ритм як складовий елемент змістовної форми став присутній в усіх видах мистецтв. Стародавні греки високо цінували ритм за його естетичні якості, вбачаючи в ньому засіб, за допомогою якого досягається гармонійне поєднання частин і цілого. Разом з цим ритм був визнаний як засіб, який надає надзвичайну силу та виразність творам мистецтв (Лосев О.Ф.).

Отже, присутній в кожному виді мистецтва ритм володіє своїми особливими закономірностями, специфіка яких обумовлена художніми засобами виразності різних видів мистецтв. Так, наприклад, в поезії – це слово, в музиці – звук, в танці – рух. Але треба зазначити, що в будь-якому виді мистецтва ритм може виконати до кінця свою роль як одного з головних виразних засобів у створенні художнього образу, тільки якщо він буде приведений у відповідність з ритмами фізіологічних та психологічних процесів.

У дослідженнях психологів інтерес до ритму зумовлено саме тим, що в ньому яскраво виявляється, по-перше, що сприйняття не є чисто духовний процес, і, по-друге, що це є процес "активно-діючий". Почуття ритму в своїй основі має моторну основу [19,20]. Ритм виступає одним із виразних засобів у музиці, пластиці, танцях, живопису, поезії тощо. Він виражає емоційну сторону цієї діяльності. Отже, в саме в цьому треба шукати пояснення того зв'язку, який існує між сприйняттям ритму та емоційними процесами [8].

У виникненні естетичного в ритмі важлива роль належить його фізіологічній основі, тобто, складній системі умовних рефлексів, які пов'язані з органами чуття людини та з корою головного мозку. Шлях творчості людини виявляється у переході від фізіологічного сприйняття ритму до спеціальних форм сприйняття та від загальних реакцій до більш диференційованих [17, 20].

Так, вказуючи на психолого-фізіологічну основу краси ритму, Смирнов П.Ф. зазначає, що «красивий» ритм – це такий, який легко сприймається та засвоюється мозком, ритм, який сприяє можливій частоті ритмічних змін нервових клітин. Естетичне насолоджування, вважає автор, належачи до духовної сфери людини є і функцією мозку. Тому естетичне переживання підпорядковане законам вищої нервової діяльності людини.

Порід з психологічними та фізіологічними дослідженнями на межі ХІХ-ХХ століть ритм привернув до себе увагу також і педагогів, які побачили в ньому ефективний засіб розвитку творчих здібностей дітей (Ф.Дельсарт, Е.Далькроз, А.Дункан). Прикладом такого погляду стало мистецтво Айседори Дункан, особливість якого виявлялася у відродженні класичного античного танцю, який будувався за законами вільної пластики, введенням рухів та принципів джазового танцю, пантоміми, і все це розвивалося на основі добре розвинутого почуття ритму [7].

Отже, естетичне в ритмі пов'язане з його виразністю, яка надає надзвичайну красу як творам мистецтва, так і танцювальним рухам та діям. Ритм виявляє емоційну сторону в музиці, пластиці, живопису, танцях, фізичному вихованні. Одночасно з формуванням естетичного світогляду та розвитком творчої активності у дітей, які займаються хореографічним мистецтвом, крім почуття ритму розвиваються і більш спеціальні здібності. До них можна віднести такі: пластична виразність рухів, творча уява та мислення, а також глибоке розуміння “мови” танців як одного з засобів спілкування. Тонкий розвиток м'язового чуття, вміння “знімати” зайве напруження, здібність до утримання рухових уявлень та хороша рухова пам'ять вдосконалюють загальну рухову сферу дітей.

Враховуючи зазначене, можна вважати, що основною задачею педагога на цьому шляху, є виховання художньо-естетичних потреб школярів, розвиток їх здібностей відчувати, мислити та розуміти твори мистецтва та навколишній світ, навчання дітей творчим прийомам творення особистого світу, в якому б вони відчували себе вільно та комфортно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. – М., 1980. – 196 с.
2. Блонский П.П. Избранные психологические произведения. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1961. – 695 с.
3. Бюхер К. Работа и ритм. – М.: Новая Москва, 1923. – 202 с.
4. Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини: Пер. з рос. К.Скрипченка. – К.: Муз. Україна, 1978. – 255 с.
5. Гусева Л.И. Ритм в действительности и в искусстве: Дис... канд. филос.наук – Л., 1982. – 240 с.
6. Далькроз Ж. Ритм: его воспитательное значение для жизни и искусства: Пер. с франц. Н.Гнесиной. – М., 1922.
7. Дункан А. Танец будущего – М., 1992. – 200 с.
8. Елькін Д.Г. Рухові компоненти сприймання ритму // Наукова сесія науково-дослідного Інституту психології УСССР, 15-17 червня 1949. – С.49-51.
9. Збруева Н. Ритмическое воспитание. – М., 1935.

10. Конорова Е.В. Ритмика в театральной школе. М.-Л.: Искусство, 1947. – 137 с.
11. Лисицкая Т.С. Ритм + пластика: (Учебное наглядное пособие). – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 160 с.
12. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості // Обдарована дитина. – 2004. – №6. – С. 2-9.
13. Моляко В.О. Психологія творчості – нова парадигма удосконалення конструктивної діяльності людини // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №8. – С. 1-4.
14. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М., 1981.
15. Новоявленская Е.Н. Ступеньки к творчеству. – М.: Педагогика, 1987. – 215 с.
16. Науменко С.І. Психологія музичності та її формування у молодших школярів. – К., 1993.
17. Новер Ж.Ж. Письма о танце и балетах: Пер. с франц. А.Г.Мовшенсона. – М.: Искусство, 1965. – 375 с.
18. Пэрна Н.Я. Ритм, жизнь и творчество. – Л.: 1925.
19. Руднева С.Д., Пасынкова А.В. Опыт работы по развитию эстетической активности методом музыкального движения // Психол. журнал. – 1982. – №3. – С. 84-92.
20. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 329 с.
21. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.:Изд-во АПН РСФСР, 1947.
22. Художественное творчество и психология / АН СССР, ВНИИ искусствоведения Министерства культуры СССР, ред. А.Я. Зись, М.Г. Ярошевский. – М.: Наука, 1991. – 192 с.
23. Чурпіта Т.М. Соціально-педагогічні проблеми розвитку творчої уяви молодших школярів засобами хореографічного мистецтва (на матеріалі використання казок): Автореф. дис. ... канд. пед. наук – К., 1998. – 21 с.
24. Эстетическое воспитание учащихся во внешкольных учреждениях: Пособие для учителя / Сост. Сахарова, Мохова – М., 1986. –127 с.

Полякова А.С. (з. Киев)

ОПТИМАЛЬНЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

У статті розглядається важливість творчої майстерності вчителя у вихованні творчої особистості, фактори оптимального накопичення інноваційного досвіду та розвитку творчої сторони професіоналізму сучасного вчителя.

Ключові слова: *фактори, творчість, інформаційні системи, цінності, транслятор, духовність, інтелектуальний фон, інновації.*

In the paper the importance of creative skill of a teacher in upbringing of a creative person, a factor of the optimum accumulation of the innovative experience and development of creative side of professionalism of a modern teacher are considered.

Key words: *factors, creativity, information systems, worth, translator, spirituality, intellectual background, innovations.*

Успех человека в профессиональной деятельности, ускоренный рост его мастерства и творческого потенциала существенно зависит от качества его профессиональной подготовки в учебном заведении, от его интересов к избранному делу и способностей. Качество учебно-воспитального процесса в современном вузе невозможно представить без подлинной его интенсификации, как оптимальной организации обучения студентов, позволяющей добиваться максимальных результатов в сокращенные сроки обучения. Результативностью учебно-воспитательного процесса, на наш взгляд, следует считать конкретные достижения у обучающихся необходимого (заданного) уровня профессиональной образованности.

Профессиональная образованность – феномен своеобразный, она является базой успешного исполнения специалистом своей социальной роли и типа поведения, а также основой последующей профессиональной карьеры. По отношению же к педагогическим кадрам эту результативность следует учитывать в вузе у студентов с учетом существенного прироста психологического компонента и смело обозначить его как психологическая образованность учителя (преподавателя). Условно структуру этого феномена можно разделить на три составляющих:

- психологическую грамотность;
- психологическую компетентность;
- психологическую культуру.

В результате этого условного деления в статике можно рассматривать его конкретные «осязательные» грани-параметры, а в динамике (как приобретение «профессионализма») – этапы требующие четкого дозирования вносимой информации, последующего приобщения студентов к смежным научным дисциплинам, включение в ситуации, имитирующие профессиональную деятельность и в упражнения, тренинги по отработке необходимых профессиональных умений и типа социального поведения.

Такой взгляд на процесс подготовки будущего специалиста любого профиля позволяет рациональнее планировать учебный процесс в вузе, четко определять (и оценивать) критерии «прироста» у студентов профессионализма и прогнозировать сроки его успешного «вращения» в профессиональную среду, а также степень его готовности адекватно реагировать на возможные «зигзаги» в социальной и профессиональной ситуациях.

Однако, качественность процесса подготовки будущего специалиста-педагога предполагает активность самого обучающегося, глубокий его интерес к предмету деятельности. В этом плане становление личности профессионала следует рассматривать как педагогически грамотное вовлечение будущих специалистов еще на студенческой скамье) в процесс развития ими своих способностей и личностных характеристик. Постоянный акцент преподавателей на выработке у будущих профессионалов значимых для работы качеств в сочетании с объективной оценкой их проявления в заданных им учебных ситуациях выступает побудительной силой его профессионального, продвижения к подлинной психологической образованности. За качественностью этой образованности усматривается способность будущего

психолога (педагога) успешно передавать учащимся запланированную школьной программой совокупность позитивных социальных (человекотворных) образований включающих в себя три основные системы, которые не могут передаваться человеку по генетическим каналам. Этот пласт социальных (человекотворных) образований приобретается человеком благодаря принятию и освоению трех систем ценностей:

- информационной системы (знания всех видов и уровней: факты, гипотезы, категории, учения, теории, персоналии);
- операциональная система (умения всех видов и уровней: навыки, приемы, способы, подходы, методы, технологии);
- мотивационная система (установки всех видов и уровней: желания, хотения, интересы, убеждения, отношения).

Основные слагаемые этого пласта человекотворных образований позволяют стабилизировать такие фундаментальные первичные понятия педагогической деятельности как:

- образование – трансляция и усвоение информационной системы;
- обучение – трансляция и усвоение операциональной системы;
- воспитание – трансляция и усвоение мотивационной системы.

Педагогическая деятельность, как деятельность по социализации личности протекает в границах соотнесения социокультурных и личностно-ориентированных программ.

Мера и характер соотнесения определяясь степенью и уровнем развития социума, задают в свою очередь, всю систему педагогической деятельности. Надо заметить при этом, что система социокультурных программ выступает как база деятельности педагога, он-транслятор содержания, в которое включено его собственное «Я».

Именно, здесь мы выходим на проблему личности учителя, представляющего собой преимущественно оригинальное и неповторимое, но вместе с тем исторически обусловленное сосредоточие одного из бесконечных способов соединения, интеграции социокультурных и личностно-ориентированных программ.

Выступая субъектом в системе деятельности по трансляции разных систем, учитель неизбежно включает в содержание транслируемого свой собственный познавательно-преобразовательный потенциал. Потенциал человека (который выявляется, формируется и развивается в ходе социализации) – это способности и потребности, задаваемые дуальным (природно-социальное) характером человеческого субстрата.

Природным, как правило, детерминировано физическое движение и сенсорное отражение, а социальным – сознание (умственность, ментальность) и речь (язык).

Познавательно-преобразовательный потенциал в том виде, в котором он представлен является той «мерой», которой измеряется эффективность; результативность методов трансляции всех трех систем позитивных социальных образований.

Все четыре вида потенциальных возможностей человека представляют собой психологическую платформу духовного возрастания личности, его способности осознавать смысл своего бытия и прогнозировать свой вклад в преобразование окружающей действительности.

В условиях подготовки учителя к своей будущей профессии необходимо помнить о его психологической образованности. Предметом деятельности учителя является учеба детей, за которой усматривается особый вид труда – учебный. Как и любой другой труд – учебный труд серьезен и труден, он «не игра и не забава» (К.Д. Ушинский), он требует умственных усилий для обогащения своего «Я» знаниями, освоения техники учебной работы, научения правилам коллективной работы и счастливой жизни. Для успешного включения детей в учебный труд необходимо учителю учитывать психологическую готовность их к учебному труду. В этом плане он должен быть психологически грамотен.

Психологическую грамотность мы рассматриваем как совокупность элементарных знаний, с помощью которых учителю можно «снять» первичную информацию об ученике (группе, коллективе), распознать характер его проблем (задач), обосновать предварительный диагноз вместе со школьным психологом.

И только после этого диагностировать возможные воздействия и способы оптимальной организации учебного труда со всеми детьми. К тому же психологическая грамотность обеспечивает самому учителю умение регулировать свою деятельность и поведение в масштабах педколлектива.

Второй составляющей психологической образованности является психологическая компетентность учителя, она предусматривает объем теоретических знаний у педагога с арсеналом умений, облегчающих ему путь к повышению педагогического и творческого мастерства в работе с учащимися, к ускоренному нахождению нестандартных решений учебных и воспитательных задач. С высокой психологической компетентностью следует связывать и использование учителем более широкого спектра методических процедур, их виртуозное исполнение в нужной ситуации, а также обширный набор способов, влияющих на эмоциональное обеспечение диалога в партнерстве с другими, на климат в коллективе, на привнесение в детское сообщество ярких эталонов поведения и образцов идеального отношения к людям, творческого вдохновения во все звенья учебного труда.

Как особый вид профессионализма следует рассматривать и психологическую культуру учителя, в ней есть место широким и прочным теоретическим знаниям в единстве с практическим опытом и высоким уровнем самоуважения. При таком наборе «приобретенного богатства» будущему учителю легче включиться в новый профессиональный коллектив, проявить свой стиль работы, свою манеру поведения, продуцировать в коллективе коллег новые идеи и обоснованно отклонять старые, ненужные.

Психологическая культура помогает будущему специалисту опираться в своей работе на достижения смежных наук, на положительный опыт коллег по работе и выстраивать собственные продуктивные жизненные и

профессиональные стратегии, индивидуальные программы, проявлять творческий подход к решению своих задач в резко измененных ситуациях.

Таким образом, психологическую образованность педагога следует рассматривать как условие его успешной организации учебного труда и как фундамент осмысленного и целенаправленного планирования им своего профессионального (карьерного) и личностного роста. Именно, при ее наличии студенту легче обосновать для себя конкретную направленность в работе с позиции соответствия своих личностных возможностей и социально-экономических факторов, в нужный момент опереться на конкретный набор надежных механизмов для своего перемещения по служебной лестнице.

Ускоренный прирост профессионализма у любого специалиста, в том числе, и у учителя связан с правильной дозировкой теории и практики в системе его обучения, правильного понимания им роли теории, как «ключа», открывающего будущему специалисту путь к успеху и двери творчества и освобождающего его как от слепого подражания в своем деле, так и от необходимости «изобретать хорошо известное».

К этому же обогащению теоретическими знаниями повышает у студентов интеллектуальный фон, на котором «вырисовываются» их эрудиция, духовность и речевая культура. Вне интеллектуальной основы возрастания духовности немислимо. Духовность с одной стороны – это самосознание, самоосмысление личностью идеального своего жизненного предназначения, а с другой стороны – это уровень развития личности, ее воспитанность, ее творческие способности, реализуемые в деятельности, общении; это способы «самостроительства» личности и осознание ею ценностных сфер бытия. Духовность личности презентует собой подсостояние активности человека по преобразованию им внешнего мира во внутренний – человеческий.

Духовно-интеллектуальный фон личности определяет ее здоровье, влияет на образ жизни и жизнедеятельность личности (коллектива). Духовность находит свое проявление в конкретных качествах личности, в характере поведения и стиле общения. С ней тесно связана языковая культура человека, как желание, умение пользоваться родной речью и эстетически выразительно ее презентовать в своем общении.

Интенсификация учебно-воспитательного процесса в вузе предполагает наряду с теоретической оснащенностью и возрастной духовностью, еще и моделирование и проигрывание реальных значимых для него ситуаций, учебных задач, решение которых вне теоретического обоснования немислимо.

Профессиональная деятельность педагога – архисложная, в ней действуют сотни закономерностей и мера ответственности – человек, его судьба его здоровье. Успех ее выполнения требует «ансамбля способностей». Но в русле нашего рассуждения особую значимость приобретает процесс правильной организации учебного труда на школьном пространстве. И именно, это дает основание обратить внимание на организаторские способности будущих учителей.

Талант влиять на людей, вести их за собой нельзя себе представить без правильного восприятия людей (учащихся) такими, какие они есть, без особого терпения к их непохожести на его «Я», без понимания из внутреннего мира.

Мандат на лидерство люди выдают не каждому и не сразу. Способности организатора не даются человеку от рождения в готовом виде. Дитя человека развивается в очеловеченной среде и «передаточной» инстанцией для него становятся люди. Ранняя включенность человека в деятельность позволяет регистрировать высоту его интереса к ней, ибо нельзя научить тому, к чему не лежит душа. Проблема интереса, склонностей и способностей становится актуальной для каждого учебно-воспитательного учреждения. Способности возвышают человека, при их наличии он становится более интересным, масштабным, они ведут его с ускорением к успеху в профессиональной среде. В этом плане важнейшим условием становится выявление ранее способностей у школьников и студентов и создание необходимых условий для их развития. В условиях вуза ярким примером организаторского труда для студентов становится преподаватель, в школе – учитель, способный упорядочить спланированные им виды работы со студентами, предъявить «свод» своих требований к ним, и правил к типу их поведения – наглядный пример им для подражания. Важно также показать роль контроля и оценки, эффективность участия исполнителей его заданий авторитетно представить свои лидерские позиции, доходчиво раскрыть характер управленческих умений в совместной с группой работе.

Организаторская деятельность представляется всегда как вторичная по отношению к предметной деятельности, она связана с социальным благополучием в группе, с социальным самочувствием индивида, а потому и предъявляет особые требования к претенденту на роль организатора.

В XX веке проявился повышенный интерес общества к личности организатора обоснованно вводился профотбор на многие специальности, выдвигались разного рода методические процедуры по диагностике профессионально важных качеств для руководителя, организатора, менеджера.

Особое внимание обращено было специалистами по профотбору организаторов к способностям лидера, особенностям их решения управленческих задач (ситуаций) к их социальному интеллекту и творческому подходу в управлении трудовыми коллективами.

В научной литературе рассматривался очень детально феномен способности организатора и были выделены их основные компоненты:

- повышенный интерес к людям (с желанием быть им нужным);
- высокая стрессоустойчивость в социально усложненных ситуациях (конфликтных);
- правильное восприятие положения дел в группе с выходом на оперативное участие в их улучшении;
- создание своей оптимальной программы диагностики людей по ряду внешних признаков;
- умение продуцировать новые идеи и своевременно отклонять ненужные;

- уметь «сосчитывать» социальные «сигналы» у других людей как факт их реагирования на воздействие со стороны организатора;
- аргументировать вескими доказательствами свою оценку, свое мнение, свою позицию.

Организаторские способности развиваются в студенческие годы благодаря конкретным факторам, принимаемым самими студентами. Мы попытались выяснить их взгляды на факторы, которые обеспечивают организаторский талант личности.

Данные опроса свидетельствуют, что испытуемые юношеского возраста отдали предпочтение следующим факторам: природному дару – 15% опрошенных; приобретенному опыту в ходе выполнения общественных «нагрузок», собственной активности – 30%; раннему специальному обучению – 35%; передаче этого опыта по наследству в династиях – 5%; большому капиталу, способному купить власть – 10%; помощи друзей – 5%.

Такое различие в мнениях опрошенных показывает интерес к проблеме, об осознании ими сущности власти и пути овладения ею на практике. Несомненно, оказывает влияние СМИ, транслирующие сущность лидерства в политике, сложности в области удержания власти, неоднозначности характеристики претендентов во властные структуры на выборах в государственные структуры.

Современная молодежь с призывом к организаторской деятельности (согласно опросу 45% респондентов имеют к ней интерес и готовность работать в роли организатора), к сожалению, имеют мало возможности для самореализации своей управленческой активности в вузе, поскольку в нем значительно обесценилась общественно-полезная работа, потускнел образ вожака- организатора, снизился интерес к организаторским задачам.

В современных вузах мало внимания уделяется расширению поля организаторской работы, где ускоренно происходит накопление «социальных приобретений». Включенность студентов (школьников) в организаторскую деятельность побуждает участников любой социальной ситуации к активности, к риску, к находчивости, что изменяет характер партнерства, создает авторитет за счет возрастания лидерских притязаний и стойкости лидерской позиции.

Планы и задачи решают люди, для которых важным становится то, что может повышать их материальные и духовные ресурсы. Для них важными становятся конструктивное сотрудничество, своевременная поддержка, апеллирование к их мнениям, творческая атмосфера в коллективе (группе) и систематический учет их личного вклада в общее дело. Все это требует не только знания конкретных организаторских приемов (умений) и «технологий» этого труда (им можно научиться быстро в ходе упражнений и тренингов) но и творческого подхода к исполнению своей роли и психологической образованности в совместном, деловом общении.

В совместном учебном труде в деловом общении личность учиться выстраивать тактику своего социального поведения, кристаллизует свою социальную зоркость. С возрастанием социальной зоркости у будущих профессионалов следует связывать и повышение их способности более

успешно «конструировать» деловые контакты, в которые оперативнее и продуктивнее решаются творческие задачи – социально-психологического и организационно-управленческого характера. В социальной деятельности и единстве с другими человек формирует разумные и приемлемые формы общественной жизни, как важное условие его всестороннего развития. Объектом в этой деятельности выступают социальные отношения, средством – социальные знания, социальный опыт (в нем сохраняются понимание и защита ценностей, идеалов и стремление гуманизировать свои отношения с миром других). Результатом социальной деятельности выступают новые социальные акты, новые отношения. Социальную новизну создает творческая личность в избранной ею профессии и в своей социальной роли.

Творческие ресурсы личности – это «капитал» личности, с помощью которого она опережает других в силе ума, в успешности дела, в твердости воли, помогающим ей преодолевать барьеры и затруднения разного типа, в ясности понимания своего предназначения, в проявлении своей высокой ответственности за свои дела и позиции.

Педагогический труд нельзя себе представить без творческих инициатив, творческой активности и продукции. Ценность творческой личности особенно возрастает в период социальных перемен.

Творческие личности – это двигатели социального прогресса. Воспитание творческих людей – важнейшая задача школы как социального института в обществе. В своем исследовании для нас было важным – выяснить мнение педагогов, студентов и учащихся относительно понятия «творчество детское и взрослое» и можно ли ему научить человека.

Наши данные свидетельствуют, что к понятию творчество не однозначное отношение как в теории, так и у практических работников в системе образования.

Так, опрос учителей в современной школе (разных типов) показывает:

- 35% учителей не считают себя способными научить детей творчеству, аргументируя «природным даром», «талантом свыше» и т.п.;

- 20% считают, что научить творчеству нельзя, а научиться можно в детстве, если рядом творческие взрослые и поощряется творческие инициативы, создается творческая атмосфера;

- 20% уверены, что творчеству можно и необходимо учить детей, если в этом заинтересовано государство и в школах будут созданы условия;

- 25% уверены, что творчеству могут научить творческие учителя, которые отбирают в пединституты, хорошую дают подготовку в плане творческой, организации работы с учениками на школьном пространстве.

По мнению опрошенных учителей в современной школе не более 3-5% детей с высоким уровнем творческого потенциала, а по мнению самих учащихся в каждом классе от 15-20% детей себя считают творческими личностями. Их детское творчество представлено в спорте, танцах, изостудиях, в стихах для стенгазеты в школе.

В своей основе творческий потенциал у детей чаще всего представлен в легкости дифференцирования, силе внимания и социальной зоркости при наблюдениях, за людьми в умственной работоспособности.

При измерении творческих достижений учителя важно зафиксировать не только творческую активность учителя, но и в унисон ему растущее увлечение творчеством детей на уроке, учитывать его умение, поддержать творческие инициативы детей, одобрить их поиск новых способов решения творческих задач.

Творческие педагоги всегда умеют проектировать увлекательные формы внеклассной групповой работы, предлагать детям интересные творческие задания для самостоятельных работ, выполнение которых требует полета фантазии и своего творческого почерка. Только заданность интересной тематики для детского творчества может его актуализировать, т.е. перевести из потенциального в плоскость рабочего состояния.

В ходе нашего исследования по нашему сценарию были заданы работы для учащихся 1-х классов – на тему «Куда ушел Букварь» (после урока «Проводы Букваря» с рисунками, стихами и описанием его маршрутов; для подростков – ответ инопланетянам – на вопрос из книги И.Ефремова «Туманность Андромеды» «Что у вас на Земле самое трудное»; для старшеклассников – ответ жителям чужой планеты из книги И.Ефремова «Час Быка» – что такое счастье в понимании землян.

Анализ материалов сочинений и рисунков, полученных от учащихся дает основание утверждать, что «разлет» фантазийности детей существенно зависит от характера заданий, данных учителем детям.

Итак, творческое мастерство имеет свое начало в студенчестве при активном участии преподавателей и в последующей профессиональной деятельности при поддержке дирекции, педколлектива; при четком понимании самим учителем важности творчества, как ценности личности, способной преобразить окружающий мир и ощутить великое наслаждение от роли творца.

Повышение творческого мастерства любого профессионала, в том числе и педагога возможно при условии: известных ему критериев оценки его работы со стороны администрации и профессионального коллектива; систематическом учете и одобрении его самостоятельности и творческих инициатив в жизни коллектива; при надежных стимулах его социальной и творческой активности; при учете его положительного опыта в профессиональном коллективе и расширения репертуара его социальных ролей консультанта, помощника), с делегированием ему управленческих полномочий.

Умение дирекции школы поставить учителя в привилегированную позицию – активного деятеля, отвечающего за свою работу (свои идеи, предложения) и за успех группы (коллектива). Учителю важно уметь создать атмосферу доверия, увлеченности, настроя на соревновательность в творческих инициативах и поддержать его психологическую готовность разрабатывать свои проекты по улучшению коллективной жизнедеятельности в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Матюшкин А.М. Развитие творческой активности школьников. – М., 1991. – 153 с.
2. Моляко В.О. Психологічна проблема творчого потенціалу // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості: Збірник наукових праць / За ред. В.О. Моляко. – Т.12. – Вип.2. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.Франка, 2007. – С. 6-13.
3. Полякова А.С. Про духовність творческої личности и путях ее формирования // Актуальные проблемы общей и педагогической психологии: Сб. науч. трудов. – К., 2007. – Т.9, ч.5. – С. 310-317.
4. Полякова Г.С. Педагогічна творчість учителя та її вимірювання в школі // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості: Зб. наук.праць / За ред. В.О. Моляко. – Т.12. – Вип.2. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.Франка, 2007. – С. 185-191.
5. Шумилин А.Г. Проблемы теории творчества. – М., 1989. – 148 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ

В статтє проведєн анализ основных направлений изучения творческого процесса, выделены психологические особенности творческого процесса.

Ключевые слова: творчество, творческий процесс, этапы творческого процесса, психологические особенности.

In this article the analysis of basic directions of study of creative process is conducted, the psychological features of creative process are defined.

Key words: creation, creative process, stages of creative process, psychological features.

Актуальність дослідження. Проблема творчості і творчого процесу відноситься до таких, які завжди хвилювали людство, вона не є якимсь окремим явищем, пояснення якого має тільки академічний сенс, а має сенс по відношенню до культури і науки, а можливо – і до цивілізації. Значну кількість досліджень розглядають феномен творчості в трьох аспектах: особливості особистості творця, особливості протікання психічних процесів в ході творчості і вивчення продуктів творчості. При цьому проблема творчості як процесу залишається найменше вивченою в області психології творчості.

Мета статті полягає у виділенні психологічних особливостей творчості як процесу.

Аналіз літературних даних з проблеми. Великою різноманітністю підходів до трактування творчості відрізняється зарубіжна психологія, але в цілому можна виділити три основні підходи до пояснення творчого процесу. Більшість дослідників вважають, що творчий процес – це форма активності в проблемній полі, свідомо і цілеспрямована спроба розширити існуючі межі знань, зруйнувати існуючі обмеження [15]. Згідно думці інших дослідників, творчість – це результат випадкових змін стадій породження і відбору в творчому процесі [16]. Проміжна позиція полягає в тому, що творчий процес ініціюється невдалою спробою в поясненні або гіпотезою, що не підтверджується, або спробою включити нові ідеї в існуючі знання, або спробою упорядкувати за допомогою самоорганізації існуючий хаос [17].

Також в зарубіжній психології існують різні думки щодо ролі несвідомого в творчому процесі. Одні автори вважають, що уміння усвідомлювати і виражати ідеї, що приходять з підсвідомості, є основним компонентом творчого процесу. Творчість досягається в тому випадку, якщо несвідомі ідеї вносяться до свідомих тверджень. Інші автори або заперечують роль несвідомого в творчості, або відводять несвідомим процесам певну роль в творчому процесі, наприклад, в контексті активації пам'яті, релевантної творчому інсайту і такої, що робить доступною інформацію, яка свідомо не вимагалася.

Як і в зарубіжних дослідженнях, в російській і українській психології немає єдиного погляду на процес творчості: одні дослідники виділяють творчість як самостійний процес, що має специфічні психологічні характеристики всіх його компонентів [10; 11], інші ототожнюють з мисленням, уявою, пам'яттю тощо або виділяють провідну роль одного з психічних процесів (свідомих або несвідомих) у виникненні творчості [1; 2; 5; 12], треті – пов'язують з утворенням рефлексів або нейронних зв'язків в результаті діяльності головного мозку [2]. Не дивлячись на відмінності в трактуванні характеру і природи творчого процесу, більшість дослідників єдина у виділенні в ньому певних етапів, що мають свої особливості.

Виділення фаз, етапів, актів творчого процесу сходить до робіт П.К. Енгельмейера, який в процесі творчої діяльності людини виділяв три етапи, які називав «трійцею творчості» або «трьохактом». Перший акт (акт інтуїції і бажання) є інтуїтивне народження задуму, тобто «гіпотетичної ідеї майбутнього твору» [13, с. 100], яка потім усвідомлюється. Виникнення задуму ще не означає, що творець досягне реалізації цього задуму. Другий акт (акт знання і міркування) полягає «у розробці винаходу як логічного уявлення», внаслідок чого виходить «схема пристосування або план способу» [13, с. 101]. На цьому етапі вже немає необхідності в творчій роботі. Третій акт (акт уміння) припускає конструктивне виконання схеми або плану «ремісничого характеру» для здійснення задуму. Виділення П.К. Енгельмейером трьохакту творчості послужило поштовхом для подальшого пошуку етапів творчого процесу і їх змістовних характеристик.

Розкриваючи процес творчої діяльності В.О. Моляко [8], розвиваючи ідею трьохакту, виділяв наступні етапи творчості:

1. виникнення проблеми (постановка завдання);
2. підготовка до рішення;
3. формування задуму;
4. втілення задуму;
5. перевірка і доопрацювання.

При цьому автор указував на можливість варіантів як в назвах, так і в кількості виділених етапів, проте, ґрунтуючись на вивченні творчості в конструкторській діяльності, наполягав на виділеній характеристиці процесу творчості. Як основну характеристику творчого процесу автор виділяв наявність стратегії – «генеральної програми дій, головного напрямку пошуку і розробки, що підпорядковує собі решту всіх дій і блоків дій» [8, с. 34]. Виділення стратегій як основної характеристики творчого процесу дало даному підходу назву стратегіального.

У трансдукційному підході В.А. Роменця, згідно якому «творчий момент полягає в сутнісному переході (трансдукції) з однієї системи (суб'єктивно-психічної) в іншу (матеріально-речову) за умови їх взаємного опору цієї трансдукції – просто активного або свідомо активного» [11, с. 11], виділяються чотири фази творчого процесу:

- 1) свідомо робота – підготовка – особливий дієвий стан, що є передумовою інтуїтивного проблиску нової ідеї;

- 2) неусвідомлена робота – визрівання – інкубація спрямовуючої ідеї;
- 3) перехід неусвідомлюваного в усвідомлене – піднесення – поява ідеї рішення, спочатку у вигляді гіпотези, принципу, задуму;
- 4) свідомо робота – розвиток ідеї, її завершальне оформлення і перевірка.

Розробляючи проблематику творчості в рамках діяльнісного підходу, А.Н. Леонт'єв вважав власне творчістю знаходження адекватного принципу або способу вирішення проблеми (завдання, суперечності), причому основна особливість даного творчого акту полягає в тому, що відкриття нової ідеї, рішення відбувається раптово для суб'єкта [7]. А.Н. Леонт'єв виділяв в творчому процесі два основні етапи:

- знаходження адекватного принципу, способу рішення, який прямо не витікає з умов завдання;
- застосування знайденого вже принципу рішення разом з перевіркою і перетворенням даного принципу згідно з умовами конкретного вирішуваного завдання.

У процесуально-діяльнісній парадигмі розкриває суть творчості і Д.Б. Богоявленська [1], згідно якої творчість припускає збіг мотиву і мети, зосередженість на самій діяльності, внаслідок чого новий продукт значно перевищує первинний задум. В цьому випадку «має місце розвиток діяльності за ініціативою самої особистості (фактично саморозвиток діяльності), що і є творчістю» [1, с. 36]. Подібне визначення дозволяє розглядати творчість не як особливий вид діяльності, а як характеристику будь-якого її виду. Сам процес творчості як «самочинний розвиток діяльності, що здійснюється поза утилітарною потребою, за своєю волею, вільним вибором», який Д.Б. Богоявленська визначає як продуктивну ситуативно не стимульовану діяльність, розглядається як прояв справжнього суб'єкта діяльності [1]. Дослідження Д.Б. Богоявленської дозволили перенести акцент з виявлення закономірностей творчого мислення на розкриття особливостей особистості як суб'єкта діяльності.

В рамках діяльнісного підходу Т.В. Кудрявцевим розроблялося положення про те, що творчість є взаємодією суб'єкта з об'єктом, яка містить або виступає у вигляді суперечності [6]. Надалі це положення отримало розвиток в роботах Р. Гута, Н.А. Козиревої, І.Н. Семенова, С.Ю. Степанова і ін.

Інший представник діяльнісного підходу, О.К. Тихомиров розглядає творчість з позицій психологічної теорії неалгоритмічних процесів [12], основні положення якої полягають в наступному. Творчість як діяльність є неалгоритмічним процесом, що лише частково піддається формалізації, в умовах якої з'являються нові неформалізовані компоненти (цілі, мотиви, сенси тощо).

Творча діяльність відрізняється наступними ознаками:

- а) включенням до себе не тільки правил і операцій з їх реалізації, але й інших якісно своєрідних структурних одиниць (потреби, мотиви, установки, цілі, сенси, образи, емоції);

б) появою нових структурних утворень під час її здійснення, що відносяться до вирішення проблеми (і руйнуванням початкових структурних одиниць);

в) можливістю встановлення нових зв'язків між структурними одиницями.

Протилежним теорії О.К. Тихомирова є нормативний підхід до творчості, що розробляється І.П. Калошиною [5]. Авторка дає розгорнене визначення творчого процесу як діяльності, для якої характерними є наступні ознаки:

- спрямованість на вирішення завдань, для яких характерна відсутність способу рішення і знань, необхідних для його розробки;

- зв'язок зі створенням на усвідомлюваному або неусвідомлюваному рівнях нового продукту;

- невизначеність можливості розробки (створення) нового продукту [5, С. 5-6].

При цьому, на думку І.П. Калошиної, слід розрізняти нормативну і ненормативну творчість. «Нормативна творчість» визначається як творча діяльність, здійснювана на усвідомлюваному рівні планомірним шляхом і методом руху від абстрактного до конкретного, і протиставляється «ненормативній», якій властиві пошук задуму або ідеї методом спроб і помилок або емпіричним шляхом та неусвідомлюваний характер [5, с.7]. Взаємозв'язок і взаємна опосередкованість норми і творчості розглядалися також Г.А. Балом, тоді як алогічність «ненормативної» творчості підкреслювалася А.Н. Луком та Т.В. Івановою.

З позицій культурно-історичного підходу вивчення психологічних теорій творчості було проведене М.Г. Ярошевським. Аналізуючи творчий процес в рамках культурно-історичної парадигми, автор приходить до висновку, що «творчість – це насамперед когнітивно-діалогічна активність суб'єкта» [14, с.24], яка можлива тільки в умовах взаємодії.

Необхідність даної умови підкреслює М.М. Подд'яков, який визначає творчий процес як «особливу форму якісного переходу від відомого до нового, невідомого» [9, с. 16].

Комплексний погляд на творчість представлений в роботах Я.О.Пономарьова і його колег, що працювали в рамках системно-структурного підходу [10]. Аналізуючи особливості творчості як процесу, Я.О. Пономарьов використовує принцип трансформації етапів розвитку явища в структурні рівні його організації і функціональні ступені подальших розвиваючих взаємодій [10, с.29.]. Згідно цьому принципу, «основу психологічного механізму творчої діяльності людини складає взаємозв'язок зовнішнього (наочного) і внутрішнього (модельного) планів дій» [10, с.178]. Розвиваючи погляди щодо творчого процесу, Я.О. Пономарьов відзначає, що успішності реалізації творчого задуму, тобто «прямого продукту», сприяє «побічний продукт», який виникає неусвідомлено, під впливом властивостей предметів і явищ, включених в дію, але не істотних з погляду свідомо поставленої мети. Я.О. Пономарьов говорить про наявність різних рівнів творчого процесу і розкриває їх таким чином:

- на першому рівні виробництво побічних продуктів не усвідомлюється, оцінка використання побічного продукту емоційна;
- на другому рівні побічний продукт «проникає» у внутрішній план;
- далі у внутрішній план «проникає» відповідний ефекту використання побічного продукту спосіб, в контроль і оцінку включаються уявлення, побічний продукт перетворюється в прямий;
- на наступному рівні диференціюється спосіб дії, що приводить до перетвореного продукту (реалізації задуму), контроль і оцінка стають все більш логічними, роль уявлень і емоцій обмежується;
- на завершальному, п'ятому рівні тенденція, що намітилася, повністю розгортається, контроль і оцінка стають повністю логічними, спроби і помилки згортаються, реалізація задуму спирається на логічний аналіз і синтез структури проблеми.

При цьому, він не ототожнює рівні творчого процесу з його етапами, які розуміє як «стадії вирішення пізнавальних проблем, далеко не тотожні завданням розумовим» [10, с. 152]. Творчий процес «можна розчленувати на дві основні фази:

- 1) фазу інтуїтивного пошуку і отримання інтуїтивного ефекту, інтуїтивного рішення;
- 2) фазу його вербалізації, формалізації» [10, с. 194].

В.П. Зінченко, на основі аналізу і узагальнення досліджень А. Пуанкаре, А. Бергсона, М. Вертгеймера, Б.М. Кедрова, Д.Ю. Панова, Я.О. Пономарьова, В.Н. Гордона і ін. запропонував «збірний образ процесу творчості», в якому виділив наступні основні стадії:

1. Виникнення теми. На цій стадії виникає відчуття необхідності почати роботу, мобілізація творчих сил;
2. Сприйняття теми, аналіз ситуації, усвідомлення проблеми, або стадія створення синкретичної образно-концептуальної, знаково-символічної або змішаної моделі, адекватної ситуації, що виникла у зв'язку з вибором теми;
3. Робота над рішенням проблеми, яка містить свідомий і несвідомий компоненти;
4. Виникнення продуктивної ідеї, образу-ейдосу рішення;
5. Виконавча, по суті, технічна стадія [4, С.112-113].

При цьому автор підкреслює провідну роль смислової складової творчого процесу: «творчість... це робота з сенсами, в чому б вони не були виражені або приховані: у слові, в образі, у дії або у відчутті» [4, с.114]. Пропонуючи власний погляд на природу творчості як процесу, В.П. Зінченко переносить акцент із зовнішнього його продукту на внутрішній: у автора, творця «постійно виникають і розпадаються різні комбінації «фрагментів сенсів». Динаміку цих віртуальних утворень ми і фіксуємо як творчий процес, а мить інсайту, коли все раптом УЯВЛЯЄТЬСЯ вирішеним, таким, що закристалізувалося – це результат творчого процесу» [3]. Таким чином, центральною ланкою психології творчості виступає не весь процес творчості від виникнення задуму до реалізації кінцевого продукту, «опредмеченого»

творцем, а процес зародження задуму, кінцевим продуктом якого є задум, безвідносно до того, був він «опредмечений» автором чи ні.

Виклад основних результатів дослідження теоретичної проблеми.

Отже, в російській і українській психології дослідження творчості відображає розвиток вітчизняної психології в цілому і проходить, в основному, в рамках трьох підходів: культурно-історичного, діяльнісного і структурно-системного.

В рамках культурно-історичного підходу творчість визначалася як виробництво матеріальних і духовних цінностей, в рамках діяльнісного – як когнітивні дії, як діяльність або взаємодія суб'єкта і об'єкта творчості, в рамках системно-структурного – як форма розвитку цілісної системи.

Практично всі дослідники творчості розглядають її як процес, що включає певну кількість етапів (стадій, фаз тощо). Характеристики етапів, як і їх кількість, варіюються, зосереджуючись здебільшого на зовнішніх проявах творчості. В узагальненому вигляді етапи творчості можна представити таким чином:

1. усвідомлення проблеми (задуму);
2. пошукова активність;
3. знаходження вирішення проблеми (шляхів реалізації задуму);
4. реалізація рішення (задуму).

На ту обставину, що далеко не всі стадії творчого процесу психологічні, у вітчизняній літературі неодноразово зверталася увага. На думку П.К. Енгельмейера (1910), М.А. Блоха (1920), Я.О. Пономарьова (1976) і інших дослідників, повною мірою психологічним виявляється лише один акт (етап) процесу творчості – виникнення задуму, гіпотези, поява нової ідеї. Проте дослідження саме цього, психологічного, акту є найменше вивченим і таким, що не отримав іншого пояснення, окрім існування інсайта.

У російській і українській психології, на відміну від зарубіжної, вивчення ролі несвідомих (підсвідомих) психічних процесів в процесі творчості, практично не представлено.

Як видно з розглянутих підходів до творчості в зарубіжній і українській психології, єдиного погляду на суть, механізм і процес творчості на сьогоднішній день не вироблено, що свідчить про складність і багатогранність даного феномена. За умови компліментарності численність визначень носить корисний характер, даючи повніше уявлення про творчість. На жаль, велика кількість дефініцій творчості, що визначають її через основні поняття того або іншого напрямку в психології, обумовлена також редукцією творчості до її досліджуваного аспекту, як це відбувається в найбільш численних роботах з вивчення творчого мислення і діяльності.

Розвиток поглядів на творчість пройшов шлях від інтуїтивізму і рефлексології до інтелектуалізму і біологізації, зосереджуючись на вивченні процесу виробництва цінностей, вирішення проблемних, нібито «творчих», завдань, тощо, намагаючись вивести єдиний нормативний алгоритм «неалгоритмізованого» і «антинормативного» процесу і залишаючи осторонь вивчення «центру» творчого процесу – народження задуму в художній і постановку проблеми в науковій творчості.

Можливо, саме з цим пов'язана відсутність в сучасній психології нових ідей щодо суті творчості і тенденція до збільшення публікацій, що повторюють вже відомі положення і підмінюють предмет дослідження психології творчості особливостями окремих психічних процесів.

Одна з небагатьох вдалих спроб дати цілісний, комплексний погляд на природу і механізм творчості представлена в концепції Я.О. Пономарьова.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Серед характеристик творчого процесу можна виділити:

- перетворюючий характер творчого процесу (т.з. «якісний стрибок»);
- невизначеність можливості отримання нового продукту;
- неалгоритмічність самого процесу творчості;
- значна варіативність часових рамок протікання процесу;
- включеність ініціатора творчості в процес.

Проведений аналіз, дозволяє розглядати як результат творчого процесу не тільки втілені в зовнішню форму «загальнозначущі матеріальні і духовні цінності», але і індивідуальні особистісно значущі прояви внутрішнього світу творця, незалежно від сфери його діяльності. Таке «широке» трактування творчості дозволяє говорити про те, що творча діяльність властива кожній людині: «Для людини творчість починається з тієї миті, як він сам твориться, тобто народиться» [13, с. 16]. Для будь-якої людини простором творчості, в першу чергу, є вона сама і її життя, що визначає як перспективу подальших досліджень можливість звернутися до вивчення феномену життєтворчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 35-41.
2. Зинченко В.П. Гетерогенез творческого акта. // Материалы Международной конференции First JSCAR Conference. Seville. September 20-24, 2005. / Интернет-ресурс. [Страница доступа: <http://www.synergia-isa.ru/deyat/sem/list/s6.htm>].
3. Зинченко В.П. Тайнство творческого озарения // Вопр. психологии. – 2004. – №5. – С. 96-120.
4. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности (нормативный подход). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 168 с.
5. Кудрявцев В.Т. Творческая природа психики человека. // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С.113-120.
6. Леонтьев А.Н. Опыт экспериментального исследования мышления // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – Т. II. – М., 1983. – С. 72-78.
7. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. – К.: Знание, 1978. – 47 с.
8. Поддьяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников. // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 16-19.
9. Психология творчества. / Под ред. Я.А. Пономарева. – М.: Наука, 1990. – 224 с.
10. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
11. Тихомиров О.К. Творчество как неалгоритмический процесс // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 2003. – №2. – С. 66-72.
12. Энгельмейер П.К. Теория творчества. – СПб.: Образование, 1910. – 206 с.
13. Ярошевский М.Г. Психология творчества и творчество в психологии. // Вопросы психологии. – 1985. – №6. – С. 14-26.

14. Barron F. Putting creativity to the work // R. Sternberg, T. Tardif (eds.) The nature of creativity. – Cambridge: Cambr. Press, 1988. – P. 76-98.
15. Feldman D.N., Csikszentmihalyi M., Gardner H. Changing the world: A framework for the study of creativity. – Yale: Yale Press, 1994. – 479 p.
16. Torrance E.P. The nature of creativity as manifest in the testing // R. Sternberg, T. Tardif (eds.) The nature of creativity. – Cambridge: Cambr. Press, 1988. – P. 43-75.

Реп'ях А.О. (м. Суми)

ВПЛИВ МУЗИКИ IDM НА ПСИХІКУ ЛЮДИНИ

Вследствие прогресса музыкальной культуры, появляется много направлений электронной музыки. IDM, как разновидность электронной музыки приобретает все большую популярность среди молодежи. Не стандартные ритмы, не всегда воспринимаются человеческим пониманием. Поэтому, главная задача – выяснить влияние этой музыки на психику человека.

***Ключевые слова:** музыка, IDM, электронная музыка, молодежь, студенты, психика, эмоции, влияние, современная культура*

As a result of music culture progress, a lot of directions of electronic music appears. IDM, as the variety of electronic music gets more popularity among youth. Rhythms which are not standard for electronic music are not always accepts with the human understanding. That's why, the main thing is to find out the influence of this music on thy human mentality.

***Key words:** music, IDM, electronic music, youth, students, mentality, emotions, influence, contemporary culture.*

Актуальність. Одним із важливих критеріїв значимості цієї теми полягає у тому, що сучасне життя, життя молоді невід'ємно пов'язане з музикою. Ніхто, а може й якась частина людей все ж замислюється над тим, що таке музика і який вона вплив має на людину, молоду людину. В цій роботі буде розглядатись музичне направлення електронної музики під назвою IDM. Стиль даної музики порівняно молодий. Народженням його став 1993 рік.

Протягом двадцятого сторіччя музика від тональної системи, як порівняно об'єктивного коду, що припускає, природно існуючі величини для оцінки "правильності" й "легальності", устала на шляху розчинення "функціональних зв'язків" – розрідження цього коду.

Актуальністю теми є іманентність сучасного етапу розвитку науки, характерною рисою якого є гуманізація, визначається екзистенціально-антропоцентричним підходом до постановки і вирішення проблем у науці. Музикознавство не повинно стояти осторонь від вказаної тенденції, досліджуючи музичний матеріал лише з суто теоретичної або історичної позиції, не торкаючись впливу музики на психологію особистості.

Паростки психологізації музикознавства помітні вже у працях Е.Курта, продовжуються у дослідженнях Б.Асаф'єва, Л.Мазеля, В.Медушевського, Є.Назайкінського. Е.Курт виходить з усвідомлення музики як особливого енергетичного простору, що пов'язує людську свідомість та це мистецтво в єдину енергетичну систему. Б.Асаф'єв розуміє музику як процес інтонування, що тісно пов'язаний із напруженням, відтак – етносом як впливом на психіку [1, 12]. Л.Мазель, В.Медушевський, Є.Назайкінський безпосередньо тлумачать музику як засіб художнього впливу і з цієї точки зору розглядають її природу та психологію сприйняття. Більше того, Є.Назайкінський визначає музичну психологію як центр теоретичного музикознавства [6, 10].

Теоретичне та науково-практичне значення дослідження полягає у тому, що робота допоможе зрозуміти шлях масового розповсюдження саме цієї музики серед молоді, та допоможе визначити як саме вона впливає на психіку людини, можливо проаналізувати далі, чи матиме ця музика майбутній успіх серед підростаючого покоління.

Об'єктом дослідження є музика IDM. Мелодії цього напрямлення, які були відібрані, як найпопулярніші серед нового стилю в музиці.

Предмет дослідження: особливості впливу стилю музики IDM на загальний стан людини.

Метою наукової роботи є визначення впливу музики IDM на психіку людини. Визначення основних факторів, домінантних в цій музиці, які впливають більше і на що саме в людині.

З мети випливають конкретні завдання:

- визначити науково-теоретичні засади реалізації музики в суспільстві;
- відстежити головну роль музики в житті людини;
- визначити основні звуки чи музичні прояви, за допомогою яких IDM

впливає на людину.

Психологія займається проблемами, пов'язаними із психікою людини, а значить його реакцію на все, що оточує й приводить до здивування. Проблема, або питання музики в нашому житті грає не маловажну роль.

Психологія сприйняття музики як особливої музичної активності, виявлення детермінант, історичного розвитку музичного чуття, типологія рецептивних актів, формування музичної сприйнятливості, спеціальне застосування сприйняття музики (у музико терапії, трудових процесах), психологія музичного переживання, включаючи специфічні психологічні аспекти впливу музики на людину, спрямованості музики на сприйняття слухача, соціальні аспекти музичного сприйняття, психологічні фактори музичного смаку, психологічна проблематика функцій музики й т.п.

Му́зика (від грец. *μουσική* – мистецтво муз) – *мистецтво* організації *музичних звуків*, передовсім у часовому (*ритм*), *звуківисотному*, *тембральному* та інших відношеннях. Музичним звуком може бути практично будь-який звук, який має певні акустичні властивості, що відповідають естетиці відповідної епохи та може бути відтвореним при виконанні музики. Джерелом такого звуку може бути: людський голос, *музичні інструменти*, електричні генератори тощо.

Музичний ритм, входячи у загальну ритмічну систему, яка пронизує все життя людини, як прояв штучного (вищого) ритму, є фундатором ритміки внутрішніх фізіологічних процесів, що доведено при вивченні взаємозв'язку музичного ритму і пульсу. У походженні музичного ритму визначну роль відіграє біологічний аспект. В цілому (за інших рівних умов), ритмічність впливає позитивно, аритмічність – негативно, що пояснюється діяльністю антагоністичних систем нейронів, відповідальних за позитивні і негативні емоції.

Динаміка і висота, як і ритм, сприймаються насамперед на фізіологічному рівні. Динаміка зумовлює значну активність звуку як психофізіологічного подразника. Сприйняття надто гучних звуків чи інтенсивне наростання гучності викликає різке збудження. Особливий вплив на психіку має контраст динаміки. Сприйняття висоти є досить суб'єктивним і тісно пов'язаним з його гучністю, підвищення висоти викликає певне напруження.

Тембр не діє на м'язевому рівні. Він є символом звукового об'єкту, має досить чітку предметну однозначність, і тому його вплив на людину зумовлюється, насамперед, асоціативними механізмами.

Вищевказані основні музичні параметри створюють підґрунтя дії комплексних факторів

Комплексні музичні фактори впливу на психіку” аналізуються: інтонаційні та ладові фактори музики, прояви просторовості в музиці і слухозорові синестезії, фактор музичного руху.

Вплив інтонацій зумовлений акустично, біологічно та психофізіологічно на основі “емоційно-акустичного коду”. Вони мають визначеними своє образно-сміслові забарвлення, а відтак – і психоемоційний вплив. Найяскравіші та найвживаніші з інтонацій, функціонуючи у суспільній свідомості, набувають значення перцептивних констант, складаючи початковий семантичний тезаурус людини.

У питанні дії ладу виділяються фактори консонантності (що впливає на колористично-емоційні особливості сприйняття мажору і мінору) та внутрішньої динаміки централізованого ладу (боротьба доцентрової і відцентрової сил активізує вплив на психофізіологію). Ладове відчуття пояснюється взаємодією оперативної та довготривалої пам'ятей.

Вплив просторових компонентів акустично зумовлений тембровими, темброво-висотними і динамічними відмінностями голосів, явищами відзвуків, імітації відлуння і реверберації. Основними координатами просторових компонентів є глибинні, звуковисотні і пов'язані із переходом часових відносин у просторові – “простір-час”, “горизонталь”.

Слухо-зорові синестезії – міжчуттєві зв'язки на зразок “кольорового” слуху – є однією з основ створення певного перцептивного простору.

Завдяки факторові руху значно посилюється здатність музики заглиблювати реципієнта у відповідний емоційний стан. Вона базується на тісній взаємодії музичного руху як енергії, руху в уявленні людини та реального руху – дихального чи м'язевого.

IDM - Intelligent Dance Music. Це експериментальний напрямок в електронній музиці. Його засновником вважається англійський музикант Richard D. James, відомий як Aphex Twin. Він легко відмовився від промислових синтезаторів, і за допомогою електронних пристроїв власного виготовлення зумів одержати нове звучання в електронній музиці. Його звучання із рваних ударних, промодульованих шумів, високочастотних свистів і перевантажених

звуків надихнуло велику кількість музикантів послідовників. І ця музика стала одночасно дуже помітною й непомітною для мас, при цьому вона умудряється балансувати на межі поп-музики й авангарду. З кожним роком скликаючи під свої прапори усе більше й більше слухачів, тих для кого не зовсім близька саме dance музика, і для яких далека академічна електроніка.

Можна вважати що стиль зародився в 89-ом року. Сам термін Intelligent Dance Music був придуманий у надрах комп'ютерних мереж приблизно в 93-му року, після того як англійський лейбл Warp Records випустив компіляцію "Artificial Intelligence" за участю The Dice Man (Aphex Twin), Autechre, Speedy J, etc. Далі пішла компіляція "Artificial Intelligence II", за участю B12, Link, Beaumont Hannant, Speedy J, Polygon Window, Seefeel, Autechre. Музика цих музикантів не укладалася в рамки якогось одного вже існуючого стилю. Її називали New Electronica, Intelligent Techno, Experimental Electro. У комп'ютерних мережах цю незрозумілу експериментальну техно-музику досить швидко охрестили Intelligence Dance Music. Словом intelligent натякаючи на те що не всім дане цю музику зрозуміти, словом dance натякаючи на її схований гумор (спробуйте під це потанцювати), і єдине що з повною серйозністю можна було сказати, так це що це дійсно музика. Музика зі своєю особливою мелодикою, часом дуже дитячій і простий, а часом зовсім недитячої й заворожливої.

Самі музиканти які створюють цю музику, часто не згодні із цим визначенням. Дійсно, досить голосно заявити, що твоя музика інтелектуальна, а багато інших ні. У результаті ці суперечки тільки породжують нові назви для стилю, а аббревіатура IDM так і залишається в словообороті тих, хто давно любить цю музику. Втім справа не в ярлику, справа в музиці. І в ній дотепер з'являється щось нове, тому що її розвитком рухає експеримент. Експериментальність цієї музики може проявлятися буквально у всьому: у мелодіях, у ритмах, у звуках, у схемах побудови композицій. У свій час під визначення даного стилю попадали люди від Cosmic Baby до Cabaret Voltaire, від Banco De Gaia до Goldie, від Portishead до Underworld. Але це було давно, з тих пір музика значно ступнула вперед, з'явилася безліч інших стилістичних ярликів із чіткими рамками. Придбав ці рамки і ярлик IDM. У цей час можна виділити кілька основних напрямків музики в рамках IDM.

Розуміння природи електронної музики може бути досягнуте через усвідомлення місця цього жанру в межах контексту, що розуміє широко. Цей контекст повинен відбивати суспільні й ідеологічні питання. Допускаючи, що електронна музика може бути зрозуміла в перспективах стандартної музичної теорії або в контексті існуючих теорій музичного сприйняття, її усвідомлення

йде в першу чергу від найбільш загальних, первинних аспектів психології слухового сприйняття до суспільних культурно-естетичними особливостями.

Електроніка привнесла із собою розширене поняття музичного матеріалу, будь те імітація екстрамузичних подій, або включення нових синтезованих звучань. Що стосується останніх, те, як і будь-який інший музичний матеріал, ці звучання вимагають організації, тобто між інших встає питання гармонії. Очевидно в електронній музиці поняття гармонії знову вивільняється з конструктивно-композиційних рамок і повертається до підкреслення свого первинного (естетичного, не технічного) значення: гармонія – згода, зв'язок, скріплення, логос музики, нехай тільки в області звуковисотності. У міру необхідності відбувається заміна традиційної термінології іншими поняттями. На рівні системних категорій поняття й термін "лад" (ставиться насамперед до мелодико-звукорядному втілення "порядку" й "згоди" між звуками), "гармонія" (відповідно – многоголосно акордовому) поступово заміщаються поняттям "структура", що з рівною легкістю застосовно як до горизонталі й вертикалі, так і до всіх діагональних об'єднань (тобто до комплексів зв'язків, що проявляється однаковою мірою й по горизонталі й по вертикалі, а також до тих, де розподіл по цих параметрах не має визначального значення).

Різно зросло протиріччя генезису й конкретної структури музичних форм, що послужило підставою для виникнення нових принципів формоутворення. Організуючу стійку структуру класичні принципи повторності й контрасту замінюються або тотальною повторністю, або тотальною контрастністю, або тотальною разработочністю, заснованої на злитті повтору з контрастом. Варто вказати також на дію фактора випадковості в сталому новому принципі: прояв модуляцій з одного принципу організації в іншій, часом протилежній, впровадження далеких елементів – непередбачених, випадкових, неоднорідних, різнорівневих, що вносять у художню форму хаотичність, стихійність, невпорядкованість, в окремих випадках являючихся метою художнього експерименту. Глибше й всебічно усвідомлюється область одиничного, досліджуються імовірнісні процеси. Проблеми форми музичного добутку при інтерпретації динаміки рухів гранично актуалізується, ставить художника перед дилемою: суцільній експозиційності (простої нескінченна безліч із запереченням кожного попереднього елемента) або поступального розвитку без узагальнень (на основі послідовного варіювання або розробки).

Слухацька активність стає обов'язковим, невід'ємним компонентом у сучасній електронній музиці, тому що тканина творів максимально импровизаційна, включає випадкові елементи. Іншими словами, у сучасній електронній музиці постійно йде пошук нових шляхів у формоутворенні. Спостерігаються крайні рішення: надзвичайна плинність, гіперболічність із – в одних випадках; повна відмова від експресії потоку, абстрагування, ізольованість, одиничність структури символу – в інші.

В сучасному світі, музичне направлення IDM набуло дуже широкого розповсюдження. Але популярним є серед молоді віком від 18 до 25 років. Музика досить специфічна і не кожен може її сприйняти. Для когось вона є

дуже складною, або навіть «божевільною», а комусь допомагає зосередитись на певних речах.

Експеримент був проведений у стінах Сумського Державного Університету. В експерименті прийняли участь 100 студентів. Серед них, які прослухали дану музику, були досить різні результати. Але з даного «опитування» можна вивести групові, спільні висновки щодо цієї музики.

I. Група – студенти, які слухають популярну музику, 31 студент.

II. Група – студенти, які слухають рок музику, джаз та іншу музику в даному напрямленні, 47 студентів.

III. Група – студенти, які слухають електронну музику, 22 студенти.

Музика була взята з різних джерел особистих колекцій (10, 11, 12). Після прослуховування студентам було задано декілька питань:

1. Як музика IDM вплинула на Ваші емоції? Що ви відчули одразу?
2. Які були перші асоціації?
3. Чи допомагає така музика вам зосередитись?

Перше питання, I Група: 10% студентів повідомили, що ця музика навіть викликає не дуже зручне почуття організму. Тобто, виникає почуття нудоти та головокружіння. 50% студентів повідомили, що така музика не викликала в них радісних емоцій. Більше почуття хаосу. 40% студентів повідомили, що вона «трощить» мозок людини.

Перше питання, II Група: повідомили, що це цікавий вихід із музичного тупику. Так, як все що було придумане багато років назад, всі сім нот вже всім відомі, і, здавалося б, що більше немає що вигадати. Що не вигадаш, вже колись, десь лунало. Але таку музику слухати довго не можливо. 50% студентів повідомило, що музика цікава, але на любителя. IDM викликало в них почуття збудження, емоційного підйому.

Перше питання III Група: позитивно відізналися про стиль IDM. Майже всі в один голос повідомили, що це дійсно музика майбутнього. Емоції були лише позитивні.

Друге питання I Група: перші асоціації – потрібно було кудись бігти, щось робити. Асоціації з мильними бульбашками, які лопаються дуже гучно. Повний хаос та звуки електричними розрядами, ніби якимось майбутнє, де все зроблено з металу і не існує природних звуків.

Друге питання II Група: кожна музика має право на те, щоб бути оригінальною. Асоціації: «Ти начебто намагаєшся вдивитися в картинку в голові, але вона постійно міняється.», – студентка 3 курсу економічного факультету.

Друге питання III Група: асоціації були різного характеру, загалом це малюнки, фантазії, які з'являються в голові. Наприклад: чорні вагончики на жовтому фоні.

Третє питання I Група: ніколи б в житті не слухала IDM, аргументуючи це повною неадекватністю та суцільним хаосом. Це не та музика, яка може допомогти зосередитись, це повний абсурд. Вона втілює бажання робити безладдя.

Третє питання II Група: Музика абсолютно не зосереджує на чомусь.

Третє питання III Група: «Це музика, яка допомагає мені зосередитись, особливо на вирішенні математичних задач, та при написанні програм», – повідомив студент 4 курсу, механіко-математичної спеціальності.

В нашому житті стало дуже багато штучного. Ця синтетична музика має майбутнє і скоро вона стане самою популярною серед молоді і жива музика відійде на другий план.

Проте, можна також сказати, що IDM – музика на для слабкої нервової системи. Це дуже складна музика, яка може призвести до хімічної реакції в організмі людини. Було досить багато випадків, коли вона викликала головокружіння та поганий стан. Але, скільки людей, стільки й багато різного сприйняття музики.

Стили й техніки електронної музики формують лише частина того комплексу явищ, що мають місце в складній музичній культурі сучасності. Ця складність є причиною висловлень музикознавців щодо відсутності єдиного музичного стилю, єдиної тенденції, що існувала в попередні сторіччя. Наш час, можливо, буде охарактеризовано не єдиним етапом розвитку певної стилістичної тенденції, але співіснуванням величезного числа альтернативних стильових форм, ситуація, яку можна охарактеризувати як динамічна статика. Колосальні зміни, прориви, революції відбуваються сьогодні в разюче короткий термін, сьогодні ми вже є свідками того, як різні стильові напрямки, з'єднуючись, утворюють нові (застосування комп'ютерів у практиці *musique concrete* – типовий приклад). Бути може ХХІ сторіччя стане століттям своєрідного стилістичного консенсусу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асаф'єв Б. Музична форма як процес. – М.-Л., 1930 – 47 с.
2. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. – М.: Магистр, 1993. – 263 с.
3. Дэвид Тейм. Тайная сила музыки., 2005. – 250 с.
4. Драганчук В.М. До питання нейродинамічних та психогенних факторів у процесі музичного сприйняття // Україна на межі тисячоліть: етнос, нація, культура Доповіді та повідомлення. – Кн.1-2 / Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т.Рильського НАН України. – К., 2000. – С. 424-444.
5. Карпец М. И. Электронная музыка. Заметки к вопросу о стиле и композиторской технике // Науч-практ. конференция "Информационные технологии в науке, образовании, искусстве" Электронная музыка. Заметки к вопросу о стиле и композиторской технике.
6. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
7. Олексіїв О. Журнал "Домашній комп'ютер" – №5 від 1 травня 2002 року.
8. <http://www.idm-group.ru/forum/>
9. <http://offline.homepc.ru/2002/71/18004/>
10. Aphex Twin, Richard D. James Album, 1996
11. Aphex Twin, Acoustica Alarm Will Sound Performs, 2006
12. The Flashbulb, Kirlian Selections, 2005

КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ: МЕТОДОЛОГІЧНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

В статті на основі ідеї чотирьох рівнів розвитку суттєвих сил людини сформульована концепція розвитку творчих здібностей і психолого-педагогічні умови її реалізації.

Ключевые слова: *суттєві сили людини, побудитель к деятельности, стимул, мотив, интерес, идеал, безличностная модель учебно-воспитательного процесса, личностная модель учебно-воспитательного процесса, воспитание.*

In the article the concept of developing of the creative abilities and the psychological and pedagogical conditions of its realization is formulated. The given concept is based on the idea of 4 levels of essential human forces' development.

Key words: *essential human forces, incentive activity, stimulus, motive, ideal, laws of pedagogics, impersonal educational model, personal-oriented educational model, up-bringing.*

Незважаючи на фантастичні досягнення у сфері науки та технології, спеціалістів із дійсно творчими здібностями бракує, особливо у соціально-політичній та педагогічній сферах. Про цей драматичний факт говорить наявність антропологічної та глобальної кризи.

Проблему творчості та творчих здібностей досліджували надзвичайно багато філософів та психологів: Г.Альтшуллер, Аристотель, А.Бергсон, М.Бердяєв, Гегель, В.Роменець, Моляко. В 60-ті роки суттєвих результатів досягли методологи Московського методологічного гуртка, хоча спеціально її не аналізували. Так, Г.Щедровицький ще у 1968 році чітко сформулював причини ускладнень у розвитку здібностей взагалі й творчих зокрема: людинознавство не спроможне теоретично описати людину як суб'єкта діяльності [13, с.61]. Це по-перше. По-друге, послідовники Г.Щедровицького довели, що для розвитку здібностей необхідно зміст навчального процесу зробити діяльнісним [2, с.403-407]. Але цих висновків було замало, щоб зрушити з місця проблему творчих здібностей. На наш погляд, за тридцять років значущих досягнень у розумінні людини не відбулося. Отже, до цього часу немає цілісної теорії особистості і, як наслідок, відсутня концепція розвитку творчих здібностей у навчально-виховному процесі.

Уважаємо, що в межах чинної парадигми розуміння людини та безособистісної моделі навчально-виховного процесу проблема творчих здібностей не може бути розв'язаною. Тому метою статті є формулювання основних положень концепції розвитку творчих здібностей, що передбачає розв'язання наступних завдань: по-перше, сформулювати новий методологічний підхід до розуміння суттєвих сил людини; по-друге, проаналізувати професійні та інтелектуальні можливості індивідів різного рівня

розвитку здібностей; по-третє, з'ясувати місце та роль психолога в особистісній моделі навчально-виховного процесу; по-четверте, сформулювати закони педагогіки як умови розвитку сутнісних сил людини.

Проблема творчості постає як вузол кількох проблем. Перший – пов'язаний із теоретичною невизначеністю проблеми особистості. Уся складність полягає в тому, що у свідомості людинознавців існує інтелектуальне та психологічне табу на дослідження ієрархії сутнісних сил. Для розв'язання цього аспекту проблеми необхідний принципово новий підхід, який став предметом дослідження у статті „Идея четырех уровней развития способностей субъекта деятельности как теоретический фундамент образования XXI века” [9], а зараз стисло викладемо його результати.

Об'єктивно налічується чотири рівні розвитку сутнісних сил людини. Рівень їхнього розвитку залежить не від кількості інформації, умінь, навичок, знань, а від рівня практичного (діяльнісного) засвоєння соціального механізму життєзабезпечення (СМЖ), у якості якого виступають відношення розподілу, обміну та власності [6, с.17-36]. До першого рівня належать індивіди, які засвоїли СМЖ на рівні відносин розподілу, а тому їхня життєдіяльність майже не виходить за межі потреб власного тіла. Вони завжди будуть залежними від нерозвинутих власних потреб та зовнішніх обставин. Це залежні особи. До другого рівня необхідно віднести індивідів, які опанували СМЖ на рівні відносин обміну. Спонуканням до життя в них виступає мотив вигоди, це людина маси, індивід посереднього рівня сутнісних сил. До третього належать індивіди, які засвоїли СМЖ на рівні відносин власності. Спонуканням до діяльності у них виступає інтерес, що співпадає з інтересом будь-якої людини у даному суспільстві – це особистості в повному розумінні цього поняття. До четвертого необхідно віднести індивідів, які керуються ідеалом добра та краси – генії, пасіонарії. Ця ідея отримала у нас назву “ідея чотирьох рівнів розвитку сутнісних сил” або „ідея чотирьох рівнів розвитку здібностей”.

Другий вузол проблем пов'язаний із відсутністю цілісної теорії діяльності. На наш погляд, основний недолік у теорії діяльності полягає в тому, що вона досліджується безвідносно до структури та рівнів розвитку сутнісних сил індивіда як суб'єкта діяльності, а тому набуває неконкретного характеру. Уважаємо, що на зміст діяльності принципово впливає структура та рівень розвитку здібностей суб'єкта.

Структуру діяльності психологи досліджують у системі суб'єкт – суб'єктних стосунків, у той час як продукт будь-якої праці завжди носить подвійний характер: предмет споживання й суспільне відношення до іншої людини [7, с.47], а тому будь-який спеціаліст повинен мати здібності контролювати обидва процеси. Сторону здібностей, яка відповідає за виробництво предмета споживання, ми називаємо професійною, а сторону, яка відповідає за відтворення суспільного зв'язку й відношення, – інтелектуальною.

Професійна сторона складається з двох однопорядкових складників. Перший – уміння й навички виробляти та споживати предмети, а другий – засвоювати знання, необхідні для процесу виробництва речей та предметів. Інтелектуальні здібності теж, у свою чергу, складаються із двох складників:

мисленнєвого (уміння осмислювати поняттями та образами весь процес соціального руху продукту від виробника до споживача) і чуттєвого (відчувати створені рухом предмета соціальні зв'язки та відношення в контексті суспільної ситуації, обумовлені якістю предмета, і які переживаються суб'єктом як економічні, політичні, соціальні, правові, моральні, світоглядні, естетичні відношення). У процесі соціалізації та навчання людину привчають відстежувати якість продукту споживання і майже не звертають увагу на необхідність контролювати характер суспільних зв'язків та відносин між суб'єктами соціальної діяльності, тобто не вчать враховувати комунікативні результати діяльності. Отже, в не існує суб'єкт-суб'єктних відносин. Всі взаємини між людьми носять предметний характер і опосередковані предметами споживання, а також суспільними відносинами. Тому, в основу аналізу структури діяльності необхідно покласти схему: суб'єкт – об'єкт – суб'єкт (S–O–S).

Проаналізуємо структуру та характер діяльності спеціаліста першого (залежного) рівня розвитку сутнісних сил. Його професійні та інтелектуальні можливості дозволяють засвоювати лише найпростіші технологічні дії та операції, а тому він повністю підкоряється наявним технологіям. У найкращому випадку індивід цього рівня розвитку може виконувати операції різними засобами, а тому до творчості абсолютно не здатний. Процес усвідомлення суспільних взаємовідносин залишається поза інтелектуальними можливостями такого спеціаліста. Мета діяльності, як правило, не виходить за межі економічного аспекту, а процес діяльності супроводжується значними психологічними навантаженнями. Професійні здібності індивіда посереднього рівня розвитку сутнісних сил дозволяють засвоїти певні технології та знання, які необхідні для виробництва продукту. Мислення носить двовимірний характер, що дає можливість усвідомлювати процес руху предмета в соціумі, а також його вплив на суспільні відносини. Проблеми у своїй професійній діяльності розуміє, але настанова на вигоду (економічну, політичну, правову, моральну, адміністративну, психологічну й навіть релігійну) не дозволяє їх вирішувати. Характер діяльності – виконання, тобто діяльність відбувається в межах функціональних обов'язків.

У силу того, що індивід посереднього рівня розвитку сутнісних сил не спроможний передбачати екологічні, політичні, соціальні, моральні, світоглядні наслідки своєї професійної діяльності, то остання має дуже суперечливий характер. Якщо охарактеризувати результати праці спеціаліста цього рівня розвитку крізь призму категорій форми та змісту, то необхідно зазначити, що вона носить переважно формальний характер. Продукти його професійної діяльності не задовольняють суспільні потреби, а навпаки, утворюють нові проблеми. За своїм соціальним статусом індивід посереднього рівня розвитку сутнісних сил повинен розв'язувати проблеми, але в силу того, що він не здібний цього робити, то лише імітує їх вирішення. Отже, сприйняття діяльності індивідом посереднього рівня розвитку сутнісних сил обмежено наявними технологіями, що не сприяє процесу творчості. Спільним у діяльності спеціалістів залежного та посереднього рівнів розвитку здібностей є те, що в

них превалює професійна сторона здібностей і майже не розвинута інтелектуальна, а тому вони неспроможні передбачати соціальних результатів своєї професійної діяльності.

Спеціаліст особистісного рівня розвитку сутнісних сил здатний створити продукт, який задовольняє суспільні потреби. Він цілісно сприймає предметні та комунікативні результати своєї професійної діяльності, але мислить в межах чинної технологічної, наукової, соціальної, політичної, правової парадигми, тобто розв'язує проблеми в межах наявного в суспільстві досвіду. Спеціаліст особистісного рівня здатний творити не лише нові засоби діяльності, але знаходити нові технології. Він спроможний несуперечливим шляхом поєднувати різні аспекти діяльності: технологічний з економічним, технічний з правовим, економічний з правовим і таке інше, але в межах заданої парадигми діяльності. Мета діяльності особистості знаходиться в іншому „Я”, колективі, культурі, нації, суспільстві, а діяльність набуває творчого характеру.

Геній цілісно сприймає як предметні, так і соціальні результати діяльності. Його не задовольняє наявна парадигма, а тому він виходить за її межі і утворює нові принципи, отже, структура діяльності набуває цілісного втілення. Таким чином, у структурі здібностей особистості та генія пріоритет належить мисленневому та чуттєвому складникам.

Узагальнюючи роздуми, зазначимо, що ми проаналізували зв'язок між рівнем розвитку сутнісних сил спеціаліста та структурою діяльності. На кожному рівні розвитку сутнісних сил структура діяльності суттєво розширюється. Результати наших досліджень стосовно структури та рівнів розвитку сутнісних сил індивіда інтегруємо в таблиці №1.

Таблиця 1

Професійні та інтелектуальні можливості індивідів різного рівня розвитку сутнісних сил

Рівень розвитку здібностей	Професійні здібності		Інтелектуальні здібності		Характер розв'язання проблем	Характер діяльності
	Уміння, навички	Знання	Мислення	Почуття		
Залежний	Засвоєння окремих операцій	Інформація, знання про окремі елементи та якості	Одновимірне	Почуття залежності	Absolution	Підкорення
Відчужений людина маси	Засвоєння окремих технологій	Знання закономірностей процесів	Двовимірне	Почуття відчуження	Resolution	Виконання
Особистість	Цілісне оволодіння проф. діяльністю	Знання закономірностей процесів в контексті наукової картини світу	Тривимірне	Почуття уособлення персоналізації	Solution	Творення
Геній індивідуальність	Утворення нових парадигм діяльності	Розуміння процесів стосовно сенсу буття людини	Багатовимірне	Втілення	Dissolution	Уособлення

Розв'язання проблеми структури та рівнів розвитку сутнісних сил індивіда дозволяє переосмислити мету, зміст, характер навчально-виховного процесу та місце й роль психолога в навчальному закладі. Сучасний (безособистісний) навчально-виховний процес з його настановою на засвоєння вмінь та навичок не утворює жодних умов для розвитку творчих здібностей. Так звані „новітні” технології теж не виходять за межі традиційних уявлень про мету, зміст, характер навчального процесу, а лише декларують необхідність розвитку творчих здібностей.

Для того щоб навчально-виховний процес був орієнтований на виховання творчих здібностей в нього необхідно внести принципові зміни. Метою його повинен стати розвиток сутнісних сил усіх його учасників. Подібна переорієнтація дозволить зробити зміст навчально-виховного процесу діяльним, як це пропонують представники Московського методологічного гуртка. Таку модель навчального процесу ми назвали особистісною [1, с.67-69].

У безособистісній моделі навчального процесу вчитель є носієм знань, умінь, навичок, а психолог відіграє другорядну роль. В особистісній моделі психолог повинен бути не лише носієм інформації та знань про умови розвитку здібностей, а й уособленням процесу розвитку сутнісних сил усіх учасників навчально-виховного процесу.

В умовах, коли навчально-виховний процес буде скерований на розвиток сутнісних сил, у психолога з'явиться власний предмет і він об'єктивно зможе взяти на себе відповідальність за корекцію здібностей тих його учасників, які дійсно бажатимуть їх підвищувати. Настанова на виховання особистості не означає, що кожен вихованець досягне цього рівня, але повинні складатися умови саме для розвитку особистості. У запропонованій моделі навчально-виховного процесу психолог матиме можливість розв'язувати такі задачі:

1. Ознайомлення усіх учасників навчально-виховного процесу з основними положеннями концепції чотирьох рівнів розвитку сутнісних сил людини.

2. Надання практичної та теоретичної допомоги тим, хто забажає працювати над розвитком власних здібностей.

Докладніше про призначення психолога в особистісній моделі навчально-виховного процесу можна ознайомитися в статті „Місце та роль шкільного психолога в сучасному виховному процесі” [10].

У педагогіці та психології напрацьовано багато окремих закономірностей, але відсутня концепція, яка поєднала б їх у цілісну теорію та сформулювала закони виховання. На наш погляд, ідея чотирьох рівнів сутнісних сил може зіграти відносно сучасної теорії та практики навчально-виховного процесу роль нової парадигми. Так, у контексті цієї ідеї роздуми І.Канта стосовно мети виховної роботи набувають сили закону. „Виховувати – означає виховувати особистість, виховувати створіння, яке діє вільно, може оберігати саме себе і стати членом суспільства, має внутрішню цінність ... у власних очах” [5, с. 459].

З урахуванням концепції чотирьох рівнів розвитку здібностей це означає: якщо за мету виховання не приймають виховання особистості (індивіда

третього рівня сутнісних сил), тоді свідомо чи підсвідомо із вихованця будуть намагатися зробити “стійкого олов’яного солдатика”, тобто залежну, інертну особу або людину посереднього рівня. Закон Канта вимагає не словом, а ділом зробити людину суб’єктом власної діяльності. Але для цього слід виконувати дві умови. Зовнішні – держава складає економічні, політичні, правові умови реалізації цієї мети. Внутрішні – психологія та педагогіка мають розкрити учню, студенту предмет їхньої власної діяльності – структуру та рівні розвитку сутнісних сил. Ані першу, ані другу умови не осмислено в людинознавстві, а тому й не реалізовано. Суспільство, яке визнає гуманістичний потенціал сутнісних сил зрозуміє, що його життєдіяльність буде залежати від критичної маси особистостей (творчої меншості), а тому поставить перед школою мету: виховання індивіда третього рівня сутнісних сил.

Роздуми К.Ушинського щодо ролі вихователя-особистості теж набувають сили закону: „У вихованні все має базуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила надходить тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, як би хитро він не був винайденим, не може замінити особистості у справі виховання... Тільки особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна виховати характер ” [12, с.191]. Якщо вчитель не досягає рівня особистості, то учні для нього будуть виступати в ролі об’єкта, а тому він буде свідомо чи підсвідомо вдаватися до насильства та маніпулювання. Психологічно роздавлений учень внутрішньо й зовні буде повторювати свого “вихователя”. Вихованець із жертви з часом перетвориться в творця насильства, що досить чітко висловив В.Зінченко. “Зовні сформована особистість стає надбанням того, хто її сформував ” [4, с.266].

Незважаючи на важливість законів І.Канта та К.Ушинського, виховний процес буде гальмуватиметься, якщо в учнів буде відсутнє бажання саморозвитку. Цей факт зрозумів В.Сухомлинський, бо наскрізною ідеєю його спадщини є думка, що справжнє виховання – це таке виховання, яке досягає рівня самовиховання „Виховання, яке спонукає до самовиховання, – це і є , на моє глибоке переконання, справжнє виховання” [11, с.36].

Парадокс внутрішнього життя полягає в тому, що привести свою психіку у стан саморозвитку індивід не здатний. Учень може стати суб’єктом власної діяльності лише за двох умов. Перша, коли він поставлену перед ним мету зробить своєю, тобто свої сутнісні сили зробить предметом власних зусиль. (Але психологи й педагоги поки що не в змозі розкрити перед учнем таємницю його душі). Друга, методологія стверджує, що суттєвою характеристикою суб’єкта є наявність об’єкта діяльності, тобто у вихованця має бути ще свій, власний об’єкт діяльності. Розвиваючи іншого, я розвиваюсь сам, але не навпаки. Таким чином, предмет діяльності учня носить подвійний характер: з одного боку – це власні сутнісні сили, а з іншого – розвиток сутнісних сил іншої людини.

Суть закону В.Сухомлинського полягає в тому, щоб привести в дію власний механізм розвитку й розвинути себе до рівня особистості, виховнцеві слід знайти для себе об’єкт діяльності (іншого учня) й допомогти йому (як це

робили стосовно нього) стати суб'єктом. Цей механізм було реалізовано на практиці О.Рівінім під назвою “методика роботи в парах змінного складу” [3].

Знайомство з практикою виховання різних суспільств красномовно говорить про те, що реально цей процес завжди відбувається на національному ґрунті. Цей бік виховного процесу досить точно висловив Микола Євшан: “нема ніякого загального виховання, виховання ненаціонального, яке могло б в однаковій мірі задовольнити всі національні типи й характери, не порушуючи їх духовної рівноваги, та не затираючи їх індивідуальности”, а стосовно змісту наголошував, що „виховання і його тенденції мусять відповідати конкретним обставинам національного життя, рахуватися з народною психікою і її проблемами, кристалізувати характер нації та давати напрям її моральному розвитку” [цит. за 8, с.7].

Отже, визнання концепції чотирьох рівнів розвитку сутнісних сил допомагає вирішити цілу низку проблем. По-перше, розв'язати безкінечні суперечки навколо проблеми особистості та започаткувати нову парадигму розуміння людини, отже, розробити конкретне людинознавство. По-друге, паралельно вирішується проблема творчих здібностей. Індивіди першого та другого рівня розвитку не мають творчого потенціалу. У найкращому випадку вони спроможні виявляти комбінаторне мислення в межах чинної парадигми, в найгіршому – імітують процес роз'язання проблем. По-третє, дозволяє переосмислити мету та основні параметри навчально-виховного процесу. По-четверте, принципово змінюється призначення шкільного психолога в навчально-виховному процесі. По-п'яте, систематизує накопичені у філософії, психології, педагогіці знання, встановлює між ними взаємозв'язок і дозволяє сформулювати закони виховання.

Наведені роздуми та висновки говорять про те, що концепція чотирьох рівнів сутнісних сил дійсно може зіграти роль метатеорії в людинознавстві й стати методологічною основою концепції творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гречаний О.Ф., Сабадуха В.О. Філософія школи // Тенденції та сучасні психолого-педагогічні проблеми підготовки фахівців у вищій школі: Зб. наук. праць. – Луганськ: Видавництво Східноукраїнського національного університету ім. В.Даля, 2002. – С. 67-69.
2. Громько Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. – М., 1996. – 545 с.
3. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
4. Зинченко В.П. Личность // Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – С. 263-266.
5. Кант И. О педагогике // Трактаты и письма. – М.: Наука, 1980. – С. 445-504.
6. Маркс К. Экономические рукописи 1857-1859 годов // Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. – Т.46. – Ч.1. – С. 17-36.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Святое семейство, или критика критической критики. Против Бруно Бауэра и компании // Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. – Т.2. – С.3-230.
8. Рог В. Не даймо загубити наше майбутнє // Шлях перемоги. – 1997. – ч.45 (5 лист.).
9. Сабадуха В.А. Идея четырех уровней развития способностей субъекта деятельности как теоретический фундамент образования XXI века // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Зб. наук. праць Східноукр. нац. ун-ту ім. В.Даля. – №1(5). – 2003. – С. 80-87.

10. Сабадуха В.О., Гречаний О.Ф. Місце та роль шкільного психолога в сучасному виховному процесі // Освіта Донбасу. – 2004. – №3-4. – С. 67-72.
11. Сухомлинский В.А. Воспитание и самовоспитание // Советская педагогика. – 1965. – №12. – С. 34-40.
12. Ушинский К.Д. Три элемента школы // Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1988. – С. 177-193.
13. Щедровицкий П.Г. Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – 414 с.

Сапрыгина Н.В. (г. Одесса)

ЧИТАТЕЛЬСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ ОБРАЗА АВТОРА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Сравниваются графики, полученные методом семантического дифференциала, отражающие образ «любимого» автора, «нелюбимого» автора и образ поэта Сергея Есенина в читательском восприятии. В читательском восприятии образа автора важнейшими являются моральный, эстетический, когнитивный и креативный факторы.

***Ключевые слова:** писатель, читатель, восприятие, образ автора, семантический дифференциал.*

The diagrams reflecting an image of the "favorite" author, "unloved" author and image of the poet Yessenin in reader's perception received by a method of semantic differential are compared. In reader's perception of an image of the author major are moral, aesthetic, cognitive and creative factors.

***Key words:** the writer, reader, perception, image of the author, semantic differential.*

Актуальность изучения читательского восприятия образа автора художественных произведений обусловлена широким внедрением в современную жизнь новых технических средств коммуникации, усилением коммуникативных процессов в СМИ. Соответственно, актуальна проблема изучения психологического влияния и воздействия эстетической и близкой к ней информации, ввиду использования художественных приёмов. Актуальным является рассмотрение влияния значимой личности на аудиторию

В современных информационных процессах в СМИ одним из объектов зрительского интереса является фигура значимого в обществе человека (very important person, VIP). В число «важных персон», достигших социальной известности и имеющих право на повышенное внимание СМИ, включаются и представители творческих профессий. В сферу публичности входят также и поэты и писатели, хотя СМИ отводят им лишь незначительную долю своих передач. Помимо СМИ, классики достигают внимания и признания читателей по другим каналам: через родных и значимых людей, с помощью больших

тиражей и многократного переиздания. Значительная часть авторов-классиков включена в школьную программу.

В современных СМИ заметно увеличилась частота обращения к фигурам писателей-классиков. Однако преобладает тенденция представлять образ писателя и поэта-классика исключительно негативно: идут поиски и нагнетания скандалов (якобы без этого не будет интереса к литературе). Во многих передачах не уделяется внимания значимости вклада личности писателя в искусство и культуру, не рассматриваются положительные качества творческой личности. В связи с этим также представляется актуальным рассмотреть проявления особенностей восприятия личности писателя или поэта читателями. Не возникают ли деформации образа автора, значимого для нашей культуры, для социальной и этнической идентичности, под влиянием СМИ?

Цель работы – рассмотреть факторы, составляющие особенности образа автора художественных произведений в восприятии современного читателя-филолога.

В качестве материала для исследования мы использовали данные анкет, разработанных Л.В. Матвеевой для изучения восприятия образа телеведущего. Анкеты мы просили заполнить студентов-филологов, а также лиц с филологическим образованием. Вопросы анкеты включали биполярные (антонимические) характеристики различных качеств предполагаемой личности автора, с которыми при помощи обозначений предлагалось выразить согласие, частичное согласие, несогласие, частичное несогласие, игнорирование вопроса. Таким образом, для получения данных был применён метод семантического дифференциала Ч. Осгуда.

Категория «образ автора» используется в литературоведении. Под ней принято понимать: 1) совокупность черт социального и языкового поведения рассказчика в тексте произведения, создающую впечатление определённой личности, индивидуальности рассказчика у читателя [1], 2) представления и знания о реальной личности автора художественных произведений [10].

В психологию категория «образ автора» введена работами исследователя читательской психологии Н.А. Рубакина, который явился предтечей системного подхода, декларируя необходимость изучения не только читательского восприятия книги, но и всех трёх составляющих системы «автор – текст – читатель» в их взаимодействии [8].

Собственно системный подход открывается в отечественной психологии идеями и работами Б.Ф.Ломова, который описывал взаимодействия в системе «человек - машина» [4;5]. В отличие от системы «человек – машина» в системе «автор – текст – читатель» реализуется взаимодействие между людьми и информационным продуктом. И та и другая система антропоцентричны.

Категорию «образ автора» использовала Л.В.Матвеева при изучении и создании модели восприятия телепередачи аудиторией массовой информации [7]. Образы и оценочные характеристики предполагаемых создателей передачи в восприятии аудитории объединяются с образами героев-телеведущих в авторских программах.

В психолингвистике категория «образ автора» совпадает с категорией «продуцента» сообщения (соответственно, читатель является «реципиентом») [2:82]. В психолингвистике текста лицо, передающее сообщение, называют также «адресант», а получателя сообщения (слушающего, читателя) называют «адресат» [6]. При изучении коммуникативных процессов в русле социальной психологии «автор» обозначается как основной коммуникант, в психологии СМИ автор получает обозначение «коммуникатор» [7:32]. Данные обозначения, приемлемые для описания коммуникативных процессов в системе «автор – текст – читатель», отнюдь не являются синонимами понятий «автор художественного текста», «поэт», «писатель». Термины «продуцент», «коммуникант», «коммуникатор» описывают участников различных процессов передачи и получения информации, с различными целями. Писатель, создавший художественное произведение, и его читатель вступают в особый тип общения, который А.А.Леонтьев назвал «художественной коммуникацией» [3:278]. Художественная коммуникация предполагает основной своей целью создание эстетического впечатления, которое не связано непосредственно с восприятием действительности и прямо не соотносится с целями нехудожественной коммуникации, такими, как передача информации, требование действия и возбуждение эмоций у реципиента. Хотя эти цели осуществляются и в художественной коммуникации, но, в сравнении с нехудожественной коммуникацией, они вызываются другими средствами, и возникает несходный результат. При передаче художественной информации наряду с истиной сообщается вымысел, причём границы того и другого не определены, и найти их составляет читательскую задачу. При передаче эмоций в художественной литературе диапазон переживаемых читателем чувств может быть весьма широким. Необходимость действий, ощущаемая читателем после чтения художественного произведения, и того, какие именно действия нужны, может видаться по-разному. Зачастую действие от зрителей не требуется, и, когда оно возникает, разрушается искусство. Так в стихотворении А. Барто «На сцене шёл аукцион...» описывается, как во время спектакля по книге Г. Бичер-Стоу «Хижина дяди Тома» в эпизоде продажи негров с аукциона маленькая девочка из зала подошла к просцениуму, держа в ладони три рубля. Она хотела выкупить дядю Тома и тем спасти его. Если бы такое спасение произошло, дальнейший ход спектакля был бы не нужен. Но задача спектакля и книги была более значительной, чем призыв спасти отдельного человека (хотя это тоже необходимо). Нужно было вызвать непримиримое отношение к рабству, дискриминации и другим видам социальной несправедливости.

В художественной коммуникации осуществляется передача информации о моральных ценностях, которая также возможна и во внехудожественном общении, однако в художественной коммуникации разговор о ценностях преобладает. В структуре художественного сообщения содержится взаимосвязь между ценностями и законами красоты, которые состоят в соразмерности, гармонии, правильности ритмов составляющих элементов.

Под категорией «образ автора» мы понимаем образ или совокупность представлений о реальной личности создателя художественного текста,

произведения искусства или другого информационного продукта, обладающего эстетическими критериями. Естественно, «образ автора» в представлении разных читателей будет различен. Сложность состоит в том, что отсутствует эталон образа значимой для данной культуры личности автора, хотя в обществе, посредством официальных кругов и в школьном преподавании, его пытаются создать («навели хрестоматийный глянец», по выражению Маяковского о Пушкине). И в то же время находятся личности, которых творческий или оппозиционный порыв побуждает эти эталоны разрушать.

Личность писателя как творческого человека столь сложна, что у близких, знающих его в быту, возникает один его образ, у далёких его читателей – другой, а у тех, кто не читал его, но видел и знает об его известности – третий. Сам же писатель едва ли может полностью понять себя, охватить единым взором свои достоинства и недостатки, хотя и стремится к этому. Средством самопознания и стремления к совершенствованию себя служат творчество и дневники. Писатель, поэт стремится создать также свой публичный образ – имидж, не вполне соответствующий реальному Я. Пушкин подкрашивал свои светлые волосы в каштановый цвет, чтобы создать образ «африканца». В имидже иногда акцентируются не лучшие или весьма неоднозначные черты личности. Видимо, объективный взгляд на личность художника-творца должен учитывать прежде всего его труд в количественном и качественном отношении – объём сделанного, меру новаторства и оригинальности, влияние на последующее поколение художников, отделять правду от злых сплетен. Креативность – основная черта творческой личности – подчиняет себе другие её качества. Креативность у гениальных личностей сочетается с несомненным альтруизмом и с пассионарностью – стремлением тратить энергию, делая что-либо не для себя, а для общества.

Взгляд на творческую личность как на патологическую отошёл в прошлое. Гения и сумасшедшего объединяет нестандартность поведения. Они – не норма. Но гений решает проблемы других людей, показывает обществу, как можно их решить по-новому. Даже если сами проблемы только в зачатке, идеи гения оказывают пользу позднее. Сумасшедший создаёт проблемы, а не решает. У гения своеобразная обратная связь с обществом, с будущим, основанная на умении широко поставить проблему (эвристическое мышление), предвидеть события. Мышление сумасшедшего поневоле ограничено. В бытовом отношении гениальный человек может осложнять быт или оставаться неудачником, потому, что он не ставит своей задачей решать бытовые проблемы.

Понимая, что любой образ автора создан посторонним восприятием и не может соответствовать эталонам, мы обратились к читателям-филологам, предполагая, что у них есть знания о вкладе творческих личностей – писателей и поэтов в культуру, и, следовательно, эти читатели обладают более объективным взглядом на личности поэтов и писателей, чем некомпетентный читатель.

В группе испытуемых были студенты филологического факультета Одесского национального университета имени И.И.Мечникова. В другой

группе были лица более старшего возраста (25-39 лет) с филологическим образованием, у которых вызвали интерес вопросы нашей анкеты. Во второй группе часть испытуемых не работала по специальности.

Первой группе (20 чел.) дали заполнить две анкеты. В одной анкете следовало оценить качества любимого автора (писателя, поэта), указав его (её) имя. Во второй анкете следовало оценить качества нелюбимого автора по тем же вопросам, что и в первой анкете, также указав его (её) имя. Мы просили также в нескольких строках объяснить, почему именно не нравится та или иная личность писателя. Объяснения симпатий к любимому автору мы не требовали из-за сложности предполагаемых ответов. Каждая анкета содержала 100 вопросов, где надо было сделать выбор из 200 антонимичных качеств. Анкета Л.С. Матвеевой [7] первоначально содержала 120 вопросов о 240 качествах. Мы произвели некоторое сокращение списка и редактирование некоторых вопросов.

Вторая группа (20 чел.) получила задание оценить только одного автора – поэта Есенина. Выбор этого имени был обусловлен тем, что незадолго до нашего исследования по телевидению был показан 10-серийный фильм «Убийство Есенина», где роль поэта играл Сергей Безруков. В СМИ обсуждалась сенсационная информация о том, что Сергей Есенин не покончил с собой, как об этом говорилось в течение 80 лет подряд, а был убит. Фильм, как свидетельствует его название, был построен на этой сенсации. Открытие об убийстве Есенина сделал следователь Эдуард Хлысталов, который успел написать о своём расследовании книгу. Решающую роль в расследовании оказала посмертная фотография Есенина, где погибший поэт лежит с поднятой, как для защиты, рукой. Однако книга Хлысталова в период разрушения постсоветского информационного пространства не попала в центр внимания СМИ. Её начали читать и обсуждать после появления фильма о Есенине, когда Хлысталов уже не было в живых. Информация, которую нёс фильм, распадалась на два потока: новое для читателей сообщение об убийстве поэта и его доказательства – и то, как изображён в фильме Есенин. Последнее вызвало недовольство у культурных людей, имевших представление об образе поэта. Артист в кудряшках, завитый для исполнения роли Пушкина, не выходя из этого грима, подпрыгивает и шепелявит, как представитель городской окраины, попавший в криминальную компанию. Этому образу чуждо знание о певучей речи деревни, о гордом достоинстве старообрядцев.

Испытуемые второй группы видели фильм о Есенине. Мы предположили, что образ из кинофильма окажет некоторое влияние на существующее у читателей представление о поэте: сделает его более детальным или более негативным.

Мы построили факторные кривые, соответствующее суммарному представлению о любимом авторе и суммарному представлению о нелюбимом авторе. На эти кривые наложили кривую, соответствующую представлению конкретном поэте – Сергее Есенине. Нас интересовало, можно ли, сравнивая кривые, сделать вывод, является поэт любимым данными читателями или нет.

Для обработки результатов и построения графиков мы вывели следующие факторы, обобщающие оцениваемые качества писателей (поэтов): 1) активность, 2) эстетичность, 3) продуктивность, 4) эмоциональность, 5) сила Эго, 6) контроль, 7) профессиональность, креативность, 8) моральность, 9) когнитивный фактор, 10) коммуникативность, 11) отношение читателя.

В исследовании Л.В. Матвеевой были выделены факторы: активность, эмоциональность, сила Эго, контроль, коммуникативность, а также профессиональность, но без подчёркивания творческих характеристик труда. Мы дополнили список факторами: эстетичность, продуктивность, профессиональность, креативность, моральность, когнитивный фактор, итоговое отношение читателя. Необходимость такой корректировки объяснялась тем, что в ответах на некоторые вопросы и в свободных характеристиках не нравящихся авторов было большое количество сходных идей, которые нуждались в соответствующей интерпретации. Для того, чтобы получить данные по новым факторам, мы также сочли нужным уточнить или изменить некоторые формулировки антонимов.

В суммарном графике на рис. 1 все выделенные нами факторы обозначены на оси X. На оси Y обозначена суммарная оценка качеств по данному фактору в баллах. Испытуемым предлагалось оценить каждое предполагаемое качество баллом от +2 до -2.

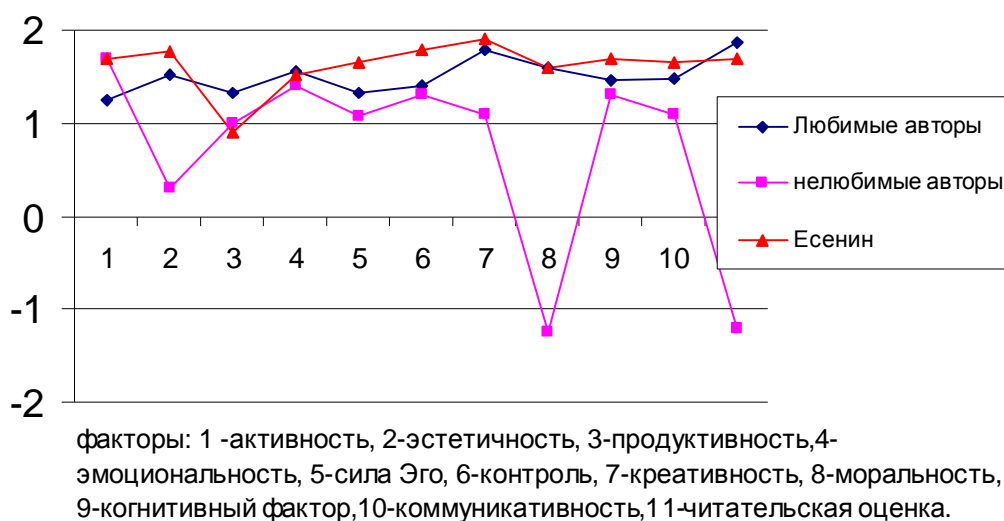


Рис.1. Читательское восприятие образов авторов художественных произведений

Выделение морального фактора показало, что это для студентов важнейший критерий оценки писателя. Для любимых и нелюбимых авторов расхождение по этому критерию было максимальным – разница в 2.85 балла (при максимально возможной - 4.0). На втором месте в критериях оценок стоит эстетический фактор. Хотя вопрос о красивой внешности, взятый из анкеты для оценки телеведущих, оказался незначимым для оценки писателей (и если вдуматься, это справедливо), эстетическая характеристика творчества писателей и поэтов заняла в ответах значительное место. Расхождение в баллах для любимых писателей, чье творчество оценивается эстетически высоко, и

нелюбимых, чье творчество оценивается эстетически низко, составило – 1.22 балла.

Фактор общей оценки оказался весьма близок к оценке морального фактора, но несколько выше его – 3.06 балла. Скорее всего, некоторые качества, по которым читатель оценивает автора, оказались неучтенными, и процесс общей оценки читательского впечатления всё же не поддается раскладке на компоненты. Оценка фактора активности выявила, что в представлении читателей-студентов любимые авторы менее активны. Очевидно, активность нелюбимых авторов связывается читателями с их деятельностью по саморекламириванию, которая у бездарностей больше. Любимые авторы более созерцательны, но у них выше оценена креативность.

Когнитивный фактор оказался значимым количественно и качественно. Последнее подтверждается, тем, что у любимых писателей и поэтов значимыми (получившими оценку больше 1 балла из 2 возможных) оказались 64 качества из 100 (64%), а у нелюбимых значимыми оказались всего 16 качеств (16%) – в 4 раза меньше. Подтверждается мысль о том, что наши эмоции связаны с нашими знаниями. То, что мы любим, мы лучше знаем и распознаём в деталях. Этот результат подтверждает точку зрения П.В. Симонова, обосновавшего взаимосвязь между знаниями и положительными эмоциями: «Чем больше информации о должном, желательном и совершенном человек извлекает из произведения искусства, тем, при прочих равных условиях, интенсивнее будут его положительные эмоции. И обратно: они будут тем слабее, чем меньше соответствующей информации извлекает из произведения субъект» [9:79].

Образ Есенина в представлении читателей-филологов оказался, как мы и предполагали, более индивидуализированным – всего выделено 65 значимых качеств. Часть читателей считает поэта слабым, пассивным. Общий балл оценки этого качества – 0.8. Эту оценку можно считать незначимой. Но она обращает на себя внимание, поскольку активность любимых и нелюбимых авторов оценена более высоко. Это можно объяснить тем, что рассказ о версии убийства Есенина делает поэта жертвой. Другого способа сообщить о жалости и состраданию к поэту с помощью данной анкеты (а нам выявить эти чувства) нет, так как в анкете идёт закрытое перечисление качеств.

Более высоким в характеристике образа Есенина, по сравнению с обобщёнными образами литераторов, оказался когнитивный фактор. Значительная информантов считает Есенина «загадочным» (1.4 балла). По-видимому, противоположный ответ: «понятный» воспринимается как негативная характеристика. Но ответ «загадочный» может быть интерпретирован как желание знать о поэте больше: ведь с вопросов и загадок начинается наш интерес к чтению.

Более высокая значимость коммуникативного фактора в образе Есенина, чем в обобщённых образах писателей, на наш взгляд, объясняется знакомством с кинофильмом, где показано, что герой больше общается, чем пишет стихи.

Хотя моральность Есенина не всегда оценивается высшим баллом (здесь мы также видим влияние кинофильма), но в сопоставлении с графиками образов других литераторов, она оказывается выше, чем даже моральность

любимых авторов. В этом мы усматриваем положительное влияние кинофильма и того, что к образу поэта привлечён интерес. Благодаря желанию понять загадку, испытуемые всё-таки больше узнали о Есенине, в том числе такого, что помогает создать его положительный образ.

Следует учесть и то, что испытуемые, отвечавшие на анкету о Есенине, принадлежат к более старшей возрастной группе с другими социальными характеристиками. Они более социально активны, работают, а учёба осталась у них в прошлом. Их мышление в соответствии с их жизненной ролью более самостоятельно, более свободно от клише. Кривая, соответствующая их восприятию образа поэта, получилась близкой к кривой «любимых» писателей, но в ней есть черты конфликтности (более острые углы), что делает её сходной с кривой «нелюбимых» писателей. Всё же можно сделать вывод, что Есенин принадлежит к любимым авторам этой группы читателей, во всяком случае, в восприятии его образа преобладает положительная оценка. Бóльшая конфликтность кривой, описывающей восприятие образа Есенина, связана, с нашей точки зрения, с когнитивно сложным, менее категоричным мышлением этой группы испытуемых и, возможно, с влиянием кинофильма.

Обращает на себя внимание низкое значение фактора продуктивности в оценке второй группой образа Есенина - 0.9. Оно компенсируется высокими оценками фактора креативности -1.9. Это значение выше, чем оценка креативности любимых писателей в студенческой группе – 1.78.

Студенты, оценивающие любимых и нелюбимых авторов, всем им приписали характеристику трудолюбия. У «любимых» авторов эта характеристика была выше. Казалось, что в этой оценке студенты воспроизводят истину, о которой говорили в школе: «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда». Для того, чтобы добиться литературной известности, нужно много работать, переписать не одну стопку черновиков. Однако в образе Есенина читатели, представители другой группы, не увидели трудолюбия. Эту оценку возможно, объясняет состав группы. Кроме работающих в области филологии преподавателей, в эту группу вошли и филологи, не работающие по специальности. Последние имели отрицательные впечатления от результатов своей учёбы и реализации связанной с нею жизненной программы. Их планы работы по специальности и реализации своих знаний потерпели неудачу. В современном капиталистическом мире от труда и трудолюбия отдельного человека его карьера зависит меньше, чем это было прежде. СМИ также культивируют образ «гения», в которого вдохновение вселяет Бог, а от него самого мало что зависит.

В низкой оценке фактора трудолюбия мы видим вероятную читательскую проекцию, а также влияние новых ценностей, обусловивших не вполне справедливую оценку образа творческой личности.

Влияние кинофильма, оценённого критиками негативно, возможно, выразилось в том, что фильм привлёк внимание читателей к личности поэта, и, вероятно, сформировал его более сложный, конфликтный образ. Однако этот образ не обладает явно выраженными негативными чертами. Очевидно, фильм не оказал существенного отрицательного влияния.

Выводы. Читательское представление о писателях и поэтах играет важную роль в культуре, в её сохранении и развитии. Образ автора литературных произведений играет в обществе роль объекта идентификации, символа достижений, которые осуществило общество. В читательском восприятии и оценке образа творческой личности писателя и поэта важнейшими являются моральный, эстетический, когнитивный и креативный факторы. На формирование образа автора влияют социальные ценности и СМИ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большакова А.Ю. Образ читателя как литературоведческая категория // Известия РАН – Сер. литературы и языка. – №2. – 2003. – С. 17-26.
2. Глухов В.П. Основы психолингвистики. – М., 2005.
3. Леонтьев А.А. Психология общения. – М., 1997.
4. Ломов Б.Ф. Человек и техника. – М., 1966.
5. Ломов В.Ф. Системность в психологии. – Воронеж, 1996.
6. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек - семиосфера - история. – М., 1996.
7. Матвеева Л.В. Психология телевизионной коммуникации. – М., 2004.
8. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию. – М., 1977.
9. Симонов П.В. Что такое эмоция. – М., 1966.
10. Хализев В.Е. Теория литературы. – М., 2002.

Ситнікова Н.Є. (м. Донецьк)

ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК УМОВА САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА

Статья посвящена анализу инновационной технологии переподготовки учителя общеобразовательной школы как психолога-исследователя для реализации задач экспериментальной работы в школе. Анализируются результаты ее практического внедрения в ОШ № 43 г.Донецка в рамках научного проекта “Школа самоутверждения” (научный руководитель проф.Фурман А.В.).

Ключевые слова: *психологическая компетентность, переподготовка учителя как психолога, психологическое содержание развивающего взаимодействия, самоактуализация личности педагога, модульно-развивающий процесс.*

The article is dedicated to the analysis of innovational technology of further training of general education school teacher as a psychologist – investigator for the realization of the tasks of the experimental work in school. In this is article are analysed the results of its practical inculcation in Donetsk school 43 in the limits of the scientific project “School of self – affirmation” (Scientific instructor professor A. V. Furman).

Key words: *psychological competence, further training of the teacher as a psychologist, psychological content of the developing interaction, self – actualization of the pedagogue personality, module – developing process.*

Постановка проблеми. Забезпечення належної функціональної професійної компетентності і психологічної підготовки педагога в умовах розвитку якісно іншої соціально-культурної ситуації в Україні.

Мета статті: обґрунтувати доцільність помітно вищого психологічного рівня учителя за програмою дистанційної перепідготовки в умовах проведення експериментальної діяльності в загальноосвітній школі.

Завдання статті:

- 1) Обґрунтувати технологію перепідготовки педагога-психолога-дослідника в умовах впровадження модульно-розвивальної системи навчання;
- 2) Охарактеризувати зміст і форми реалізації програми дистанційної перепідготовки учителів як психологів в експериментальній школі;
- 3) Узагальнити досвід наукового дослідження процесу зростання психологічної і проєктувальної грамотності педагогів в умовах реалізації інноваційної моделі професійного навчання.

Авторська ідея: впровадження інноваційної моделі дистанційної підготовки в умовах безпосередньої навчально-виховної практики спричинює позитивну динаміку інтелектуального, креативного і соціально-психологічного розвитку особистості педагога, яка дозволяє реалізувати програму фундаментального соціально-психологічного експерименту “Школа самоствердження”.

Сутнісний зміст: характеризується програма вдосканалення психологічної підготовки вчителів експериментальної школи; відстежується динаміка зростання психологічної грамотності вчителів; емпірично обґрунтовується зростання сукупного коефіцієнта самоактуалізації педагогів-дослідників.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з даної проблематики. Програму дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника в умовах започаткування соціально-психологічного експерименту в школах України запропонував авторський колектив кафедри експериментальних систем освіти ДАККО [19]. Програма складалася із двох частин – академічного курсу (750 годин) і практичного (750 годин). Примітною рисою цієї програми було взаємодоповнення наукових знань з теорії, методології, технології та експериментальної практики модульно-розвивальної системи з використанням новітньої інформації в галузі теоретичної, прикладної та практичної психології [9]. Крім того, обов’язковим елементом виконання практичної частини програми була проєктувальна діяльність педагога та комплексні психолого-педагогічні обстеження учнів і батьків. Виконання програми дистанційної підготовки за задумом її авторів мало супроводжуватися нарощуванням експериментальних змін в інноваційній діяльності педагогічного колективу, які природно впливають на якісне зростання психологічної грамотності вчителів та знаходять наочне підтвердження у результатах дослідження рівня їх

самоактуалізації за відомою методикою Е.Шострома і опитувальником проф. А.В.Фурмана “Хто підніме папірець?” [11]. Описана програма дистанційної перепідготовки запроваджувалася під час проведення фундаментального експерименту в школах модульно-розвивального типу [4, 17, 18].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Використання програми дистанційної перепідготовки в умовах соціально-психологічного експерименту ЗОШ № 43 м.Донецька за Авторською програмою “Школа самоствердження” передбачало творче її використання і доповнення моделі розвитку особистості учителя-дослідника-психолога.

Тому в ЗОШ № 43 був розроблений і використаний один із варіантів програми перепідготовки, адаптован її зміст, оновлені форми і методи реалізації. Репрезентація експериментальних даних підтвердила доцільність творчої роботи педколективу школи та виявила основні чинники впливу на соціально-психологічне зростання учителів-експериментаторів.

Виклад основного змісту статті. Головним завданням модульно-розвивальної системи навчання проф. А.В.Фурмана є добування, збагачення, поширення і плекання кращого етнонаціонального і загальнолюдського досвіду, де кожний учасник освітнього процесу є особою, яка розвивається на рівні суб'єкта, особистості, індивідуальності [10, 12]. Впровадження цієї інноваційної системи пов'язано з кількома групами експериментальних змін, що сутнісно впливають на внутрішній світ педагога і стосується, по-перше, його якісно вищої професійної підготовки (коли центром навчального процесу є не зміст предмета, а психолого-педагогічна взаємодія вчителя і учня, що передбачає збільшення ваги особистісного спілкування, спонукання учнів до творчого пошуку в умовах проблемного діалогу, моделювання життєвих ситуацій), а, по-друге, передбачає користування інноваційними програмово-методичними засобами (граф-схемами навчальних курсів, науковими проектами, освітніми сценаріями, міні-підручниками та програмами самореалізації), які треба спроектувати учителю-досліднику [5,8].

Крім того, учитель втілює інноваційні технології ведення цілісного модульно-розвивального процесу, за яких докорінно змінюються способи управління освітнім процесом: на модульному занятті первинне значення має психолого-педагогічний зміст та емоційно-психологічна атмосфера розвивальної взаємодії, вторинну роль відіграє конкретна освітня технологія, що відповідає тому чи іншому етапові модульно-розвивального процесу, похідні функції виконують форми, методи і засоби спільної освітньої діяльності вчителя і учня, що добираються на їхній розсуд залежно від ситуації, психолого-педагогічного змісту та власних мотивів пошукової активності [6].

Вирішальний вплив на особистість учня відбувається в процесі обов'язкової психолого-педагогічної взаємодії по горизонталі, тобто під час навчально-виховного процесу у системі учень – учитель, учень – вихователь. Основним механізмом цієї взаємодії є збагачені новим змістом державні навчальні програми, сучасні засоби навчання, інноваційні психолого-педагогічні технології розвивальної взаємодії.

Виконання програми дистанційної підготовки дозволяє учителю підготуватися до нової ролі в навчальному процесі, забезпечує високопродуктивний рівень методологічної і психологічної культури, дозволяє оволодіти методами і сценічними техніками ведення модульно-розвивального заняття, пошуковими вміннями наукового проектування програмово-методичних засобів нового покоління.

В 1996 році в експериментальній школі № 43 м.Донецька була спроектована програма дистанційної перепідготовки педколективу. Вона складалася із двох частин, - академічного курсу (75 години) і практичного (75 години) (див. таблиця 1).

Таблиця 1

Тематика академічного курсу програми дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника

Розділи	Всього годин	Навчальні тренінги	Дослідно-експериментальна робота	Групові та індивідуальні консультації	Круглі столи
Фундаментальний соціально-психологічний експеримент: призначення, зміст, особливості	10	3	4	2	1
Психодіагностичні технології диференціації та індивідуалізації навчання, їх ефективність	16	3	10	2	1
Соціально-психологічна адаптація учнів і вчителів	4	1	1	2	-
Концепція інтелекту, психологія діагностика, педагогіка	5	1	2	2	-
Самоствердження особистості у системі фундаментального експерименту "Школа самоствердження"	2	1	-	1	-
Вимоги до створення експериментальних модульних навчальних програм у системі модульно-розвивального навчання	8	1	2	3	2
Психологія і психодіагностика соціального розвитку особистості вчителя	3	1	1	1	-
Закономірності, умови та особливості створення модульно-розвивальних навчальних програм.	3	1	1	-	1
Наукове проектування цілісного модульнорозвивального процесу.	6	2	1	2	1
Теорія, методологія і практика проектування навчальних модулів	6	3	3	-	-
Психомистецькі технології навчання.	5	2	1	1	1
Програмово-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи.	5	2	2	1	-
Індивідуалізація модульнорозвивального навчання	3	2	1	-	-
Разом:	75	23	29	17	8

Перший дещо випереджав другий, окреслюючи на кожний місяць науковий зміст та обсяг конкретної дослідно-експериментальної діяльності виконавців довготривалого наукового проекту. Значна частка освітнього змісту в програмі належить психодіагностичним моделям диференціації навчання, тренінговим технологіям, методологічним семінарам і психотерапевтичним методикам [1]. Це дало змогу здійснити у подальшому системну диференціацію

освітнього процесу в школі, створити психолого-педагогічні портрети класних колективів та оволодіти технологіями розвивальної взаємодії з учнями на кожному етапі модульного процесу [15].

Характерною особливістю виконання аналізованої програми є занурення кожного педагога в інноваційний зміст модульно-розвивальної системи. На теоретичних заняттях і заліках учителі опановували наукову термінологію, теоретичні схеми і моделі, знайомилися із закономірностями наукового проектування цілісного модульно-розвивального процесу, базовою моделлю функціонування навчального модуля. На практичних заняттях відпрацьовувалася специфіка етапів цілісного модульно-розвивального процесу, готувалося інноваційне програмово-методичне забезпечення нової системи, освоювалися психомистецькі освітні технології розвивальної взаємодії з класом та групами.

Під час реалізації дистанційної програми вдало поєднувалися основні різновиди навчальної й практичної роботи, про що наочно свідчить зміст *таблиці 2*: академічний курс доповнюється експериментальним і навпаки, що гарантує високий професійний рівень підготовки виконавців експерименту.

Програма дистанційної підготовки забезпечила прогресивний підхід до вибору форм і методів навчальної та експериментальної роботи вчителів: долається змістова смислова розмежованість між такими формами, як лекція, семінарське і практичне заняття, конференція, дискусія, індивідуальна робота з слухачами і невиправдана диференціація практичної діяльності учителя.

Таблиця 2

Академічна і практична діяльність вчителів експериментальної школи		
п/п	Програма дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника, Академічний курс - 75 годин. Вид навчальної роботи, кількість годин	Практичний курс - 75 годин. Вид практичної роботи, кількість годин.
	Навчальні тренінги, що проводять спеціалісти з фундаментального експерименту - 23 години	Психолого-педагогічні обстеження учнів і батьків, кількісна і якісна обробка результатів - 24 години.
	Дослідно-експериментальна робота під керівництвом наукових керівників і консультантів фундаментального експерименту - 29 годин	Просвітницько-наукова робота серед педагогів інших шкіл і батьків, в т.ч. її підготовка, проведення і написання звітів – 8 годин.
	Групове та індивідуальне консультування керівниками експерименту його виконавців, учасників і всіх зацікавлених осіб - 17 годин	Самоосвіта виконавців з теорії, методології і технології експериментування, включаючи і самовдосконалення особистості вчителя - 19 годин.
	“Круглі столи” з учителями експериментальної школи за участю та співробітників кафедри експериментальних систем освіти - 8 годин	Підготовка виконавцями експерименту на укової продукції (проблемно-модульні навчальні програми, тези виступів, наукові статті, методичні посібники) - 24 години

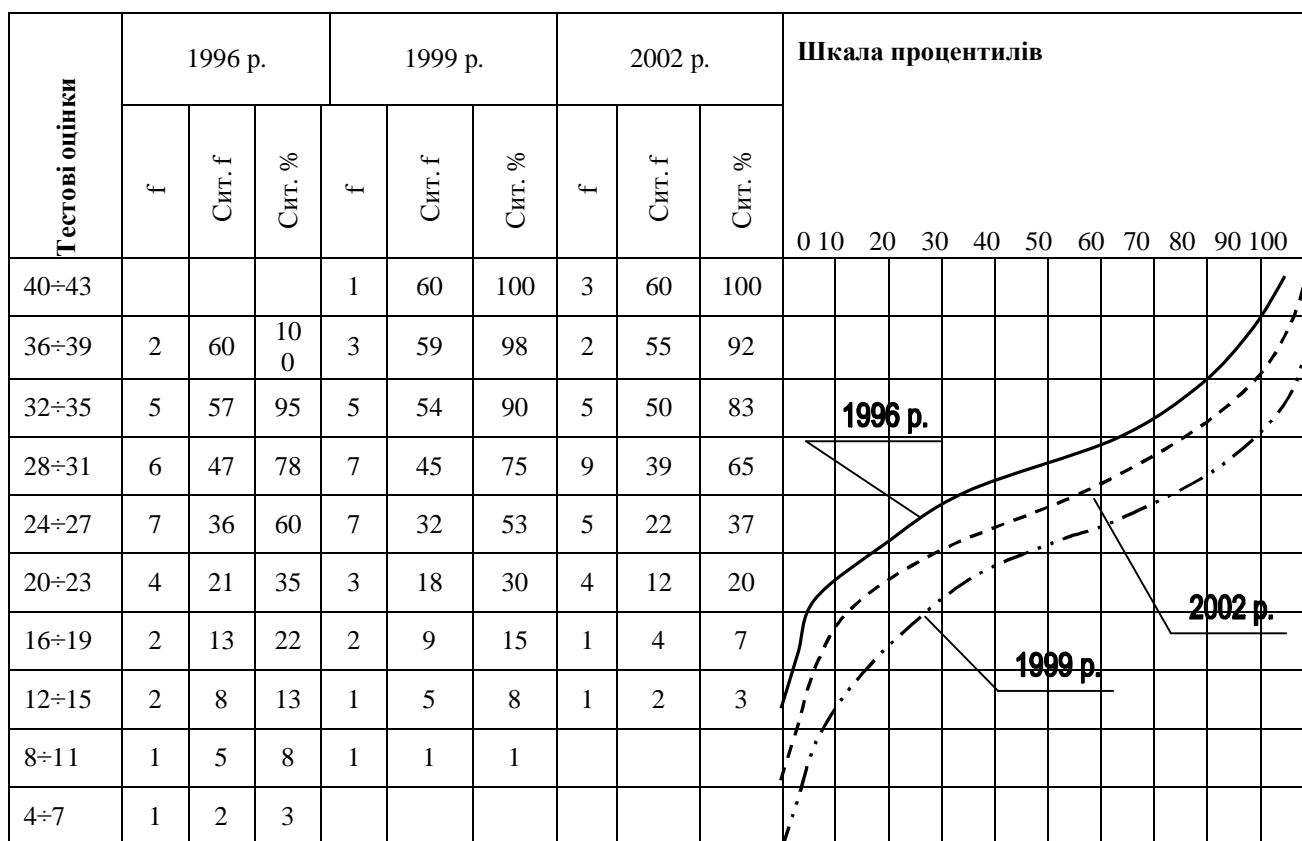
Академічний курс вичитувався спеціалістами соціально-психологічного експерименту: науковим керівником і консультантами, співробітниками інституту експериментальних систем освіти, керівниками експериментальної школи та заступником директора з дослідно-експериментальної роботи.

Виконання практичного курсу цілком покладалася на керівників експериментальної роботи в школі. Спираючись на здобутки наукових підрозділів школи – діагностичного центру, соціально-психологічної служби, науково-методичної ради, експертної і редакційно-видавничої груп, адміністрація координувала і забезпечувала різні форми, методи дослідної роботи вчителів.

Виконання програми дистанційної перепідготовки природно вплинуло на якісне зростання психологічної грамотності вчителів ЗОШ № 43 м.Донецька, що підтверджує проблемно-ситуативна діагностика, яка проводилася щорічно за опитувальником проф. А.В.Фурмана “Хто підніме папірець?”, починаючи з 1996 року (табл.3) [11].

Таблиця 3

Динаміка зростання психологічної грамотності учителів ЗОШ № 43 м.Донецька за шість років фундаментального експерименту за тестами “Хто підніме папірець?” (вбірка 30 осіб)



Графіки, побудовані за шкалою процентилів, наочно переконують у тому, що за 6 років експерименту мало місце значне підвищення рівня психологічної компетентності педагогів.

Це підтверджують результати щорічної атестації педагогів, перемоги у конкурсі “Учитель року” (19 переможців районного та обласного турів за 6 років), нарощування публікацій з досвіду роботи у наукових виданнях України (24).

За результатами анкетування 98% учителів ЗОШ № 43 відзначили позитивні зміни у своєму внутрішньому світі, підвищення результативності своєї роботи в умовах експериментального навчання, зростання своєї активності і самостійності, тоншого розуміння індивідуальності учня [2].

Найвідчутніший поштовх у зростанні методологічної і психологічної культури педагогів дала діяльність по створенню нового програмово-методичного забезпечення навчальних курсів. Так, під час експерименту учителями розроблені граф-схеми навчальних курсів з усіх предметів, наукових проектів – 27, сценаріїв модульних занять – 17, фрагментів міні-підручників – 52, тривірневих програм самореалізації – 78.

Отже, істотне зростання психологічної, методологічної і методичної грамотності учителів ЗОШ № 43 м.Донецька ґрунтується на глибокій і всебічній орієнтації у внутрішньому світі учнів, здатності охопити неповторність і багатоманіття індивідуальності кожного. В результаті педагог не тільки оволодіває мистецтвом психологічного і методичного обґрунтування оптимальних психолого-педагогічних рішень, а й набуває мудрості найкращим чином діяти у будь-якій скрутній ситуації, реалізуючи ситуативно єдиний вихід, який максимально стимулює культурний розвиток учнів у навчально-виховному процесі [7].

Професійний зріст учителів, розвиток їх психологічної компетентності, гуманістичні орієнтири знаходять наочне підтвердження у результатах дослідження рівня самоактуалізації вчителів школи за відомою методикою Є.Шострома, що створена на концептуальних засадах теорії самоактуалізованої особистоті Абрахама Маслоу [14].

Поняття самоактуалізації передбачає всебічний розвиток творчого і соціального потенціалу особи, максимальну ситуативну реалізацію її позитивних можливостей, адекватне сприйняття оточуючих, світу і свого місця в ньому, багатство емоційної сфери і духовної самоактивності, високий рівень психічного здоров'я і моральності. Методика Шострома побудована на принципах багатовимірного описання феномена самоактуалізації. У *таблиці 4* подані результати діагностичного обстеження педколективу на основних етапах експерименту “Школа самоствердження”. Соціально-психологічний аналіз цих результатів дає змогу зробити такі висновки:

По-перше, за шість років психолого-педагогічного експериментування відчутно зріст як сумарний показник коефіцієнта самоактуалізації педагогічного колективу (від 43,3% до 48,2%), так і його структурні складові, що характеризують більше чи менше зростання тринадцяти шкальних показників прагнення особистості до самоздійснення. Особливо позитивним є факт посилення тенденцій до самореалізації педагогів за базовими шкалами – часової компетентності і підтримки, сумарне зростання відповідного коефіцієнту становить 6,8%. Це означає, що кожний учитель став більш

незалежним у своїх вчинках й, відповідно, думках, переконаннях, принципах. Все це сприяло збільшенню вчинкового поля внутрішньої свободи і незалежності поведінки особистості від оточення в ситуації підтримки культурних норм соціальної діяльності.

По-друге, крім базових шкал, має місце істотне зростання коефіцієнта самоактуалізації ще по десяти додаткових: самосприйняття – на 8,5% (розуміння людиною себе такою, яка є насправді поза оцінкою власних переваг і недоліків); сенергійності – на 8,4% (здатність до цілісного сприймання світу і людей); гнучкості поведінки – 8,3% (здатність швидко й адекватно реагувати на ситуативні зміни); спонтанності – на 6,9% (спроможність природно виявляти свої почуття, бути безпосередньо відкритим); сензитивності – 5,5% (самоусвідомлення особистістю своїх потреб і почуттів, здатність до передчуття); прийняття агресії – 4,9% (уміння індивіда приймати своє роздратування та агресивність як природні вияви людської природи); креативності – 5,8% (реалізація творчої спрямованості особистості); контактності – 6,2% (здатність особи швидко встановлювати теплі емоційні взаємостосунки).

Таблиця 4

Зведені результати усереднених даних особистісної самоактуалізації вчителів ЗОШ № 43 м.Донецька у грудні 1996 року і листопаді 2002 року за 14 шкалами методики Е.Шострома (вибірка 43 особи)

Назва шкали	Коефіцієнт самоактуалізації у %		% зростання КСА
	1996 р.	2002 р.	
<i>Часова компетентність</i>	39	45,2	6,2
<i>Внутрішня і зовнішня підтримка</i>	40,6	48	7,4
<i>Ціннісні орієнтації</i>	46,8	48,2	1,4
<i>Гнучкість поведінки</i>	40,1	48,4	8,3
<i>Сензитивність</i>	38,2	43,7	5,5
<i>Спонтанність</i>	39,1	46	6,9
<i>Самоповага</i>	54	54,6	0,6
<i>Погляд на природу людини</i>	51,3	50	-1,3
<i>Сенергійність</i>	37,8	46,2	8,4
<i>Прийняття агресії</i>	40,1	44,2	4,1
<i>Контактність</i>	46,8	53	6,2
<i>Самосприйняття</i>	40,2	48,7	8,5
<i>Пізнавальні потреби</i>	50,7	52	1,3
<i>Креативність</i>	41,9	47,7	5,8
<i>Середні значення</i>	43,3	48,2	4,9

Очевидно, що саме зазначене коло психологічних властивостей особистості педагога є необхідною внутрішньою передумовою для організації таких соціально-культурних взаємин з учнями, які характеризуються діалогічністю, партнерською розвивальною взаємодією, гуманно і культурно збагаченими взаємостосунками.

Менший зріст дають показники трьох традиційних шкал – пізнавальні потреби, ціннісні орієнтири, самоповага та погляд педагогів на природу людини (0,1%). Очевидно, що вони відображають скрутну соціально-економічну ситуацію, яка склалася нині в державі, і не пов'язана безпосередньо з впливом експериментальних умов навчання.

Висновки й узагальнення:

1. Отже, подані результати дослідження соціально-психологічної грамотності педагогів ЗОШ № 43 дають підстави стверджувати, що експериментальна діяльність створює найкращі умови для підвищення психологічної компетентності педагогів в умовах модульно-розвивального навчання та краще, ніж традиційне, готує вчителя до реалізації його головної мети – позитивного самоствердження особистості випускника школи, реалізації його кращого інтелектуального та соціального потенціалу у суспільстві.

2. Експеримент з модульно-розвивальної системи навчання визначив необхідність перепідготовки учителя середньої школи як професійного психолога і дослідника, який здатний професійно вирішувати надскладні завдання наукового проекту “Школа самоствердження”.

3. Виконання програми дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника має супроводжуватися нарощуванням позитивних змін в розвитку особистості кожного учителя модульно-розвивальної школи: оволодіння гуманно-педагогічною етикою взаємовідносин, культурна орієнтація освітньої діяльності, стратегія і тактика проектування повного функціонального циклу модульно-розвивального процесу, втілення інноваційних психолого-педагогічних технік ведення розвивальної взаємодії, набір авторських програмово-методичних засобів професійної діяльності.

4. Проблемно-ситуативна діагностика професійних здібностей учителів ЗОШ № 43 дала змогу визначити: а) високу психологічну компетентність кожного; б) позитивну динаміку рівнів психологічної грамотності під час ведення навчально-виховного процесу; в) констатувати численні творчі здобутки вчителів і педагогічного колективу загалом.

5. Інтегральним психометричним показником розвитку внутрішньої культури і функціональної психологічної грамотності вчителів є коефіцієнт самоактуалізації, зростання якого за модульно-розвивальною системою вказує на істотне розширення меж конструктивного вияву свободи, натхнення, вірування, творчості, самоповаги, взаєморозуміння і взаємоприйняття педагога і учня в умовах експериментальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ситнікова Н. Соціальне самоствердження особистості старшокласників за умов системної диференціації навчання: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 138с.
2. Ситнікова Н.С. Системне дослідження ефективності соціально-педагогічного експерименту „Школа самоствердження” // Наукові записки. – Серія: Педагогіка. – 2003. – №3. – Тернопільського державного педуніверситету імені Володимира Гнатюка. – С.142-149.
3. Волобуєва Т.Б. Методологічна компетентність учителя. Методичний посібник. – Донецьк, 2007. – 205 с.

4. Гуменюк О. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – С. 75-123.
5. Зазуліна Л.В. Діалогізація дидактичного процесу: гуманістична перспектива. – К.: ДАККО МО України, 1998. – 64 с.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
7. Кремень В. Особистісно-розвивальне навчання, як науковий пріоритет // Рідна школа. – №11. – 1998. – С. 53-57.
8. Тімотін А. Соціально-психологічні механізми спілкування у модульно-розвивальному освітньому процесі // Психологія і суспільство. – 2001. – №2. – С. 104-125.
9. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умова, забезпечення: Монографія. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
10. Фурман А. Архітектоніка творення особистості за модульно-розвивальної системи навчання // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 28-43.
11. Фурман А. Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест „Хто підніме папірець?“ // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 119-153.
12. Фурман А. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент в школах України: Анатомія пошуку // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – № 3. – С. 39-56.
13. Фурман А.В. Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі. – К.: Правда Ярославичів, 1999. – 56 с.
14. Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. – М., 1995. – 44 с.
15. Ситнікова Н., Бухлова Н. Психолого-педагогічний портрет класу – основа проектування модульно-розвивальних занять // Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С.152-158.
16. Ситнікова Н.Є., Клетинська М.Г. Особистість над усе // Завуч. Наша вкладка. – 2004. – № 6. – С. 1-12.
17. Фурман А., Комісаров В. Школа здібностей. Програма дослідно-експериментальної роботи в СШ № 44 м.Запоріжжя // Рідна школа. – 1996. – №8.
18. Фурман А., Семенюк Т. Школа розуміння. Програма дослідно-експериментальної роботи в СШ № 10 м.Бердичева. – К.: УПМККО, 1996. – 35 с.
19. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: передумова, новації, впровадження // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – № 4 – С. 94-124.

Тітов І.Г. (Полтава)

ТВОРЧА УЯВА МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА: ЇЇ КРИТЕРІЇ ТА ФУНКЦІЇ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

В статтє представлєны результати дослідованія творчєского воображенія младших школьнїков. Описанї критерїи и функції продуктивних имажинативних процесов в учебной діяльності дєтєй младшего школьного возраста.

Ключевые слова: *творчєское воображеніє, метафоричность, разработанность, индивидуализированность образа, функции творчєского воображенія.*

The paper presents the results of a study of creative imagination of junior schoolchildren. The criteria and functions of the productive imaginative process in junior schoolchildren's learning activity are presented.

Key words: *creative imagination, metaphorical, elaborated, individualized image, functions of the creative imagination.*

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науково-практичними завданнями. Одна з найперспективніших для розвитку психології творчості, педагогічної та вікової психології дослідницьких сфер, яка має яскраво виражений проблемний характер та вимагає ґрунтовних теоретико-експериментальних досліджень, стосується особистості учня молодшого шкільного віку в аспекті його реальних творчих потенцій у сфері провідної діяльності цього вікового періоду – навчання. Адже успішність засвоєння молодшим школярем тих чи інших знань багато в чому визначається його здатністю до творчого перетворення, комбінування, смислового означення різних компонентів навчального матеріалу, що насамперед пов'язано із функціонуванням його творчої уяви (Л.К. Балацька, В.В. Давидов, Г.С. Костюк, В.Т. Кудрявцев, Е.Д. Телегіна, Л.І. Шрагіна та ін.). З огляду на це, вивчення критеріїв та функціональних механізмів творчої уяви не лише конкретизуватиме чисельні тлумачення самого цього феномену, але й укаже на можливі науково обґрунтовані орієнтири для розвитку в учнів здатності продуктивно уявляти.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Основна **мета** нашого дослідження полягала у визначенні критеріїв та функцій творчої уяви молодших школярів у навчальній діяльності. Для її досягнення ставились такі **завдання**: 1) експлікувати сукупність змістовних властивостей творчої уяви молодших школярів; 2) проаналізувати її специфічні критерії; 3) осмислити функціональну роль творчої уяви в процесі розгортання навчально-пізнавальної активності учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З позицій суб'єктно-діяльнісної парадигми (С.Л. Рубінштейн, А.В. Брушлинський) індивід як унікальний і неповторний суб'єкт у своїй діяльності (в тому числі й навчальній) завжди виступає як суб'єкт творчості. Остання нерозривно пов'язана з уявою (проте, звичайно, не зводиться лише до неї), яка у будь-якого індивіда хоча б мінімальною мірою є перетворювальною, продуктивною, самостійною (А.В. Брушлинський, Л.С. Коршунова, С.Л. Рубінштейн). Рефлексивна за своєю істотною характеристикою творча уява розглядається як процес внутрішньої активності суб'єкта зі створення на основі симультанного синтезу даних сприймання та пам'яті при провідній ролі мислення нових образів, пов'язаних із випереджальним відображенням дійсності.

Період відвідування початкової школи, на думку деяких психологів, характеризується активізацією функції продуктивної уяви та сприяє її подальшому розвитку. Основним напрямком у розвитку дитячої уяви у цей віковий період є її перехід до все більш правильного і повного відображення дійсності на основі відповідних знань. Психологічною основою формування

творчої уяви молодшого школяра є такі види навчальної діяльності, які вимагають оперування просторовими й іншими образами, перетворення, трансформування їх, створення нових комбінацій (Г.С. Костюк). Вивчення учнями навчальних дисциплін гуманітарного та природничого циклів, розв'язання математичних задач, виконання трудових операцій на уроках праці, формування здатності розуміти малюнок чи музичний твір у її цілісності та особливостях будови на уроках малювання та музики є продуктивними методами розвитку творчої уяви (І.В. Страхов).

Аналіз психологічної літератури вказав на фрагментарність та суперечливість існуючих точок зору щодо сукупності ознак (критеріїв), на основі яких відбувається оцінка уяви як творчої. Так, високий рівень розвитку уяви дитини пов'язується з можливістю спостерігати образи, що створюються, “мовби збоку” (І.М. Розет), варіативністю продуктів цієї психічної функції (О.М. Дяченко), здатністю продукувати нові, оригінальні образи та їхні комбінації (С.Л. Рубінштейн), легкістю асоціювання, (Е.А. Пармон), ступенем гнучкості, швидкості імажинативного процесу, деталізації створеного образу, його емоційною забарвленістю (Дж. Гілфорд, Е. Торренс). Проте, єдиної, цілісної систематизації ознак творчої уяви так і не було запропоновано. Теж саме стосується й функцій творчої уяви: узагальнення даних різних авторів, на жаль, не дозволяє цілісно схарактеризувати специфіку функцій творчої уяви в дітей молодшого шкільного віку. В зв'язку з цим постає проблема виокремлення та опису основних функцій і критеріїв, у яких конкретизується психологічна сутність продуктивної уяви молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здійснений аналіз дозволив специфікувати творчу (продуктивну) уяву як психічний процес довільного створення суб'єктом образів, які мають ознаку новизни по відношенню до вихідного матеріалу (даних сприймання та пам'яті); орієнтують його творчу діяльність; втілюються в об'єктивно або суб'єктивно значущих продуктах. Її основними критеріями, насамперед, є *метафоричність, розробленість та індивідуалізованість образу уяви* [18].

Конкретизуючи психологічний зміст виділених критеріїв творчої уяви, слід підкреслити, що метафоричність творчої уяви характеризується тим, наскільки суб'єкт в уяві знімає явні або латентні обмеження, розширюючи тим самим можливість вільно оперувати образами, комбінувати їх елементи, а також відображає результат цього комбінування [15; 19; 20]. Тут важливу роль відіграє сформованість, гнучкість і варіабельність операційного апарату творчої уяви, високий ступінь оволодіння засобами створення нових образів, а саме: поєднання різних, у повсякденному житті не поєднаних якостей, частин; перенесення одних функцій предмета на інші предмети; “здатність відображувати дійсність шляхом осмислення предметів та явищ однієї категорії в термінах предметів та явищ іншої категорії” [16, с.5]. Проте це не означає, що метафоричні образи є хаотичним нагромодженням різних, не пов'язаних між собою елементів. Навпаки, створюючи такий образ, суб'єкт спирається на якості реальних об'єктів та певні закономірні зв'язки між ними, активно перетворює їх, формує на цій основі нові образи, які відображають те, що

реально існує, або можливе за певних умов [5; 6]. Більше того, ці образи “тим плодотворніші і цінніші, чим більшою мірою перетворюючи дійсність, відхиляючись від неї, при цьому все ж ураховують її суттєві сторони та найбільш значущі риси” [13, с.297]. Такий реалізм творчої уяви, предметна віднесеність її образу, набування ним якісної визначеності, об’єктивності, в цьому ми згоджуємося з В.Т. Кудрявцевим, забезпечується смисловим конституюванням, об’єднанням певним сенсом скомбінованих в образі уяви елементів досвіду, здатністю “до образно-смислового відтворення універсальних принципів будови і розвитку речей” [9, с.64]. Говорячи про об’єктивність образів продуктивної уяви, не можна не згадати відому статтю С.Л. Рубінштейна, в якій підкреслюється, що критерієм об’єктивності будь-якого творчого продукту є його внутрішня завершеність, “замикання в завершене самостійне ціле” [14, с.92]. У забезпеченні такої завершеності продукту творчої уяви важливу роль відіграють процеси, спрямовані на формування цілісності та структурної адекватності компонентів нового образу, подолання його недоліків, адекватну деталізацію та забезпечення інформативності відповідно до замислу. Будь-яка суттєва деталь, штрих, варіація, несподіваність ракурсу зумовлює більш глибоке проникнення в об’єкт, розширення знання про нього. Саме в цьому полягає розробленість образу уяви.

Сукупність показників метафоричності та розробленості обумовлює індивідуалізованість образу, що пов’язана з прагненням суб’єкта виявити свою індивідуальність, створити “свій неповторний образ”.

Основними функціями творчої уяви, які актуалізуються в процесі виокремлення суб’єктом учбової діяльності пізнавального об’єкту та творчого його перетворення, є *смислоутворювальна; цілеутворювальна, моделююча, перетворювально-евристична та регуляторна функції* [18].

Описані Д.О. Леонтьєвим три класи смислодинамічних процесів – смислоутворення, смислоусвідомлення та смислобудування – в якості свого інтимно-психологічного механізму передбачають активну роботу продуктивної уяви, яка розкриває (породжує) сенс предметів щодо цілісних ситуацій життєдіяльності молодшого школяра, зумовлюючи розширення смислової основи навчальної діяльності, виникнення спрямованості на самозміну в ній, становлення пізнавальної мотивації. “Істинний механізм уяви, – підкреслює В.Т. Кудрявцев – це смислоутворення, яке забезпечує саму можливість перетворення, пізнання та переживання реальності оточуючого світу та власного Я. Своєю чергою, сенс, що породжується уявою, надає (відтворює) форму цілісності певної сукупності людських значень, які до цього були розрізненими для суб’єкта” [8, с.60]. Крім цього, творча уява молодшого школяра забезпечує рух по вектору від сенсу до значення, являючи собою джерело змістовного оволодіння останнім [9]. Така образно-смислова інтеграція дитини у соціокультурне ціле є за своєю сутністю вирішенням завдання на сенс [10], добудовою смислових полів культури, реалізацією тих невиявлених можливостей, які латентно знаходяться у ній. “Перед дитиною – суб’єктом культурозасвоєння постає непросте завдання: не порушуючи

нормативного, закріпленого суспільною практикою значення предмета, вийти за рамки цього значення. Крім цього шлях виходу за нормативні рамки вона повинна знайти всередині самих цих рамок. Це парадоксальне завдання покликана вирішувати в різних видах діяльності дитини її творча уява” [8, с.62]. Таким чином, функція смислоутворення забезпечує породження (наприклад, шляхом актуалізації в образах творчої уяви індивідуального та культурного досвіду) сенсу предметів по відношенню до цілісних ситуацій життєдіяльності молодшого школяра, зумовлюючи розширення смислової основи учбової діяльності, виникнення спрямованості на самозміни в ній, становлення пізнавальної мотивації.

Цілеутворювальна функція продуктивної уяви проявляється в процесах цілепокладання (шляхом встановлення внутрішнього смислового зв'язку нових цілей учбової діяльності з мотиваційно-ціннісною сферою особистості дитини, із значущими для неї відношеннями, її досвідом), яке є початковою ланкою довільної регуляції молодшим школярем власної психічної активності. Специфікою цілепокладання, в якій виявляється творча природа уяви, є ідеальне передбачення в свідомості суб'єкта тенденцій розвитку об'єкта пізнання, тобто перетворення однієї форми буття (теперішнього) в іншу (майбутнє) [7].

З функцією цілеутворення тісно пов'язані *моделююча та перетворювально-евристична функції творчої уяви*.

Функція моделювання виявляється в осмисленому створенні в контексті організації спільних з вчителем та однолітками учбових дій образів (моделей) предметного матеріалу, змістом яких виступає суперечлива єдність загального та одиничного, необхідного та випадкового. “Уява, – зазначає В.В. Давидов, – забезпечує мовби замикання абстрактного знання на частковий факт, загального на одиничне, що призводить до розв'язання тієї чи іншої задачі, яке не досягається суто абстрактними мисленневими операціями. У полі уяви одиничний факт представлений у такому ракурсі, в якому починає виступати його загальний характер. Уява дозволяє побачити індивідуальність факту в світлі загального...” [4, с.127]. Тут уява, за словами О.О. Сапогової, “створює... “зону найближчого розвитку” мислення” [16, с.46], проявляючись у вигляді “передчуття думки в образно-смиловій формі” [8, с.58]. Такий осмислений синтез в єдиний цілий образ різнорідних компонентів об'єкта (ситуації, предметного матеріалу) здійснюється шляхом “схоплення” та “утримання” цілого раніше за його частин [6], внаслідок чого створюється можливість для його подальшого перетворення, аналізу, деталізації тощо.

Перетворювально-евристична функція полягає у включенні об'єкта пізнання в нові діяльнісні контексти, в різнопланових і багаторазових його перетвореннях (створенні нових поєднань і комбінацій), що призводить до відкриття нових, істотних властивостей дійсності. Значну роль під час реалізації цих функцій відіграють інтелектуальні операції абстрагування, узагальнення, аналізу та синтезу, що виявляються в аглютинації, акцентуванні, типізації, схематизації, набуваючи в процесах уяви якісно своєрідних рис [11; 12, 19].

Регулююча функція творчої уяви проявляється у вигляді здатності дитини молодшого шкільного віку здійснити “інтегральний” погляд на себе, побачити “очами узагальненого іншого” (Дж. Мід [2]) те, що вона робить [3]. Таке засноване на роботі творчої уяви рефлексивне оцінювання дитиною себе та своєї діяльності дозволяє їй, орієнтуючись на ідеальну представленість у рефлексивному полі позицій інших людей, “змінювати замисли власних дій, контролювати власні наміри, бажання та почуття, формулювати висловлювання, які відповідають конкретній ситуації” [1, с.73]. Саме завдяки діалогічній за своєю сутністю орієнтації на уявного іншого молодший школяр набуває можливості визначити межу знання і незнання, уміння та невміння, включитись, урахувавши позицію партнера, до освоєння нових навчальних дій, що є визначальним аспектом оформлення та закріплення досвіду його суб’єктної участі в навчальній діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Здійснений аналіз проблеми функціонування творчої уяви в процесі реалізації молодшим школярем навчальної діяльності дозволяє сформулювати такі висновки.

Розгляд творчої уяви як психічного пізнавального процесу довільного створення суб’єктом образів, які мають ознаку новизни по відношенню до даних сприймання та пам’яті; орієнтують його творчу діяльність; втілюються в об’єктивно або суб’єктивно значущих продуктах, дозволив виокремити такі її критерії:

1) метафоричність образу, яка характеризується тим, наскільки суб’єкт в уяві знімає явні або латентні обмеження, розширюючи тим самим можливість вільно оперувати образами, комбінувати їхні елементи, а також відображає результат цього комбінування – образи, в яких збережений смисловий зв’язок із реальністю;

2) розробленість образу – завершеність продукту творчої уяви, у реалізації якої важливу роль відіграють процеси, спрямовані на формування цілісності та структурної адекватності компонентів нового образу, подолання його недоліків, адекватну деталізацію та забезпечення інформативності відповідно до замислу;

3) індивідуалізованість образу, яка обумовлюється сукупністю показників метафоричності та розробленості.

На основі виділених критеріїв творчого потенціалу уяви виокремлюються її продуктивні функції. Виявлено, що продуктивні імажинативні процеси молодших школярів:

1) забезпечують набуття пізнавальною мотивацією самозміни особистісного сенсу, зумовлюючи самостійну постановку нових суб’єктивно значущих цілей у навчальній діяльності (функція смисло- та цілеутворення);

2) беруть участь у моделюванні та наступному продуктивному перетворенні образного змісту проблемної ситуації (моделююча та перетворювально-евристична функція);

3) уможливають рефлексивну регуляцію (контроль, оцінку, корекцію) учнем власних дій та вчинків, що зумовлює конструктивну спрямованість навчальної діяльності (регулююча функція).

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку полягають насамперед у розробці та апробації психодіагностичного інструментарію, спрямованого на отримання даних про особливості розвитку творчої уяви в дітей молодшого шкільного віку за виокремленими критеріями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни. – М.: Мысль, 1977. – 224 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для факультетов психологии университетов. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 415 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
5. Ильенков Э.В. О воображении // Народное образование. – 1967. – №3. – С. 37-42.
6. Ильенков Э.В. Философия и культура – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
7. Коршунова Л.С., Пружинин Б.И. Воображение и рациональность. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 182 с.
8. Кудрявцев В.Т. Воображение ребёнка: природа и развитие (статья первая) // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – №6. – С. 64-76.
9. Кудрявцев В.Т. Преемственность ступеней развивающего образования: замысел В.В. Давыдова // Вопросы психологии. – 1998. – №5. – С.59-68.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: В 2-х томах / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – С. 94-231.
11. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – М.: Просвещение, 1990. – 536 с.
12. Рождественская Н.В. Психология художественного творчества: Учебное пособие. – СПб: Языковой центр, 1995. – 272 с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
14. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы философии. – 1989. – №4. – С. 89-95.
15. Сапогова Е.Е. Вниз по кроличьей норе: метафора и нонсенс в детском воображении // Вопросы психологии. – 1996. – №2. – С. 5-13.
16. Сапогова Е.Е. Соотнесение частей и целого как один из возможных механизмов детского воображения // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 45-53.
17. Телегина Э.Д., Гагай В.В. Когнитивно-личностные конструкты развития творческого мышления младших школьников // Мир психологии. – 2003. – №2. – С. 233-245.
18. Тітов І.Г. Розвиток творчої уяви молодших школярів як компонент становлення їхньої суб'єктності: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2007. – 20 с.
19. Шрагина Л.И. Конструирование метафор в контексте психологии способностей // Психологический журнал. – 1999. – Т.20. – №1. – С. 78-85.
20. Шрагина Л.И. Процесс конструирования метафоры как объект психологического исследования // Психологический журнал. – 1997. – Т.18. – № 6. – С. 121-128.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ МОРСЬКОГО ОФЦЕРА ЯК ОСНОВА ДІАГНОСТУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ КУРСАНТА ВІЙСЬКОВО-МОРСЬКОГО ВНЗ

Автор анализирует психологические особенности профессиональной деятельности военного моряка, личностные качества наиболее известных флотоводцев и представляет разработанный им на этой основе психологический портрет морского офицера, который предназначен для диагностирования влияния учебного процесса на становление и развитие личности курсанта военно-морского ВУЗ.

Ключевые слова: *личность, педагог, психологический портрет, руководитель, специалист, структура личности, учебный процесс.*

The author analyzes psychological peculiarities of professional activity of a man-of-war's man and personal qualities of the most famous navel commanders, thus representing developed by him on this ground a psychological portrait of a naval officer assigned for the diagnostics of the influence of an educational process upon personal formation and development of a naval higher educational establishment cadet.

Key words: *personality, teacher, a psychological portrait, head of Specialist, the structure of personality, the learning process.*

Военно-політична обстановка у світі та навколо України характеризується динамічністю та нестабільністю. Прояви міжнаціональних і міжетнічних суперечностей; зростання небезпеки розповсюдження ядерної та іншої зброї масового ураження, міжнародного тероризму; виникнення територіальних суперечок між державами; поява небезпеки застосування воєнної сили для розв'язання економічних і ресурсних проблем; поширення діяльності екстремістських, сепаратистських, радикальних релігійних, терористичних організацій, незаконно утворених збройних формувань; зростання обсягів незаконного обігу зброї і наркотиків, а також нелегальної міграції; поява новітніх видів і систем зброї, інформаційних технологій та інші чинники обумовлюють відповідні зміни функцій Збройних сил України (ЗСУ) в цілому та Військово-Морських Сил (ВМС) ЗСУ зокрема. Так, на перший план виступають такі їх функції: проведення миротворчих, гуманітарних і антитерористичних операцій у різних регіонах світу; підтримання надійної та безпечної інформаційної системи держави; готовність у рамках міжнародного права здійснити захист маршрутів постачання енергоресурсів до України у політично нестабільних регіонах; надання підтримки Міністерству з надзвичайних ситуацій, іншим міністерствам і державним органам у подоланні наслідків стихійних лих та техногенних катастроф, розмінуванні та в інших обставинах, пов'язаних із функціонуванням тих чи інших об'єктів, або в інтересах життя та здоров'я людей. Вони привносять до флотської служби цілу

низку специфічних факторів, до яких, перш за все, слід віднести тривале перебування в обмеженому просторі та замкненій групі людей, одноманітність професійних дій і навколишнього середовища, постійну потенційну загрозу життю та здоров'ю особового складу з боку стихії, необхідність у будь-який момент бути готовим до боротьби за живучість корабля та діяльності в екстремальних умовах.

Отже, умови служби морського офіцера є зазвичай досить складними, а з огляду на постійну участь ВМС ЗСУ у міжнародних військових навчаннях, характер цієї служби набуває особливої напруженості. Все це зумовлює додаткові вимоги до морського офіцера, який під час виконання своїх службових обов'язків виступає, як правило, у таких різних соціальних ролях, як спеціаліст, керівник, педагог та власне особистість. Коротко розглянемо кожен з них.

Спеціаліст. Особливість флотської служби в цьому аспекті полягає в тому, що у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ) офіцер отримує досить вузький фах і на кораблі виконує цілком специфічні завдання. За корабельним штатом кількість фахівців одного профілю є мінімальною, що вимагає від офіцера досконало знати своє завідування. Між тим, за бойовим розкладом в одному приміщенні, здебільшого, знаходяться представники різних бойових частин, служб, а отже, і спеціальностей. В цих умовах офіцер повинен вміти виконувати обов'язки фахівця іншого профілю у разі втрати ним такої спроможності внаслідок травмування, поранення або загибелі. Це потребує від офіцера вміння не тільки встигати за змінами у науці та техніці, але й випереджувати їх, аналізувати перспективи розвитку своєї і суміжних галузей діяльності, прогнозувати ймовірні наслідки реалізації тих чи інших дій та вчинків, і, зрештою, впроваджувати в життя найперспективніші рішення та технології.

У даній ситуації життєво необхідними стають такі його якості, як *інтелектуальна гнучкість; здатність до самоосвіти, саморозвитку та креативність*, тобто спроможність до прояву творчості у військово-професійній діяльності.

Керівник. Виконання функцій військового керівника – командира – на флоті також має свою специфіку. Вона обумовлена трьома важливими чинниками, головним серед яких є рівність кожної людини на кораблі (від командира корабля до трюмного матроса) перед обличчям смерті в разі аварії або поразки в бою. Другий чинник полягає в тому, що всі без виключення підлеглі морського офіцера є фахівцями, при чому часто – висококваліфікованими та різних спеціальностей. Вони забезпечують боєздатність корабля в цілому і потребують відповідного ставлення. Є тут і зворотній аспект: чим вища кваліфікація військово-морського фахівця, тим більшої шкоди від може завдати, якщо матиме бажання “підставити” свого командира. Звідси для командира впливає необхідність, з одного боку, вміти знаходити персональні засоби впливу на підлеглий йому особовий склад, а з іншого – постійно підвищувати свою компетентність, щоб не втратити свого авторитету. Третім чинником є необхідність швидкого прийняття вірного

рішення в екстремальних умовах. Особистісними якостями, за допомогою яких командир зможе реалізувати дані вимоги є *гуманізм, самоконтроль, раціоналізм та гнучкість у спілкуванні*.

Педагог. Ця функція дуже близька до попередніх двох і є, певною мірою, похідною від них. Адже неможливо мати кваліфікованих підлеглих, не навчаючи їх фаху. До того ж офіцер особисто відповідає за їх професійний рівень, як, до речі, і за власний. Крім цього, надзвичайно важливу роль відіграє його компетентність як вихователя, який прищеплює своєму особовому складу необхідні морально-психологічні якості. У цьому аспекті на перший план виходять такі якості особистості, як *емпатія, справедливість, самостійність, оптимізм, спонтанність, та саморозуміння*. І з огляду на це особливої ролі набуває четверта роль морського офіцера.

Особистість. Іноді у військовому середовищі можна спостерігати недооцінку цієї “іпостасі” офіцера, між тим, як саме вона є базовою, на якій формуються і через яку транслиуються всі інші. Дійсно, особистісні якості проявляються у будь-якому аспекті людської діяльності. При цьому, в умовах флотської служби їх значимість різко посилюється внаслідок таких вказаних вище її характерних особливостей, як обмежений простір і замкнена одностатева група людей, що обумовлює більш тісні та демократичні особистісні стосунки між військовими моряками та потребує вміння їх ефективно будувати. Як характерний приклад таких стосунків можна навести відому корабельну традицію звертатися один до одного не за військовим званням, а за ім'ям та по батькові. Отже, провідними особистісними якостями у даному випадку виступають, *чесність, толерантність, честь, самоповага, а також відповідальність і сміливість*, які складають підвалину *організаційних здібностей* особистості. Від ступеня розвитку всіх цих якостей в офіцерського складу безпосередньо залежить боєздатність військового підрозділу та корабля в цілому, їх спроможність на високому рівні виконувати поставлені завдання.

Таким чином, на основі викладеного вище матеріалу ми маємо можливість скласти психологічний портрет особистості морського офіцера. Скористаємося для цього концепцією тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості, розробленою В.В. Рибалкою (рисунок 1).

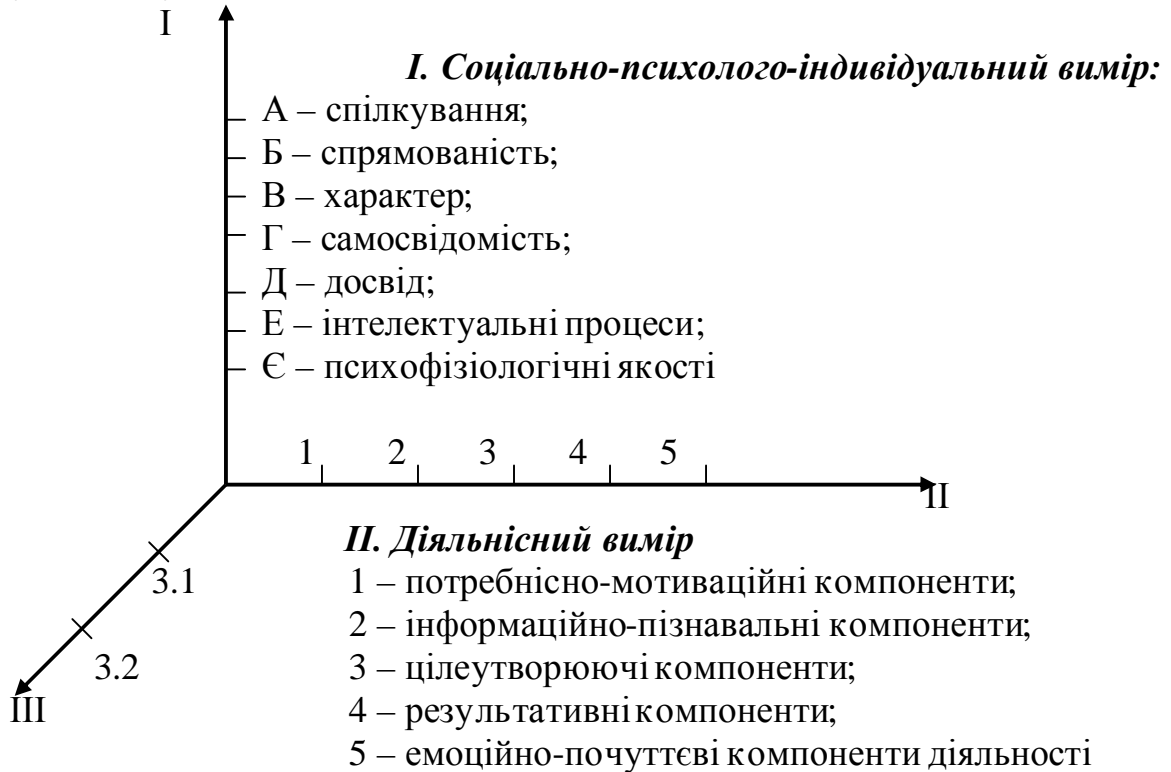
На жаль масштаби даної роботи не дозволяють нам дослідити всю структуру цілком, тому ми обрали лише ті її параметри, з якими нам вдалося працювати протягом навчального процесу у військово-морському ВНЗ у сучасних умовах і які ми можемо практично реалізувати з огляду на обумовлені ним обмеження (жорстка регламентація за часом, навчальними програмами, формами занять, поєднання навчальної діяльності курсантів з несенням служби тощо). Виходячи з цього, ми визначили найбільш значимі компоненти психологічної структури офіцера ВМС ЗСУ, кожен з яких включає властиві йому особистісні якості. Вони такі:

1. *Комунікативний компонент.* Гнучкість у спілкуванні та толерантність.
2. *Мотиваційний компонент.* Мотивація до самоосвіти та саморозвитку, служіння, широкий спектр інтересів.

3. *Характерологічний компонент.* Гуманізм, чесність, честь, справедливість, відповідальність, оптимізм і сміливість.

4. *Рефлексивний компонент.* Саморозуміння, самоповага, самоконтроль та самостійність.

5. *Інтелектуальний компонент.* Креативність, раціоналізм, інтелектуальна гнучкість та спонтанність.



III. Генетичний вимір (“віковий”)

3.1 – задатки;

3.2 – здібності

Рис.1. Тривимірна психологічна структура особистості (за В.В. Рибалкою)

Ілюстрацією даного психологічного портрету можуть слугувати приклади таких видатних вітчизняних та зарубіжних флотоводців, як адмірала П.С.Нахімов, В.О.Корнілов, С.О.Макаров, Г.Нельсон. Вони являють собою яскраве уособлення визначених вище особистісних якостей і наочним підтвердженням цьому є схожість їх військових біографій. Всі без виключення вказані флотоводці були висококваліфікованими фахівцями, відрізнялися хоробрістю, сміливістю та нетрадиційним підходом до вирішення бойових завдань, що давало їм змогу впроваджувати інноваційні на той момент методи збройної боротьби на морі й отримувати, завдяки цьому, блискучі перемоги над переважаючими силами противника. Крім цього для них був характерним гуманний підхід до своїх підлеглих, чесність і справедливість по відношенню до них. Це підвищувало їх авторитет як командирів і позитивним чином впливало на результати службово-бойової діяльності. Окремо слід зупинитися на такому особистісному утворенні, як честь. Історичні документи донесли до

нас згадки про надзвичайно важливе значення, яке надавали дані особистості питанням честі. Вершиною такого ставлення стала їх героїчна смерть: всі без виключення згадані адмірали загинули у бою, особисто очолюючи своїх підлеглих і подаючи їм приклад гідної поведінки військового моряка.

Наступним завданням нашої роботи було виділення психодіагностичних показників розвитку особистості майбутнього морського офіцера під час його підготовки у військово-морському ВНЗ за кожним визначеним вище компонентом психологічної структури.

Розглядаючи особистість, перш за все, як систему соціально-зумовлених психічних якостей індивіда, як суб'єкта спілкування, поведінки та діяльності, ми виділили ті з них, що найповніше відповідають поставленому завданню, тобто – *соціально-психологічні* якості, оскільки саме відповідний рівень їх розвитку дозволяє визначити курсанта як творчу особистість та індивідуальність. Згідно з поширеною у вітчизняній психологічній науці концепцією, провідними компонентами структури особистості виступають такі психічні властивості: *спрямованість, характер, темперамент і здібності*. Як зазначає В.В.Ягупов: “На основі психічних властивостей, що виявляються в єдності і взаємодії з іншими компонентами психіки воїна, формуються основні якості особистості військовослужбовця. Сукупність цих провідних якостей становить зміст особистості й визначає її індивідуальність” [6, с. 83]. Таким чином, головними об'єктами нашої уваги стали *спрямованість і характер* особистості, особливо, з огляду на те, що саме спрямованість визначається вітчизняними психологами як провідна індивідуальна психічна властивість: “*Спрямованість особистості* – це система спонукань і ціннісних орієнтацій, яка визначає вибіркоче ставлення та активну поведінку воїна, тобто спрямованість, по суті, стійка система мотивів, яка орієнтує життєдіяльність особистості” [5, с. 230]. Її зміст становлять *потреби, мотиви, інтереси, переконання та світогляд*.

Ключовим елементом цієї структури є *потреби*, які визначають усю свідому регуляцію поведінки курсанта та його дії, мислення і почуття, є джерелом активності особистості: “*Потреба* – це внутрішній стан психічного чи фізіологічного відчуття недостатності чогось” [6, с. 84]. Вони перетворюються на чинники, які спонукають курсанта до творчої діяльності, коли стають *мотивами* навчальної діяльності. З метою уникнення різночитань ми прийняли визначення мотиву, дане Є.П.Ільїним: “Мотив (від лат. *movere* – приводити до руху, штовхати) – складне психологічне утворення, яке спонукає до свідомих дій та вчинків і служить для них підставою” [3, с. 344]. Потреби і мотиви складають підвалину *мотивації* особистості курсанта. У даному дослідженні для його конкретизації ми скористалися визначенням С.С.Занюка: “Мотивація – сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості; це всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які спонукають поведінку людини” [2, с. 7]. *Інтерес* також є формою прояву потреб, – конкретно, – пізнавальних. Він виражається у особливому ставленні особистості до певних речей та явищ реального світу і в бажанні пізнати їх [6, с. 87].

Такі складові спрямованості, як *переконання* і *світогляд* унаслідок складності та трудомісткості їх дослідження ми до розгляду не брали.

Що ж стосується змістовного аспекту виділених нами, як показники розвитку особистості, компонентів її мотиваційної структури, то тут головну увагу ми зосередили на тих із них, які мають безпосереднє відношення до військово-професійної підготовки курсантів та до їх майбутньої військово-професійної діяльності. Такими були визначені: мотивація досягнення; мотивація навчальної та військово-професійної діяльності; загальна спрямованість мотиваційної структури (життєва чи службова); провідні інтереси курсанта під час навчання у ВВНЗ.

Окрім системи спонукань структура спрямованості включає у себе *ціннісні орієнтації* [1]. У них проявляється ступінь розвитку особистості, а широта їх сфери є показником власне людського ставлення до світу. Крім цього, вони заповнюють умовну прогалину у сфері діагностики морально-етичних якостей особистості, яка виникає між розглянутими раніше компонентами мотиваційної структури особистості та проявами її характеру, про які мова вестиметься нижче. Отже, динаміка особистісних цінностей курсанта протягом періоду його військово-професійної підготовки у ВВНЗ спроможна з великою мірою ймовірності відображати відповідні зміни у його особистості під впливом навчального процесу, а сама система ціннісних орієнтацій, таким чином, цілком адекватно може бути прийнятою як показник особистісного розвитку майбутнього морського офіцера.

Наступна соціально-зумовлена психічна властивість особистості курсанта – *характер*, який визначає його поведінку та ставлення до навколишнього середовища, речей, військово-професійної діяльності, інших людей і до самого себе. Основні риси характеру людини формуються і розвиваються передусім під впливом соціального середовища, тобто в процесі соціалізації і тому в психології під характером розуміють “...сукупність стійких індивідуальних особливостей особистості, які складаються і проявляються у діяльності та спілкуванні, обумовлюючи типові для неї способи поведінки” [5, с. 436].

Існує багато визначень і класифікацій характеру. Але у нашій роботі для нас представляють інтерес лише ті з них, які дозволяють його охарактеризувати якісно, тобто з точки зору аналізу системи ставлень курсанта та відповідних їм поведінкових проявів. Даний підхід приводить до необхідності дослідження таких психічних утворень, як *системокомплекси*, що являють собою “...взаємопов’язані одна з одною такі властивості характеру, що зумовлені однаковим ставленням особистості до певної дійсності” [6, с. 101]. Нами виділяються чотири системокомплекси, а саме: риси, що відображають ставлення курсанта до самого себе; риси, які характеризують ставлення курсанта до близьких (родичів, товаришів, колег); риси, які характеризують ставлення курсанта до людей та до військової дійсності взагалі; риси, що відображають ставлення курсанта до своєї майбутньої військово-професійної діяльності та праці. Проте, сучасні методики дослідження системокомплексів досить складні, а їх обробка занадто громіздка. Тому, для розв’язання даної проблеми та уникнення перевантаження дослідження зайвими даними ми

прийняли рішення виявляти особливості характеру курсантів та їх динаміку під впливом навчального процесу у ВВНЗ як прямо, так і опосередковано, тобто шляхом дослідження відповідних проявів міжособистісної взаємодії у курсантському підрозділі. Виходячи з цього, показниками оцінювання були визначені такі: а) високий рівень довіри у курсантському підрозділі; б) частота прояву взаємної підтримки і взаємодопомоги між курсантами; в) сприятливий стан морально-психологічного клімату в курсантському підрозділі щодо його впливу на навчальний процес.

Наступна група показників є особливо важливою, з огляду на те, що саме вони прямо і безпосередньо відображають рівень особистісного розвитку курсанта. До неї ми включили показники самоактуалізованої особистості, які були виділені та докладно описані А.Маслоу [4]:

1. *Ефективне сприйняття реальності і комфортні взаємовідносини з нею.* Самоактуалізована людина має яскраво виражену здібність розпізнавати брехню, фальш, невідвертість. Її оцінки точні, вона може миттєво усвідомити сутність проблеми, приховану від інших.

2. *Прийняття (себе, інших, природи).* Для самоактуалізованої людини характерна відсутність почуття провини та сорому. Вона приймає себе (та інших) з усіма вадами та недоліками.

3. *Спонтанність, простота, природність.* Самоактуалізована людина поводить себе просто і природно, не прагнучи вчинити враження на інших.

4. *Служіння.* Ці люди не схильні до самокопання. У кожного з них є своє призначення і місія.

5. *Відстороненість: потреба в усамітненні.* Самоактуалізовані люди вміють спокійно і безболісно переносити самотність. Деякі навіть полюбляють його. Невдачі та поразки не викликають у них сплеску емоцій.

6. *Автономність, незалежність від культури і середовища, воля і активність.* Ці люди мало залежать від зовнішніх обставин, інших людей, культури в цілому. Вони не шукають похвали, схвалення і навіть любові, тому що не потребують їх. Провідна їх потреба – особистісне зростання.

7. *Свіжий погляд на речі.* Самоактуалізовані люди мають рідку здатність радіти життю. Їх сприйняття свіже і наївне. Вони відчують захоплення тими проявами життя, до яких звичайна людина звикла і вже не помічає.

8. *Містичні або вищі переживання.* Почуття захвату у такої людини може бути настільки потужним, що супроводжується втратою орієнтації у часі та просторі, відчуттям повної всемогутності, духовного переродження та особистісної трансформації. Це – найвище почуття.

9. *Почуття спільності, ідентифікація з людством.* Для його позначення А.Маслоу користується терміном “*gemeinschaftsgefühl*”, введеним до обігу вперше А.Адлером. Це відчуття себе членом великої сім’ї, сприйняття інших людей як братів.

10. *Міжособистісні відносини.* У самоактуалізованої людини вони глибші, ніж у звичайної. Вона може цілком забути про себе, свої потреби, “розчинитися” в іншій людині.

11. *Демократичність*. Ця людина готова спілкуватися з будь-яким співрозмовником, незалежно від його походження, становища, освіти, переконань тощо.

12. *Вміння відрізнити засіб від цілі, добро від зла*. Самоактуалізована людина завжди дотримується тих принципів, які вона висловлює. Вона вміє відрізнити засіб від мети і знайти інтерес у будь-якій справі.

13. *Філософське почуття гумору*. Вони не посміхаються на банальний жарт, але їм подобається м'який філософський гумор.

14. *Креативність*. Це універсальна характеристика всіх самоактуалізованих людей. Вона нагадує креативність дитини.

15. *Опір впливу культури: трансценденція культури*. Самоактуалізована людина добре адаптована до своєї культури і в той же час внутрішньо відчужена, незалежна від неї.

Орієнтуючись, головним чином, на велику кількість досліджуваних та наявні методики дослідження самоактуалізації особистості показниками особистісного розвитку курсанта у процесі військово-професійної підготовки у ВВНЗ нами було прийнято не всі вищенаведені характеристики. Їх перелік з коротким розкриттям змісту поданий нижче.

Таким чином, виходячи з вимог максимальної об'єктивності, достовірності та надійності показників розвитку особистості курсанта і маючи за мету охопити якомога більший їх діапазон, разом з тим не переобтяжуючи дослідження додатковими розрахунками, у цій якості нами було визначено:

– *за комунікативним компонентом*: комунікабельність, толерантність і тактовність;

– *за мотиваційним компонентом*: мотивація навчальної та професійної діяльності курсантів, прагнення до успіху та до пізнання, військово-професійна спрямованість їх інтересів;

– *за характерологічним компонентом*: порядність, почуття військового обов'язку, дисциплінованість, сміливість, справедливість і повага до співслужбовців;

– *за рефлексивним компонентом*: вимогливість до себе, самостійність, самоусвідомлення та самоповага;

– *за інтелектуальним компонентом*: творче ставлення до військової діяльності, критичність та інтелектуальна гнучкість.

Для більшої вірогідності отриманих результатів ми визначили також ряд соціально-психологічних показників, які дають змогу *опосередковано* відстежити та оцінити ступінь розвитку і виявленості у курсанта досліджуваних якостей, а саме:

– рівень довіри у стосунках з одногрупниками;

– частота прояву відносин взаємної підтримки та взаємодопомоги у курсантському підрозділі;

– загальна оцінка морально-психологічного клімату у курсантському підрозділі з точки зору його впливу на ефективність навчального процесу у ВВНЗ.

Подальше експериментальне дослідження впливу навчального процесу на становлення та розвиток особистості курсанта під час його навчання у військово-морському ВНЗ підтвердило вірогідність, репрезентативність і об'єктивність визначених показників.

Таким чином, на основі психологічного аналізу професійної діяльності офіцера ВМС ЗСУ та провідних рис характеру видатних флотоводців було розроблено психологічний портрет особистості морського офіцера, який складається з п'яти компонентів, кожен з яких включає відповідні особистісні якості. Визначено та систематизовано за компонентами відповідні показники оцінювання змін у особистості курсантів що дало можливість дослідити особливості впливу на них навчального процесу протягом їх навчання у ВВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід теоретико-технологічні засади: Наук. видання / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
- 2.Занюк С.С. Психологія мотивації: Навч. посібник / С.С. Занюк.– К.:Либідь,2002. – 304с.
- 3.Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2002. – 512 с.
- 4.Маслоу А. Психология бытия / Абрахам Маслоу.– М.: Реал-бук; К.:Ваклер, 1997.– 304с.
- 5.Психология: словарь / [под общ. ред. А.Петровского, М.Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
- 6.Ягупов В.В. Військова психологія: підручник/ В.В. Ягупов. – К.: Тандем, 2004. – 656 с.

Тюріна Т.Г. (м. Львів)

ФЕНОМЕН ТВОРЧОЇ ІНТУЇЦІЇ: СУЧАСНЕ БАЧЕННЯ

В статье рассматриваются внутренние механизмы творческого процесса, сущность творческой интуиции, условия, методы и средства ее развития.

Ключевые слова: *рациональный и интуитивный пути познания, творческая интуиция, сознание, подсознание, надсознание, информационное поле.*

Inner mechanisms of creative process, essence of creative intuition, conditions and ways of its development are revealed in the article.

Key words: *creative intuition, consciousness subconsciousness, superconsciousness, information field, rational and intuitive ways of cognition.*

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Творчий процес – надзвичайно складний та загадковий феномен. Коли вчені намагаються відтворити його, вони рідко обходяться без посилань на “здогад”, “осяяння”, “прозріння”, “переживання”. Інтуїція – ось що, на їхню думку, відіграє найістотнішу, вирішальну роль у

наукових відкриттях, формуванні нових наукових ідей, саме їй належить важлива роль у творчому процесі.

Згідно останніх досліджень у галузі психолого-педагогічних та природничих наук, інтуїція розглядається як ключовий компонент наукового творчого процесу, будь-якої успішної професійної діяльності.

Такі відомі дослідники в області проблеми творчості, як С. Зак, А. Леонт'єв, В. Горбачевський, В. Дубровін, А. Спиркін, А. Шерозія, С. Микулинський, В. Енгельгардт, М. Ярошевський, А. Ньюелл, Дж. Шоу та ін. вважають, що саме інтуїція є важливою складовою творчості.

До структури творчого акту входять як усвідомлені, так і неусвідомлені процеси. Саме несвідоме характеризують як потаємний процес, можливості якого значно перевершують механізми усвідомленої інтелектуальної діяльності. Ці потаємні механізми, згідно з численними даними, пов'язані із творчими процесами, актами миттєвого інсайта" тощо.

Отже, центральна ланка механізму творчої діяльності пов'язується з інтуїцією, неусвідомленими процесами людської психіки. І якщо перебіг логічного мислення є добре відомим науці, то про механізм творчої інтуїції наука майже нічого не може сказати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин проблеми, яким присвячена дана стаття.

Ми спиратимемося на психолого-педагогічні, філософські дослідження проблеми інтуїції, які відображені в працях В. Асмуса, І. Бичко, Л. Попова, П. Симонова, Р. Грановської, В. Пушкіна, Я. Пономарьова та ін., а також на концепцію фізичного вакууму вчених-фізиків Г. Шипова та А. Акімова.

На наш погляд, розробка сучасної концепції інтуїції вимагає комплексного, різнопланового аналізу, узагальнення та узгодження результатів досліджень різних наук, релігійних та духовно-езотеричних знань на основі синкретичного взаємодоповнення, інтеграції кращих сторін різних позицій щодо сутності природи творчої інтуїції та особливостей розкриття інтуїтивного потенціалу особистості. Доповнюючи і збагачуючи одне одного, наука, релігія та духовно-езотерична філософія розкривають різні грані та аспекти досліджуваної проблеми, сприяючи тим самим більш глибокому розумінню феномена інтуїції та внутрішніх механізмів творчого процесу.

Отже, вирішення цієї проблеми є можливим за умови синтетичного та системного підходів: використання концепцій, теорій, понять, методів духовно-релігійних, езотерично-філософських джерел, останніх досягнень сучасної психолого-педагогічної, філософської, природничої наук як єдиної сфери знань; узагальнення та систематизації усіх роз'єднаних знань, напрацьованих людством щодо природи інтуїції, умов, шляхів та засобів її активізації.

Формулювання цілей статті (постановка завдання): розкрити сутність феномена творчої інтуїції, розглянути внутрішні механізми інтуїтивного процесу, проаналізувати шляхи, умови та засоби її розвитку базуючись на інтегративному підході: використовуючи як останні наукові дослідження, так і релігійні, духовно-езотеричні філософські вчення.

Виклад основного матеріалу дослідженн з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

На сьогоднішній день проблема інтуїції – стикова проблема, що стала предметом дослідження таких наук, як філософія, богослов'я, педагогіка, психологія, медицина, фізіологія вищої нервової діяльності, духовна езотерична філософія та ін. Звідси різні підходи до тлумачення феномена інтуїції та численні значення його трактування.

Так, термін “інтуїція” та філософські вчення про інтуїцію виникли ще в древньоіндійській та в древньогрецькій філософії. У духовних джерелах інтуїція трактується як голос Бога, янгол-охоронець, голос вищого Духовного “Я”, духовний розум, надсвідомість, “внутрішній” голос, “внутрішнє” видіння, “внутрішнє” світло, “внутрішній” наставник, розум серця, шосте почуття, почуттязнання, особлива енергія, передчуття, передбачення тощо.

Древні єгиптяни називали інтуїцію “внутрішнім голосом” – Ка. Вважалося, що голос духу Ка спрямовує людину на істинний шлях, він є ключем до самопізнання та пізнання навколишнього світу, джерелом осяяння, одкровення, натхнення. В езотеричній індійській традиції інтуїція трактується як “Голос Безмовності” чи голос пробудженої вищої природи людини, а в європейській філософії існує поняття сократівського “даймона” чи генія.

Теорії інтуїції розвивали Платон і неоплатоніки, Р. Декарт, Г. Лейбніц, М. Кузанський, Дж. Бруно, І. Кант, Й. Фіхте та їх сучасники Й. Гаман і Ф. Якобі, Ф. Шеллінг і Ф. Шлегель, Й. Гете і А. Шопенгауер, а у ХХ столітті – А. Бергсон і М. Лосський, Е. Гуссерль і Б. Кроче.

У сучасній науці цей термін тлумачиться не тільки як “здатність безпосереднього розпізнавання істини без обґрунтування за допомогою доказів”, тобто без глибинного усвідомлення шляхів та умов його одержання, але й інтуїцію розуміють як здогад, проникливість, що ґрунтується, як вважають одні дослідники, на попередньому досвіді, на думку ж інших – інтуїтивне пізнання стоїть як понад логікою, так і понад життєвим досвідом.

Сучасна наука виділяє два шляхи пізнання: раціональний - через логічне доведення і шлях інтуїції – з'єднання. Біблійною мовою пізнати – значить з'єднатися.

Розуміння інтуїтивного процесу як з'єднання, злиття з об'єктом, що досліджується, зустрічаємо у Ф. Парацельса, А. Бергсона та ін. Так, Ф. Парацельс вважав, що людина може отримати істинні знання тільки шляхом з'єднання з об'єктом – зустрічі духу запитувача з духом об'єкта

Сучасна наукова література описує психологічне переживання особистістю самого процесу інтуїтивного пізнання, як відчуття людиною ніби втрати границь свого власного «Я», що сприймається нею як долання своєї особистої обмеженості, як вихід, прорив за межі своєї власної сутності й з'єднання, злиття з Універсумом, як зв'язок з усім Суцим.

Раціональний та інтуїтивний шляхи – це різні аспекти єдиного процесу пізнання, і якщо інтелект можна умовно розглядати як земне начало в людині, то інтуїцію – як духовне першоджерело, як принцип веземного мислення. Інтуїція і логіка повинні взаємодоповнювати, взаємозбагачувати та

взаємопояснювати одне одного, взаємодіяти сумісно, у синтезі. Тому що раціональний розум дивиться на світ як би «ззовні», у світ речей, тоді як інтуїтивний бачить речі як би «зсередини», сприймає усе як би частину самого себе. І якщо інтуїція передує у процесі пізнання (що пов'язане з її виходом за межі логічного мислення), і її функція полягає у творчих відкриттях, винаходах, усвідомленні істинної сутності речей і явищ, то завдання наукового методу, виступаючи у ролі помічника інтуїції, намагатися осмислити нові ідеї, пояснити з погляду земної науки на логічному рівні, «адаптувати» до нашої земної реальності.

На думку багатьох відомих мислителів (Ф. Шелінга, А. Шопенгауера, Б. Кроче, А. Бергсона та ін.) головною і найважливішою умовою інтуїтивного пізнання є високий духовний рівень людини.

Цей феномен можна пояснити тим, що біополе високодуховної людини притягує як магніт відповідні високодуховні тонкі енергії із Вищих Духовних Світів (у світі тонких енергій подібне притягується подібним). І духовній людині надається можливість «відтворювати» побачене і переносити у нашу земну реальність.

Залежно від ступеня духовного розвитку людини можна виділити такі види інтуїції: інтуїція-передбачення (мимовільна); професійно-спрямована (довільна) і пророча [6, с. 35-36].

1. **Інтуїція-передбачення (мимовільна), спонтанна.** Кожна подія майбутнього формується спочатку інформаційно у Тонкому Світі, причому одразу у декількох варіантах, і лише пізніше один з цих варіантів (залежно від поведінки і вчинків самої людини) наближається до неї і стає реальною ситуацією у матеріальному світі. У екстремальних випадках людина «проникає» в інформаційне поле і якби сканує прийдешні події. Бар'єр, що існує між свідомістю і надсвідомістю (Тонким Світом) ніби зникає і людина отримує інформацію-попередження, певні знаки щодо себе, своїх рідних, близьких через передчуття, передбачення, сні, видіння тощо.

2. **Професійно-спрямована інтуїція (довільна)** пов'язана із певною сферою професійної діяльності людини. Залежно від роду діяльності та духовного рівня її розвитку людина вступає в енерго-інформаційну взаємодію з певними предметами чи явищами, усвідомлено «зчитує», аналізує і при необхідності відтворює отриману інформацію. Цей феномен можна пояснити таким чином: якщо людина інтенсивно працює над вирішенням якоїсь проблеми (занурюється, заглиблюється, детально і всебічно її вивчає), вона як би активно проникає "всередину" проблеми, "зживається" з нею, і завдяки власним надзусиллям долає енергоінформаційний бар'єр, що існує між нею і об'єктом вивчення. І дослідник ніби «зливається», «з'єднується» з об'єктом дослідження у єдине ціле, що і призводить до відповідних наукових, творчих відкриттів тощо.

3. **Пророча інтуїція** характерна для людини високодуховної, яка може усвідомлено «підключатися» і «зчитувати» інформацію з енергоінформаційного поля будь-яких предметів, явищ як земного плану дійсності, Інформаційного Поля Землі, так і Вищих, Тонких Духовних Світів незалежно від своєї

професійної спрямованості. Чим вищим є духовний рівень людини, тим з вищими пластами інформаційного поля Землі та Всесвіту вона може усвідомлено “виходити на зв’язок” і “проникати” в них.

Аналіз літератури з проблеми дослідження дозволяє зробити висновки, що головними умовами існування і розвитку інтуїції є: 1) альтруїзм; 2) діяльна любов до усього живого на Землі; 3) здатність до самопосвячення, жити і діяти заради інших; 4) глибинна духовна єдність з усім сущим; 5) розвинене почуття причетності до переживань інших людей, співчуття, єдність з рослинним і тваринним світом; 6) усвідомлення неможливості використання цього дару заради власної користі, тобто в ім’я своє і для себе [6, с.36].

Науково-природничче обґрунтування концепція інтуїції отримала у теорії торсійних полів сучасних вчених-фізиків Г. Шипова та А. Акімова. Ми звертаємося до теоретичної фізики з метою пояснення феномена інтуїції тому, що саме теоретичну фізику сучасні вчені вважають основною базою, яка формує загальнонауковий світогляд.

Сучасна наука поступово змінює свою парадигму, уявлення про побудову світу, в якому ми живемо. Так, більшість учених доходять висновку, що увесь Всесвіт побудований за голографічним принципом. Сутність голографічної природи Всесвіту полягає у тому, що все у Всесвіті пов’язане між собою. Це єдина система, між окремими елементами якої здійснюється безперервний обмін інформацією і кожний із елементів несе в собі інформацію про увесь Всесвіт. Власне це забезпечує єдність Всесвіту, узгодженість дій усіх елементів системи (Всесвіту), їх взаємозв’язок. Ця інформація, яка є навіть у найменшому елементі і, відповідно, в кожному з нас, і є Інформаційним Полем Всесвіту, а ми є його частинкою.

Людина – як інтегральна частинка Всесвіту, відкрита біоенергетична система постійно перебуває у відповідній енергоінформаційній взаємодії, взаємозв’язках зі всім навколишнім світом і, відповідно, несе в собі інформацію про навколишню дійсність. Але цей процес більша частина людей просто не в стані усвідомити.

Сучасне уявлення про світ як колосальну голограму, в якому все знаходиться у нерозривному взаємозв’язку, збігається з концепцією фізичного вакууму Г. Шипова та А. Акімова.

Відома на даний час наукова і технічна література виділяє в основному чотири рівні реальності: тверді тіла, рідину, газу, різні поля і елементарні частинки (плазму). Згідно з теорією фізичного вакууму, виділяється вже **сім рівнів світобудови**: 1) тверде тіло; 2) рідина; 3) газ; 4) плазма; 5) фізичний вакуум, з якого народжуються елементарні частинки як реалізація потенційного стану матерії; 6) первісні торсійні поля або поля кручення – Інформаційне Поле чи Поле Свідомості Всесвіту; 7) Абсолютне Ніщо, “Велика Порожнеча”, “Первісна свідомість чи Надсвідомість”, “Божественна Монада”, яка виступає в ролі Активного Начала – Бога і не придатна для аналітичного опису [1, с. 91].

За концепцією фізичного вакууму і торсійних полів, “Абсолютне Ніщо”, володіючи активною творчою силою, породжує Поле Свідомості, чи Інформаційне Поле (торсійне поле). Взаємодія Абсолютного Ніщо і Поля

Свідомості призводить до появи фізичного вакууму чи надтонкої первісної матерії. Із торсійного поля у вакуум переходять на “вічне збереження” усі можливості, які потім розгортаються в еволюційному фізичному Всесвіті. Отже, процес утворення нашого фізичного світу, згідно з теорією торсійних полів, має такий алгоритм: Абсолютне Ніщо породжує упорядкований комплекс інформації, який через торсійні поля передається у вакуум і далі матеріалізується у нашому фізичному світі.

Структура Тонкого Світу пов’язана з шостою фундаментальною взаємодією – інформаційною, носієм якої є торсійні поля. Власне торсійні фантоми є носіями інформації в Тонких Світах. Поєднання торсійних полів утворює Єдине Інформаційне Поле Всесвіту, яке несе в собі інформацію про усю реальність.

Уявлення про таке Світове Інформаційне Поле, Всезагальну Свідомість має давні традиції, зокрема у індійській релігійній філософії, духовно-езотеричних філософських вченнях, філософії об’єктивного ідеалізму, починаючи з Платона, Лейбніца, Шеллінга, Гегеля та ін., що свідчить про подібність релігійних, езотеричних, філософських учень і сучасних фізичних теорій.

Як вже зазначалося, торсійне поле чи Поле Свідомості є одночасно і Всесвітнім банком інформації, який дослідники описують як безліч самостійних стійких об’єктів типу фантомів, які, однак, не є породженням індивідуальної свідомості, а є відображенням універсальних ідей, що існують як би поза часом і простором [2, с. 121].

За Г. Шиповим, інтуїція – це здатність проникати крізь бар’єр між свідомістю і підсвідомістю: підсвідомість під’єднана до Всезагальної Свідомості, інтуїція ж допомагає встановити взаємозв’язок з підсвідомістю й отримати доступ до джерела знань [9, с. 29], тобто відкрити канал зв’язку “Підсвідомість – Свідомість”.

Отже, на думку сучасних вчених, зв’язок людини із Всесвітом здійснюється завдяки підсвідомості, через яку людина шляхом інтуїції черпає істинні знання.

Якщо використовувати термін психоаналізу З. Фрейда то у даному випадку слід говорити швидше про Колективне Несвідоме, як про Інформаційне Поле, чи Поле Свідомості Всесвіту, а про підсвідомість як про космічне свідоме людського мікрокосму чи, використовуючи сучасніший термін П. В. Симонова, – “надсвідомість” [3, с. 26].

Таким чином, можна висунути припущення, що наша надсвідомість – це частинка, фрагмент Поля Свідомості – Інформації Всесвіту, яка пов’язує нас із Світом Духовним.

На думку сучасних вчених-дослідників А. Акімов, Г. Шипов у більшості людей надсвідомість відокремлена від свідомості певним енергоінформаційним бар’єром, вона ніби знаходиться в латентному стані, чекає свого “пробудження”. Вони стверджують, що той бар’єр, який існує між людиною й Інформаційним Полем Землі, Всесвіту, тобто, між свідомістю і надсвідомістю, можна подолати лише маючи височенний рівень духовності. Духовний же

розвиток людини призводить до розкриття інтуїції, долання на цій основі суб'єктної відокремленості людей, формування відчуття всеєдності, родинності зі всім навколишнім світом.

Як древні, так і сучасні духовні вчення саме спрямовані на те, щоб навчити людину встановлювати контакти між свідомим і надсвідомим, усвідомлено регулюючи потік інформації цими каналами з Інформаційного (торсійного) Поля у свідомість людини.

Таким чином, людина через своє торсійне поле пов'язана з торсійним полем (Інформаційним Полем Свідомості) Землі і відповідно Всесвіту, з яких шляхом інтуїції вона може черпати всю необхідну для неї інформацію.

Кожна людина від народження має здатність до інтуїтивного пізнання, це ворота, що ведуть до єдності зі всім існуючим і головне завдання кожної людини – пробудити, активізувати власну інтуїцію.

Отже, підсумовуючи сказане, можна висунути гіпотезу, згідно з якою творчу інтуїцію можна трактувати як здатність людини усвідомлено долати енергоінформаційний бар'єр, що існує між свідомістю і надсвідомістю, “підключатися” до інформаційного поля будь-якого об'єкта чи явища світу фізичного чи тонкого, “зчитувати”, “розшифровувати” та аналізувати (вже за допомогою логіки) необхідну інформацію [6, с. 65].

Які ж існують загальні умови, засоби та шляхи розвитку інтуїції?

Як свідчить аналіз літератури з проблеми дослідження, головною загальною умовою розкриття інтуїтивних можливостей особистості є досягнення нею відповідного духовного рівня: чим вища духовність людини, тим яскравіше виражена її здатність до вищого пізнання

Важливою умовою є усвідомлене прагнення, готовність людини до інтуїтивного пізнання, що допомагає долати енергоінформаційний опір, бар'єр між суб'єктом і об'єктом, сприяє створенню гармонії, співзвучності з об'єктом, що вивчається.

Особливе значення мають моральна чистота, високий емоційний, інтелектуальний, естетичний рівні розвитку людини, тобто її здатність відчувати, розуміти і, найголовніше, – прагнути гармонізувати навколишнє життя.

Згідно зі східними вченнями, важливою умовою, що сприяє розвитку інтуїції, є оволодіння людиною своїми пристрастями, емоціями, почуттями, думками, досягнення стану внутрішньої тиші, спокою, безмовності.

І ще одна надзвичайно важлива з нашого погляду умова: людина повинна бути інтуїтивно впевненою – мати глибоку внутрішню віру у власні інтуїтивні можливості, у свою здатність до інтуїтивного пізнання та самопізнання.

До засобів, що сприяють пробудженню інтуїції, дослідники відносять класичну музику, поезію, мистецтво.

Мислителі минулого і сучасності виділяють такі шляхи розвитку інтуїції:

- концентрація, зосередженість свідомості людини на предметі, що вивчається, глибоке і ґрунтовне його дослідження;
- молитовна практика;
- медитація;

- духовне опрацювання відповідних релігійних, духовно-езотеричних філософських джерел, енергоінформаційна взаємодія з якими підвищує духовний рівень людини, пробуджує її інтуїтивні здібності [6, с. 79-82].

Таким чином, з погляду традиційної науки інтуїція – це здатність людини до безпосереднього одержання знання, осягнення істини без дискурсивного його виведення і доведення. Аналіз духовно-езотеричних джерел, останніх надбань вчених у галузі психолого-педагогічної, філософської, природничих наук дозволяє висунути гіпотезу, згідно з якою інтуїцію можна трактувати як особливий стан людини, при якому вона усвідомлено вступає в енергоінформаційний контакт з будь-яким об'єктом матеріального чи Тонкого Світу Універсуму. Ця енергоінформаційна взаємодія сприймається людиною як процес з'єднання, злиття її з об'єктом, який вивчається, що дає можливість миттєвого пізнання його істинної сутності. Людина як би підключається до енергоінформаційного поля досліджуваного об'єкта і усвідомлено “зчитує” і аналізує (за допомогою логіки) необхідну інформацію. Процес інтуїтивного пізнання може відбуватися на свідомому рівні лише за умови досягнення людиною рівня людини високодуховної [про шляхи духовного розвитку та саморозвитку особистості див. 4; 5; 8].

Людина будучи активною одиницею інформаційного Всесвіту, знаходиться з ним у сталій взаємодії, виступаючи у якості (ролі) приймача - передавача енергії-інформації, незважаючи на те, чи усвідомлює вона цей процес чи ні. І якщо людина є відкритою системою, живе у гармонії з собою і світом, досягнула відповідного рівня духовності, світ спілкується з нею через інтуїцію: сновидіння, відповідні знаки, символи.

Інтуїція – це наш внутрішній голос через який нам намагається передати необхідну інформацію наша надсвідомість. Цей внутрішній голос сприймається нами як ледве вловими підказки, інтуїтивні імпульси – емоції, почуття, думки, сновидіння, що йдуть як би з середини нас і які ми повинні перевести на рівень свідомості. Ми повинні усвідомлено ставитися до цього феномену: навчитися прислухатися до свого внутрішнього стану, розпізнавати, розуміти, аналізувати та розшифровувати ці внутрішні інтуїтивні сигнали – підказки з тонкого світу за допомогою логічного мислення. Лише тоді можна вважати, що ми живемо повноцінним життям і є справжніми жителями Землі і Всесвіту.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Розробка і дослідження інтуїтивного шляху пізнання надасть можливість науці підійти до об'ємнішого синтетичного мислення і охопити ширше коло явищ життя; глибше зрозуміти енергетичну сутність людини, сприймати світ і його прояви у енергоінформаційній Всеєдності, цілісній одухотвореній Гармонії.

На наш погляд було б доцільно розробити для усіх ступенів сучасної школи спеціальні дисципліни, скеровані на розкриття і розвиток творчого потенціалу особистості, а також ввести у навчальні плани ВНЗ відповідний спецкурс з інтуїції з метою ознайомлення студентів із шляхами активізації власної інтуїції [7, с. 105-113].

ЛІТЕРАТУРА

1. Акимов А. Е. Наука об энергетической сути мировоззрения. Физические модели мира // Ступени грядущего синтеза. Современное состояние культуры и проблемы духовно-нравственного воспитания человека. Мат-лы межд. общ-практ. конф. – Мн.: ИП "Лотаць", 1998. – С. 30-47.
2. Акимов А. Е., Бинги В. Н. О физике и психофизике // Сознание и физический мир. Вып.1. – М.: Агенство "Яхтсмен", 1995. – С. 105-125.
3. Симонов П. В. Неосознаваемое психическое подсознание и сверхсознание // Природа. – 1983. – № 3. – С. 24-32.
4. Тюріна Т. Духовна педагогіка: витоки, сутність і перспективи розвитку. Монографія. – Львів: СПОЛОМ, 2005. – 276 с.
5. Тюріна Т. Феномен духовності особистості. Монографія. – Львів: СПОЛОМ, 2008.
6. Тюріна Т. Феномен інтуїції – Львів: СПОЛОМ, 2005. – 120 с.
7. Тюріна Т. Феномен інтуїції Видання друге, перероблене й доповнене. Книга для педагогів, психологів, філософів. – Львів: СПОЛОМ, 2007. – 120 с.
8. Тюріна Т. Шляхи духовного формування особистості.–Львів:СПОЛОМ, 2005.–106с.
9. Шипов Г.И. Современная физика и космическая эволюция человека // Ступени грядущего синтеза. Современное состояние культуры и проблемы духовно-нравственного воспитания человека. Мат-лы межд. общ.-практ. конф. – Мн.: ИП "Лотаць", 1998. – С. 7-30.

Утеєва А.А. (з. Киев)

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЦ С ПОГРАНИЧНЫМИ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ (на примере кросскультурного анализа Казахстана и Украины)

В статті представлено результати експериментально-психологічного дослідження особливостей особистісних і психологічних характеристик, зв'язок між факторами хвороби та змінами психіки, переходу їх у невротичні стани особистості.

***Ключові слова:** прикордонні нервово-психічні розлади особистості, особистісні характерологічні особливості, етнічні групи.*

In the papers the results of an experimentally-psychological research of peculiarities of personal and psychological characteristics, connection between factors of illness and changes of mentality, their transition to neurotic conditions of a person are presented.

***Key words:** border-line psychological dissonances of a person, personal characterologic peculiarities, ethnic groups.*

***Актуальность.** На современном этапе интерес к проблеме пограничных психических расстройств особенно велик, поскольку резко возросла нагрузка на нервную систему человека, на его психику.*

Эпидемиологические исследования структуры психиатрической заболеваемости последних десятилетий свидетельствуют о высоком удельном весе в ней больных с невротическими расстройствами и сохраняющейся тенденции к его увеличению (Петраков Б.Д. и др., 1989; Жариков Н.М., Киселев А.С., 1990; Александровский Ю.А., 1993; Чуркин А.А., 1995; Соловьева С.Л., 2002; Козина Н.В., 2002; Boyd J.H. et. al, 1990; Prise R.C., et. al., 1992; Rasmussen S.A., et. al., 1992, и др.). Можно предположить, что перемены, происходящие в постсоветском пространстве, будут оказывать дезадаптирующее влияние на человека и проявляться не только в росте нервно-психических расстройств, но и повышать уровень невротичности населения, способствуя нарастанию разнообразных конфликтов при дефиците конструктивных механизмов совладания.

По данным социостатистического анализа Л.Н.Юрьевой, в течение последних десяти лет средневзвешенный среднегодовой показатель распространённости всех психических и поведенческих расстройств в мире увеличился в 10 раз, в том числе пограничных психических расстройств — в 21,4 раза (невротические расстройства — рост в 61,7 раза) [5].

Важное социальное и медицинское значение имеют данные о том, что в настоящее время невротоподобные состояния относятся к числу наиболее распространённых форм пограничной психической патологии в зрелом возрасте. Также о том, что они часто приобретают тенденцию к затяжному течению и переходу в невротические формирования личности.

В большинстве стран мира в последнее десятилетие 5–7% населения страдает психотическими и 15–23% — пограничными психическими расстройствами [5].

Как показано в ряде исследований по психиатрии и медицинской психологии (Мясищев 1960, Небылицын 1976, Карвасарский 1990,) связь между факторами болезни и изменениями психики может быть двоякой: с одной стороны, имеющийся патологический процесс непосредственно (через физиологический субстрат) или опосредованно (через отношение личности к болезни) приводит к изменениям психических процессов и состояний, а с другой стороны, имеющиеся до заболевания психические особенности человека (преморбид) могут при стечении определенных обстоятельств провоцировать нервно-психические расстройства.

Клиническая картина психических изменений отражает соматическую, личностную, и социокультурную ситуацию.

Факт влияния социокультурных условий на развитие и складывающиеся особенности психических явлений человека являются общепризнанным в психологии; через культурно-обусловленные особенности воспитания (психоанализ), через совместную деятельность [Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев].

В связи с этим актуальным является исследование, направленное на выявление разнообразных типов личностных и характерологических особенностей и их влияние на развитие пограничных психических нарушений.

Учитывая высокий уровень пограничных заболеваний, можно сделать

вывод, что разработка данного вопроса весьма актуальна в аспекте кросскультурного исследования Казахстана и Украины.

Исследуемая проблема влияние личностных и характерологических особенностей пациентов при пограничных психических расстройствах вследствие её сложности и практической значимости требует комплексного, междисциплинарного рассмотрения и предполагает научный поиск на прикладном и эмпирическом уровне.

Объект исследования – представители двух этнических групп Казахстана и Украины.

Предмет исследования - личностные и характерологические особенности пациентов с пограничными нервно-психическими расстройствами.

Теоретико-методологическую основу исследования составили идеи и концепции отечественных и зарубежных ученых, которые сформировали основные принципы науки: психологического детерминизма, развития и системности, целостного деятельностного подхода к исследованию психического, об образе жизни как целостной системе взаимодействия личности с социальным окружением (Г.М.Андреева, Б.Г.Ананьев, А.В.Брушлинский, А.А.Бодалев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, К.А.Абульханова-Славская, В.С. Мерлин, В.Н.Мясищев, А.В. Петровский). Большую роль сыграли так же теоретические взгляды о личностных изменениях под воздействием различных соматических заболеваний (В.Ф.Басин, Б.В.Зейгарник, А.Р.Лурия, В.В. Лебединский, А. Е. Личко, В.Н. Мясищев), концептуальные положения представителей гуманистической психологии (А.Маслоу, К.Роджерс, Э.Фромм, В.Франкл и др.).

В.Н.Мясищев неоднократно подчеркивал необходимость начинать психологические исследования с проблем личности, исходить в этих исследованиях из понятия личности в ее конкретных отношениях, а не из ее абстрактных свойств и отдельных психических функций. Мы в данном исследовании опирались на две основные категории «общественные отношения» и «деятельность» (В.Н.Мясищев, А.Н.Леонтьев).

В методологическом аспекте важен еще один момент. Сущность отношений при пограничных нервно-психических нарушениях определяется тем, что они, как правило, функционируют в рамках одновременного сосуществования нормальных и патологических форм психофизиологического реагирования. [В.М.Банщиков 1978].

Результаты исследования. В рамках экспериментально-психологического исследования пограничных психических расстройств выполнена оценка 167 пациентов, основанная на данных психопатологического и соматического обследования. Выборку исследования представили пациенты, находящиеся на стационарном лечении в неврологическом отделении для лиц с психосоматическими расстройствами Медицинского центра проблем психического здоровья г.Астаны и городской психоневрологической больницы № 2 г. Киева – 139 женщин и 28 мужчин, из них 71 женщина и 13 мужчин в Казахстане, 68 женщин и 15 мужчин в Украине. Преобладали лица женского

пола, доля которых составила 83,3%. Средний возраст пациентов $36,2 \pm 4,3$ лет.

В ходе эксперименталь-психологического исследования были получены следующие результаты:

По методике Шмишека-Леонгарда.

Таблица 1

Частота представленности различных акцентуаций характера в группах испытуемых (относительный вес, в %)

Типы акцентуаций	Регион		Показатель статистических различий по Фишеру
	Казахстан	Украина	
Демонстративный	25	57	3,42
Педантичный	44	35	1,45
Застревающий	59	72	1,86
Возбудимый	25	12	1,73
Гипертимный	33	30	0,9
Дистимный	33	57	3,2
Аффективно-лабильный	72	58	1,94
Аффективно-экзальтированный	51	47	0,55
Тревожный	58	37	1,76
Эмотивный	51	60	1,12

Примечание: критические значения статистических различий по критерию Фишера при $p < 0,05 = 1,64$, при $p < 0,01 = 2,31$

Из данной таблицы видно, что результаты могут быть разбиты на три группы: высокие значения показателей, средние и низкие.

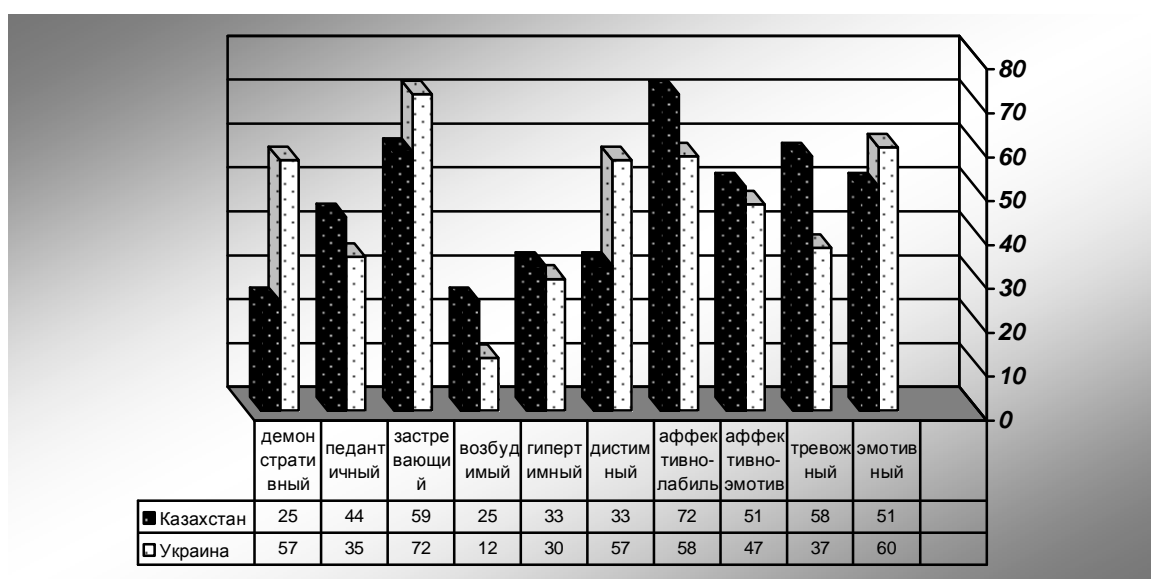


Рис. 1 – Выраженность акцентуаций характера у пациентов с пограничными психическими расстройствами (Казахстан и Украина)

Анализ полученных по тесту Шмишека-Леонгарда данных позволяет сделать следующие выводы:

1) Среди обследованных пациентов с пограничными нервно-психическими расстройствами наиболее выражены в обеих выборках такие типы акцентуаций, как аффективно-лабильный (72% выраженности в казахстанской выборке, 58 – в украинской, $p < 0,01$), застревающий (59% и 72% соответственно, $p < 0,05$) и эмотивный (51% и 60%).

1. Застревающий тип акцентуации – наиболее частотный в обеих выборках исследования (59% и 72%). «Основой застревающего, паранойяльного, типа акцентуации личности является патологическая стойкость аффекта. Черты застревания сказываются не только при нанесении ущерба акцентуированной личности, но и в случае ее успеха. Здесь мы часто наблюдаем проявления заносчивости, самонадеянности. Честолюбие — особенно характерная, яркая черта у лиц с чрезмерной стойкостью аффекта: честолюбие сопровождается самоуверенностью, а поощрений таким людям всегда бывает мало. Поскольку помехи эгоистическим целеустремлениям исходят от окружающих людей, то при высокой степени застревания, т. е. у личностей паранойяльного типа, наблюдается такая характерная черта, как подозрительность» [2]. Также наиболее выражены аффективно-лабильный (циклоидный по Личко) и эмотивный (сензитивный) типы акцентуаций.

2. В наименьшей степени в обеих выборках исследования выражен возбудимый (эпилептоидный по Личко) тип акцентуации, но в то же время казахстанская выборка вдвое больше представлена, чем украинская (25% и 12%). По Леонгарду, ведущими для этого типа личности являются «черты характера, вырабатываемые в связи с недостаточностью управляемости. Они выражаются в том, что решающими для образа жизни и поведения человека часто являются не благоразумие, не логическое взвешивание своих поступков, а влечения, инстинкты, неконтролируемые побуждения. То, что подсказывается разумом, не принимается во внимание» [2].

3. Украинская выборка более демонстративна (ср.: 25% и 57%, при $p < 0,01$), но казахстанская более тревожна (58% и 37%, при $p < 0,05$).

4. По такому типу акцентуации, как дистимность, украинская выборка значительно превосходит казахстанскую (57% по сравнению с 33%, при $p < 0,01$).

5. По педантичному типу получены средние значения с незначительным преобладанием данного варианта реагирования в казахстанской выборке (44% и 35%, при $p < 0,01$).

6. По гипертимному типу реагирования различия незначительны (33% и 30% соответственно).

Из проведенного анализа видно, что все типы встречаются, но встречаемость различна и эти различия достоверны.

Проведя сравнительный анализ средних показателей казахстанской и украинской выборок по методике ММРІ, мы пришли к следующим выводам:

1) Усредненный профиль ММРІ обследованных больных характеризуется превышением нормы по 1-й (соматизация тревоги), 2-й

(тревога и депрессивные тенденции), 6-й (застывание) и 8-й (своеобразие оценок и поведения) шкалам. Такая конфигурация свидетельствует о высокой потребности в помощи, нарушениях самосознания и тенденции к устранению тревоги за счет ипохондрических тенденций.

2) По шкалам невротической триады (1,2,3) казахстанцы с пограничными нервно-психическими расстройствами более ипохондричны и депрессивны;

Результаты по методике ММРІ

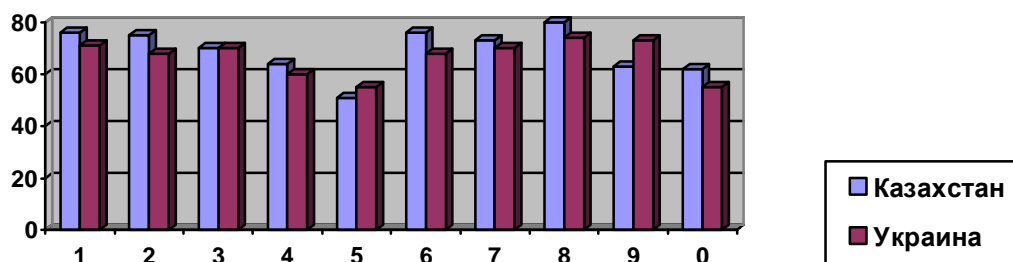


Рис. 2 – Средние показатели по базовым шкалам ММРІ

3) У казахстанской выборки более выражена тенденция к фиксации на своих внутренних переживаниях (6-я шкала) и углубления в свой внутренний мир;

4) Более высокая активность оказалась характерной для выборки из Украины, чем из Казахстана (9-я шкала).

5) Украинская выборка более экстравертирована (55%), казахстанская более интровертирована (62%).

6) Изменение самосознания в форме деперсонализационно-дереализационных явлений, а также своеобразие оценок и поведения отражались в пике профиля ММРІ по 8-й шкале. При этом в казахстанской выборке лиц с ППР max значение по 8-й шкале равно 106 Т-баллам, а min – 56 (сравним: 115 и 45 в украинской выборке).

В целом, казахстанская выборка более типична в своих ответах на вопросы опросника, украинская выборка более индивидуалистична и демонстративна.

Результаты по клиническому опроснику для выявления и оценки невротических состояний.

Полученные по предыдущим методикам данные полностью подтверждаются результатами обследования с помощью клинического опросника для выявления уровня невротизации (см. рис. 3).

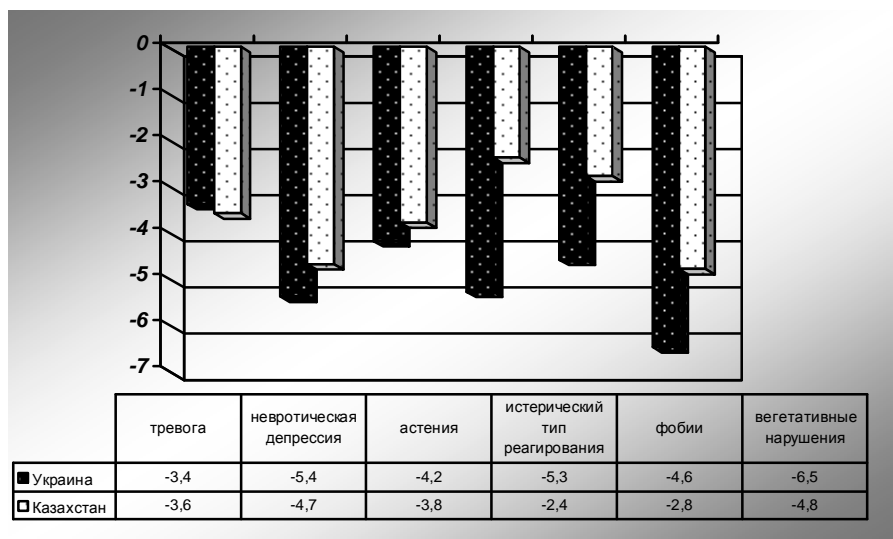


Рис. 3. Усредненные показатели клинического опросника по невротизации у пациентов с пограничными психическими расстройствами

У пациентов с пограничными нервно-психическими расстройствами в Украине наибольшие показатели были выявлены по шкалам невротической депрессии, конверсии (истерический тип реагирования) и вегетативных нарушений (рис. 3, график 1).



График 1.

У казахстанской выборки (график 2), наибольшие показатели были выявлены по шкалам тревоги, невротической депрессии и астении. Следует отметить, что по всем 6 шкалам опросника выявлены показатели, характеризующие высокий уровень невротизации.

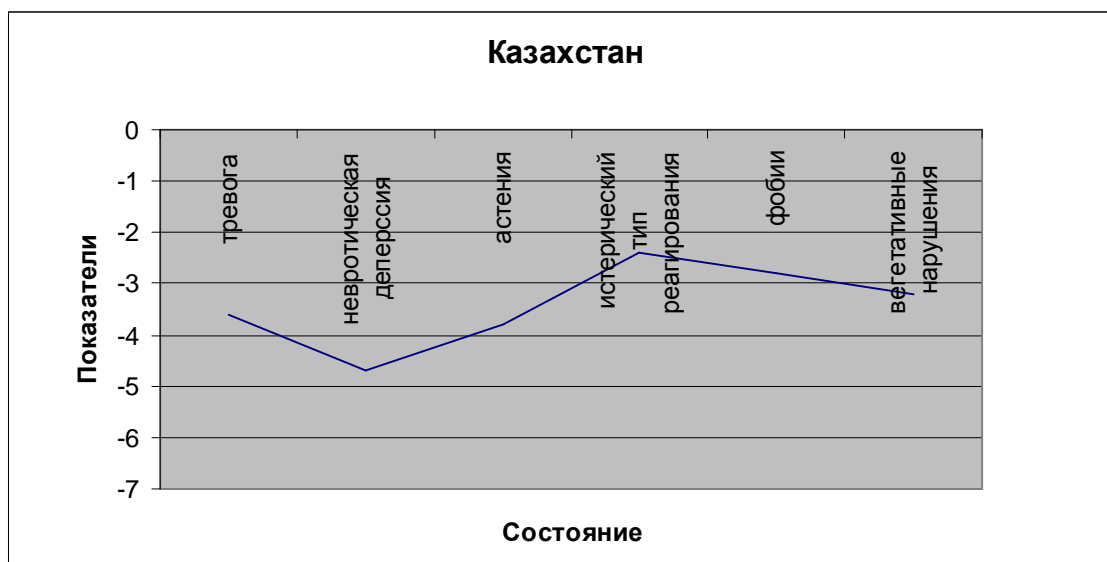


График 2.

Усредненные показатели, выявляя лишь общие тенденции, не дают четкого представления о внутренней структуре пограничных психических расстройств. Для получения ответа на этот вопрос был проведен факторный анализ показателей шкал опросника у лиц с нозогенными реакциями (табл. 4).

Первый фактор характеризуется высокими нагрузками (0,79 и 0,80) по шкалам тревоги и астении. Клиническая картина этого фактора характеризуется проявлениями тревоги с повышенной истощаемостью, раздражительностью, повышенной утомляемостью.

Второй фактор характеризуется высокой факторной нагрузкой на шкалу истерического типа реагирования и подчеркивает участие конверсионной симптоматики в формировании нозогенных реакций, эгоцентрического типа реагирования с привлечением внимания окружающих к состоянию здоровья.

Третий фактор выражается депрессивно-фобической симптоматикой с вегетативными проявлениями.

Таким образом, результаты факторного анализа позволяют раскрыть структурные особенности нозогенных реакций, показывают их зависимость от характерологических и личностных особенностей. Полученные в результате факторного анализа данные объясняют до 75% дисперсии симптомов у пациентов с пограничными психическими расстройствами.

Показатели, дающие представление о структуре психических нарушений и кросскультурных различиях, по данным факторного анализа у пациентов с пограничными психическими расстройствами в Казахстане и Украине, представлены в таблице 4.

Первый фактор охарактеризован нами как фактор астенических расстройств с преобладанием депрессивной симптоматики, что согласуется с описанной выше клинической картиной.

Второй фактор характеризуется высокой факторной нагрузкой по шкале истерического типа реагирования и означает вовлечение в процесс психической адаптации характерологического и индивидуально-личностного уровня. В

основе этого фактора лежат проявления эгоцентрических черт характера в преморбиде в виде акцентуации. Третий фактор представлен вегетативными проявлениями.

Таблица 4

Факторный анализ структуры пограничных психических расстройств у пациентов Казахстана и Украины

Шкала опросника	Регион	
	Украина	Казахстан
тревога	0,65	0,71
невротическая депрессия	0,80	0,72
астения	0,67	0,70
истерический тип реагирования	0,86	0,34
обсессивно-фобические нарушения	0,72	0,45
вегетативные нарушения	0,87	0,57

Примечание: жирным шрифтом обозначены значимые факторные нагрузки

Таким образом, можно сделать следующие **выводы**:

Результаты качественного анализа показали, что пограничные психические расстройства у этих больных представлены тремя основными группами психопатологических синдромов.

Первый фактор охарактеризован нами как фактор тревожно-депрессивного расстройства, в структуре которой у больных наряду с симптомами тревоги присутствуют депрессивные расстройства.

Второй – как фактор вегетативной симптоматики у лиц с истерическими чертами характера в рамках акцентуации характера.

Третий фактор можно охарактеризовать как фактор астенических расстройств. Этот фактор представлен собственно астеническим синдромом с явлениями раздражительной слабости, быстрой истощаемостью, слезливостью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блейхер В.М., Крук И.В. Толковый словарь психиатрических терминов / Под ред. С.Н.Бокова. – Воронеж, 1995. – 213-214 с.
2. Леонгард К. Акцентуированные личности. – М., 2000. – С.115-134.
3. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков.– Л.,1983.– С.78-134.
4. Собчик Л.Н. Методы психологической диагностики. – М., 1998. – С. 42-89.
5. Юрьева Л. Н. Динамика распространения психических и поведенческих расстройств в мире и в Украине// Медицинские исследования. – 2001. – Т.1. – Вып. 1. – С. 32–33.

СВОБОДА І ТВОРЧІСТЬ У ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Стаття посвячена аналізу научно-психологічних підходів к определению понятия свободы как способности к творческому преобразованию человеком себя и мира в процессе жизнедеятельности.

Ключевые слова: *свобода, творчество, самодетерминация, субъект, суверенность личности.*

The article is devoted the analysis of scientifically-psychological approaches to definition of concept of freedom as ability to creative transformation by the person of itself and of the world in the course of life activity.

Key words: *freedom, creativity, self-determination, the subject, the sovereignty of the person.*

В сучасній українській та російській психології відбувається поступове подолання погляду на особистість як «продукт» формуючого впливу переважно зовнішніх чинників. Сутнісні характеристики людини як істоти, що займає особливе місце в світі, пов'язуються з її здатністю бути суб'єктом, здійснювати саморозвиток та самотворчість, виявляти *свободу* в процесі свого становлення та існування (С. Рубінштейн, К. Абульханова Д. Леонтьєв, В. Слободчиков, В. Татенко та ін.).

Останнім часом свобода досить часто стає предметом психологічних досліджень. Вона пов'язується з позитивним образом людини і розглядається як важлива умова повноцінного функціонування особистості, складова її психічного здоров'я, оскільки характеризує здатність людини керувати собою, свідомо й відповідально визначати і будувати своє життя (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, Е. Фром, І. Ялом та ін.). При цьому розрізняються *зовнішня*, «негативна» свобода, або *свобода від*, яку може надати індивідові середовище, суспільство, та *внутрішня*, «позитивна», – *свобода для*, якою індивід здатний оволодіти і скористатися сам (Г. Балл, І. Ільїн, Е. Фром). Щодо останньої використовується також поняття *особистісної* свободи [2].

Разом з тим, визначення *свободи* в роботах психологів досить різноманітні. Так, у ранніх роботах С. Рубінштейна свобода розуміється як здатність *суб'єкта* до «самоспричинення» і «самодетермінації», до

«перебудови буття» [1, 14]. У сучасній психологічній літературі поняття «свобода» і «самодетермінація» також використовуються як семантично близькі. Д. Леонтьєв зазначає, що поняття свободи використовується для глобальної антропологічної характеристики людини і вказує на її здатність визначати й контролювати свою активність, а також феноменологічно переживати цей контроль. Водночас «поняття самодетермінації використовується як пояснювальне на власне психологічному рівні розгляду «механізмів» свободи» [4].

В. Петровський також формулює визначення *свободи* з позицій проблеми детермінації активності людини. Він розвиває ідеї «вільної причинності» Канта і «причини себе» Гегеля, тобто здатності людини «самодовільно починати причинно-наслідковий ряд» [7, 436] і зазначає, що *сутнісне* в особистості людини – бути суб'єктом, «першопричиною активності», що означає бути вільною. Свобода – це атрибутивна характеристика особистості, яка виявляється в особливих *актах* покладання особистістю себе як причини змін в світі [там само, 447]. В цьому розумінні з поняттям першопричини пов'язана й категорія *творчості*. Людина в акті творчості стає причиною появи у світі (суб'єктивному або об'єктивному) чогось нового, вона «породжує», створює те, чого раніше не існувало. І свобода, і творчість є проявами «розривів детермінації» у причинно-наслідкових зв'язках. Завдяки свободі, пише Р. Мей, людина здатна ініціювати момент зупинки між «стимулом» і «реакцією», заповнювати його процесами, які визначають і будують наступні дії. Творчість – це також вихід людини з-під влади стимулів і умов, це активність, яка не визначається ними прямо і безпосередньо.

Отже, свобода є потенційною і водночас актуальною здатністю людського суб'єкта не тільки відображати світ і відповідати на його впливи, а й *творити* його, бути актором, виступати причиною змін у ньому.

Таке розуміння свободи є найбільш широким, оскільки вона розглядається як невід'ємна властивість «онтологічного» суб'єкта. В цьому сенсі свобода і здатність творити себе і світ існує в кожній людині, причому існує завжди, хоча у реальному процесі життєдіяльності людина може й не використовувати її як свою властивість.

Цікаве розуміння свободи з позицій суб'єктного підходу пропонує В. Татенко. Він використовує поняття *вільного буття*, в якому людина досягає можливості «бути суб'єктом і не бути об'єктом, навіть для себе самої», що «складає вихідний життєвий задум людської істоти» [8, 496-497]. Прагнення «не бути об'єктом», на нашу думку, більше співвідноситься зі «свободою від», а прагнення «бути суб'єктом» – це «свобода для», це ініціювання і здійснення активності стосовно будь-якого об'єкта. Характерно, що дослідження топології суб'єкта свідчать про те, що він існує лише в точці зустрічі з об'єктом, сам по собі не має ні фіксованого місцеположення (воно змінюється разом зі зміною меж контакту суб'єкта з об'єктом), ні внутрішньої топіки («істинний» суб'єкт перетворюється на дивну «чорну діру» чистої свідомості, не «має ні форми, ні змісту і вислизає від будь-якої можливості його фіксації») [9, 8].

Виходячи з того, що свобода є здатністю суб'єкта бути причиною змін у світі (і в собі), і враховуючи, що суб'єкт існує лише разом з об'єктом і виявляє своє існування тільки в активності, спрямованій на об'єкт, ми спробували визначити поняття свободи.

Отже, ми виходимо з розуміння *свободи* як *сутнісної властивості суб'єкта*, що в широкому сенсі полягає в його здатності до об'єктивації, тобто до пошуку та визначення (конституювання, упередметнювання) об'єктів зовнішнього та внутрішнього світу, до здійснення нескінченно варіативних та рефлексованих дій (ментальних і практичних) з ними,

результатом чого стають реальні або віртуальні зміни цих об'єктів, а також у здатності до зупинки або припинення такої активності.

Об'єктами, на які спрямовує свої дії суб'єкт, можуть бути будь-які явища, процеси, речі, ситуації, – словом, все, що може мати репрезентацію у свідомості суб'єкта. Існує важлива властивість об'єктів, завдяки якій можлива «зустріч» з ними на «межі контакту», – це «непрозорість», «пружність» яку суб'єкт розпізнає, стикаючись з будь-чим «іншим», «не-собою» [9]. Характерно, що такі об'єкти, або точки зіткнення є непрозорим середовищем, можуть знаходитись не тільки у зовнішньому світі, але й у просторі, який належить суб'єкту, – в його тілі та психіці (наприклад, біль, тілесні відчуття, емоції й почуття, тобто ті внутрішні феномени і процеси, які переживаються суб'єктом як такі, що виникають не за його ініціативою і волею).

Дії та операції суб'єкта стосовно об'єктів здійснюються у формі різноманітних діяльнісних за своєю природою процесів: усвідомлення (виділення об'єкта у феноменальному полі, поява «фігури» з «фону»); розуміння, осмислення та переосмислення (надання йому певного сенсу); ментального перетворення (здійснення мисленневих процесів та операцій); практичного перетворення (предметної діяльності); вивчення, дослідження, експериментування (відкриття нових властивостей об'єктів і закономірностей їх функціонування); творчості (створення нового об'єкта або новаторське перетворення існуючого); рефлексії своїх дій та їх результатів (перетворення власних дій в об'єкт аналізу).

Свобода, визначена у контексті стосунків суб'єкта й об'єкта, містить в собі найрізноманітніші здатності, або можливості суб'єкта: це і здатність ініціювати дії стосовно того чи іншого об'єкта (а також припиняти їх), і здатність обирати дії, змінювати їх, переходити до нових дій (наприклад, від ментальних до практичних, і навпаки). Чим багатше арсенал таких здатностей у суб'єкта, тим вище рівень його свободи. Таким чином, свобода – це здатність до перетворення об'єктів (речей, явищ, процесів та ін.). Таке перетворення може відбуватись як в об'єктивному плані (через реальні практичні дії), так і в суб'єктивному (через ментальні, віртуальні дії). Наприклад, при зіткненні людини зі складною подією життя, наприклад, ситуацією втрати, перетворити ситуацію об'єктивно неможливо; втрата непоправна, а отже, людина не вільна, оскільки не може змінити подію, яка сталась. Однак лишається можливість перетворити ситуацію в ментальному, внутрішньому плані – через осмислення, знаходження нового сенсу, який надає життю пережита втрата. Численні приклади цього містяться в роботах В. Франкла [10]. Тут свобода полягає, як він пише, у можливості обрати ставлення. Важливою здатністю суб'єкта, яка сприяє досягненню свободи, є здатність прийняти деякі явища (речі, події, інших людей тощо) такими, як вони є, свідома відмова від їх перетворення відповідно до своїх бажань і очікувань. Користуючись мовою суб'єкт-об'єктних стосунків, можна сказати, що суб'єкт виявляє свободу, оскільки знаходить новий спосіб взаємодії з об'єктом (ситуацією), а отже, й саму ситуацію. Таким чином, коли будь-що не може бути змінено об'єктивно, то в людини лишається можливість змінити його суб'єктивно, обрати нове

ставлення до нього, і це – шлях до свободи. В такому розумінні свобода є здатністю до творчої взаємодії зі світом.

Свобода проявляється не тільки в потенційній здатності людини до різних способів об'єктивації явищ зовнішнього та внутрішнього життя, але і в актуальній готовності до цього, а також у потребі до якнайбільш різноманітних та різноманітних дій з об'єктивації. Саме тому свобода «міститься» в багатьох психологічних властивостях (рисах), наприклад, в допитливості, креативності, активності, спонтанності, контактності, гнучкості та ін. Допитливість – це прагнення до пізнавальної об'єктивації, до взаємодії з об'єктами з метою орієнтації в них, вилучення нової інформації. Креативність – це готовність до здійснення таких способів об'єктивації предметів і явищ, за яких вони вперше створюються або перетворюються, а також здатність до творчої переробки самих цих способів. Гнучкість – це здатність до реалізації різних способів взаємодії не тільки з різними, але й з одними й тими ж об'єктами. Активність – це найбільш загальне з усіх названих понять, оскільки воно позначає властивість, яка полягає в ініціюванні і здійсненні дій суб'єкта, спрямованих на будь-які об'єкти.

Наявність зв'язку психологічної свободи з іншими властивостями особистості була підтверджена в одному з наших досліджень. Ми вивчали зв'язок автономії (як особистісної риси) з іншими властивостями, які входять до складу характеристик самоактуалізованої особистості. Дослідження проводилось на вибірці студентів (50 чол.), які обстежувались за питальником САМОАЛ [5]. Встановлено, що автономія (поряд із креативністю й аутосимпатією) найбільш тісно пов'язана із загальним показником рівня самоактуалізованості ($r=0,65$, $p<0,01$). Крім цього, досліджувані з більш високим рівнем автономії, мають також вищі показники *креативності* ($r=0,35$, $p<0,05$), *спонтанності* (упевненості в собі й довіри зовнішньому світу) ($r=0,49$, $p<0,05$), *аутосимпатії* ($r=0,51$, $p<0,01$), *саморозуміння* (сензитивності до своїх потреб і ослабленості психологічного захисту) ($r=0,44$, $p<0,05$), *контактності* ($r=0,37$, $p<0,05$), а також *гнучкості* у спілкуванні ($r=0,44$, $p<0,05$).

Свобода як здатність суб'єкта до об'єктивації завжди має свої сфери докладання, вона пронизує всю його життєдіяльність. Гранично узагальнюючи, можна сказати, що людське життя є результатом цієї об'єктивуючої активності суб'єкта, узятій в сукупності, цілісності. Те, що йому не вдалось зробити об'єктом своєї життєдіяльності, піддати своїй активності, знаходиться за межами його життя як цілісного явища, а те, на що він спрямував свою суб'єктну активність, усвідомив і освоїв на рівні практичних дій, має свої реальні (матеріальні) та психологічні результати і лишається в житті людини як досягнення, особистісні здобутки, новоутворення. Життя як цілісний твір за «масштабами» цих досягнень і новоутворень є також свідченням і показником широти простору свободи, в якому суб'єкт реалізував свою здатність бути суб'єктом, тобто здатність об'єктивувати – знаходити, визначати і перетворювати об'єкти зовнішнього і внутрішнього світу. Ці об'єкти (предмети, явища, ситуації, стосунки та ін.) є матеріалом життя, з якого людина своєю активністю виробляє дещо інше, що є продуктом її життєдіяльності.

Таким чином, простір свободи тим ширше, чим багатше в суб'єкта «репертуар» (актуальний і потенційний) можливих дій і чим більше об'єктів включає він в сферу своєї активності. Тут йдеться про простір можливостей, поняття про який використовує О. Кузьміна у визначенні свободи з позицій запропонованого нею рефлексивно-діяльнісного підходу [3]. Авторка розглядає свободу як «*усвідомлення, переживання та змінення людиною меж простору своїх віртуальних можливостей*». Однак поняття «можливості», визначене О. Кузьміною, потребує певних уточнень і доповнень. Авторка посилається на тлумачення слова «можливість» в російській мові («можливий... такий, що може відбутися, здійснитися, подумковий, досяжний») і вказує, що в широкому значенні це поняття містить «внутрішні та зовнішні умови здійснення діяльності, особистісного зростання» [там само, 195]. Спробуємо уточнити визначення можливостей, виходячи з розуміння свободи як специфічної характеристики відношень суб'єкта і об'єкта. Отже, можливості – це властивості речей, явищ, ситуацій, які ще не проявлені суб'єктом, тобто об'єкти та їх властивості до об'єктивації (сприймання, усвідомлення, розуміння, осмислення, змінення) суб'єктом. Однак цього недостатньо, оскільки в такому розумінні можливості людини величезні і безмежні, оскільки у світі є безліч речей і об'єктів, які людина ще не зробила предметом своєї активності. Для психологічного визначення свободи важлива не тільки об'єктивна присутність у світі непізнаного, не об'єктивованого, але й суб'єктивна представленість у свідомості людини самого цього факту, виділення нею того, що може стати предметом її активності, усвідомлення своєї здатності до дій в межах певного «переліку можливих варіантів». Для позначення цієї сторони поняття «можливості» О. Кузьміна використовує слово «віртуальні». Таким чином, віртуальні можливості – це можливості суб'єкта, які вже усвідомлені ним, знаходяться в його ментальному просторі, вони реалізовані в уяві й тому «мають статус (гарантію) реальності» [там само, 196]. Йдеться про феноменологічний вимір можливостей суб'єкта і його свободи. Отже, об'єктивно існуючі можливості як не проявлені властивості середовища у психологічному сенсі не є можливостями суб'єкта, доки він нічого про них не знає. Свобода виникає в нього разом з усвідомленням цих можливостей.

Феноменологія внутрішньої свободи мало досліджена в психології і є однією з найцікавіших проблем. Як людина усвідомлює, переживає або відчуває свою свободу? В яких психологічних феноменах це виявляється?

На нашу думку, феноменологія свободи пов'язана з комплексом різних за рівнем усвідомленості смислових утворень особистості й суб'єктивних переживань, до яких належить уявлення про себе як істоту, що здатна регулювати та організовувати своє життя, стверджувати право на самовизначення, спроможна протистояти тиску обставин, довіряє собі і сприймає свої стосунки зі світом та іншими людьми як рівноправні й позитивні та ін. Відтак, особистісна свобода людини виявляється не тільки у здатності до самодетермінації, а і в усвідомленні цієї здатності, визнанні і переживанні себе самодетермінованою істотою.

З того, що особистісна свобода людини передбачає наявність в її ментальній моделі певних смислових утворень, впливає, що деякі погляди і позиції можуть бути несумісні з нею. Наприклад, якщо людина розділяє переконання «Джерелом і причиною проблем в моєму житті є інші люди та обставини», «Все в цьому житті (в цьому світі) проти мене», «Я не в змозі долати життєві труднощі» та ін., то мало ймовірно, що вона має свободу і виявляє здатність покладатись на власні мотиваційні та ресурсні джерела життєвої активності. В цих випадках особистість є носієм такої моделі світу, в якій зовнішні впливи мають більшу владу і контроль над нею, ніж вона сама як суб'єкт і актор. І навпаки, переконання й установки «Моє життя – в моїх руках», «Рішення моїх життєвих проблем залежить, насамперед, від мене», «Я приймаю світ таким, яким він є» та ін. радше властиві людині, яка має і виявляє особистісну свободу. Відтак, установки й позиції особистості можуть виступати індикаторами (маркерами) її внутрішньої свободи.

Суттєвим для вивчення феноменології особистісної свободи є те, що її переживання завжди має контекст. Тому свобода існує тільки відносно чогось, і стосовно одних речей особистість може її відчувати, стосовно інших, – навпаки, переживати несвободу. Так само, як можливо виступати суб'єктом життя, суб'єктом діяльності або конкретного акту в конкретній ситуації, і свободу можна переживати в «різних масштабах» – стосовно життя в цілому, стосовно діяльності або окремої її ланки, в конкретній ситуації, у стосунках з окремими людьми тощо. В кожному разі переживання свободи або несвободи відображає стан відносин особистості з тими або іншими фрагментами (і агентами) зовнішнього світу, з функціонуванням яких пов'язана її активність.

Вирази «відчувати свободу», «відчувати себе вільною» потребують певних пояснень. По-перше, *стан* або *відчуття* (переживання) *свободи* полягає в тому, що процес і результат наступної активності (діяльності, життєдіяльності) усвідомлюється людиною як повністю залежний від неї самої, тобто такий, що керується й визначається нею. Це і є репрезентація у свідомості людини її здатності детермінувати власні дії, самодетермінуватися. По-друге, це означає, що людина рефлексує і контролює процеси, які відбуваються на «межі контакту» із середовищем, причому робить це таким чином, що відслідковує моменти зовнішніх впливів, оцінює їх відповідність своїм цілям та намірам, і усвідомлює власну здатність протистояти їм у разі необхідності. По-третє, стан свободи полягає в усвідомленні й переживанні готовності до здійснення різних дій на «межі контакту». Причому це стан готовності до взаємодії як з тими об'єктами, на які спрямована наступна активність, так і з тими факторами, чиє втручання небажане, але гіпотетично передбачається суб'єктом. Чим більше усвідомлюваних можливостей щодо власних дій є в суб'єкта (включаючи дії, спроможні припинити активність), чим ширше його поведінковий репертуар, тим вище готовність до варіативної взаємодії з ситуацією. Коли суб'єкт має таку готовність, він відчуває стан свободи.

Вивчення феноменології переживання особистістю внутрішньої свободи, встановлення особливостей її репрезентації в свідомості (рівня усвідомленості цих переживань, їх розуміння, емоційного й ціннісного ставлення до них

людини та ін.) вимагає використання адекватних дослідницьких процедур, пов'язаних з якісно-феноменологічними методами.

В сучасній психології використовуються різні дискурсивні підходи до аналізу і наукової репрезентації тих чи інших психологічних процесів і феноменів. Попередній огляд особистісної свободи базувався на «використанні» суб'єктного і феноменологічного дискурсів. Поряд з ними можна виділити також топологічний дискурс, в межах якого сформувалось поняття психологічної суверенності людини [6]. Суверенність тлумачиться як одна з форм свободи. С. Нартова-Бочавер розуміє психологічну (особистісну) суверенність як «здатність людини контролювати, захищати і розвивати свій психологічний простір, яка базується на узагальненому досвіді успішної автономної поведінки» [там само, 11]. Виділяється шість вимірів психологічного простору і відповідно – шість сфер прояву суверенності суб'єкта: суверенність фізичного тіла, території, особистих речей, часового режиму (звичок), соціальних зв'язків, смаків і цінностей (аксіологічна суверенність).

Поняття *суверенності* і *свободи* дуже близькі. Вони виражають самодостатність і цілісність суб'єкта, базуються на його ідентичності і самості, вказують на автономність і авторство людини в просторі та процесі її життєдіяльності. Разом з тим, вони відображують дещо різні грані існування автономної людини-суб'єкта. Суверенність співвідноситься з простором по «цю сторону» психологічної межі суб'єкта, вказує на здатність людини захищати і зберігати цілісність власного психологічного простору. В самому понятті захисту і збереження приховане очікування «вторгнення», тобто такого зовнішнього впливу, який здатний порушити цю цілісність, посягає на неї. Тому суверенність більше схожа зі «свободою від». Поняття ж свободи, на нашу думку, вказує на ставлення людини до простору «по той бік» її психологічної межі, це простір можливостей зростання і розвитку, творчості, привнесення у світ змін, його освоєння за межами того, що є «своїм» сьогодні. Це відповідає поняттю «свободи для». Щоправда, для того, щоб освоювати світ за межами своєї території, треба володіти достатньою внутрішньою силою, тому суверенність є важливою передумовою свободи.

Про відмінність понять суверенності й свободи свідчить і таке. Суверенність є радше ознакою особистості, свобода – ознакою її активності. Описуючи суверенність, С. Нартова-Бочавер використовує підхід, заснований на єдності суб'єкта і середовища (рос. – «суб'єктно-средовой подход»), з притаманними йому топологічними категоріями «простір», «межі», «територія» та ін. Свобода частіше описується як функціональна ознака суб'єкта, вона характеризує стан людини, що знаходиться в процесі руху, активності, і виражається в термінах «дія», «акт», «вибір», «воля», «перетворення», «творчість». Тому для її науково-психологічної презентації частіше використовуються суб'єктно-діяльнісний (С. Рубінштейн та його школа), особистісно-діяльнісний (Д. Леонт'єв), рефлексивно-діяльнісний (О. Кузьміна) підходи.

Є ще один важливий момент у співвідношенні понять суверенності і свободи. С. Нартова-Бочавер зазначає, що суверенна людина може бути зрозуміла «тільки як екзистенціально-тілесно-психо-територіальна цілісність у єдності з речовим середовищем як об'єктом ідентифікації» [6, 151]. Таким чином, повноцінне існування, за якого людина здатна відчувати власну захищеність і ідентичність, вимагає певних умов, атрибутів того, що «вкорінює» її, закріплює за нею «місце в світі». Прив'язаність до цього місця, ідентифікація з усім «своїм» дає людині почуття суверенності, внутрішньої сили і впевненості. Однак для відчуття свободи така прив'язаність може виступати і як перешкода. Відомо, що міцні, закріплені зв'язки бувають суттєвим аргументом проти змін у житті; творче перетворення себе, значною мірою, пов'язане з подоланням певних прив'язаностей, звичок, стереотипів. Пошук тієї міри або межі, яка відділяє нормальну ідентифікацію з місцем, речовим середовищем, звичками від консервативних зв'язків, що перешкоджають прояву свободи і творчості, здатності до зміни, зростання і розвитку ідентифікації, є важливою проблемою. Схоже, що суверенність і свобода являють собою певні кореляти описаних у психології тенденцій «збереження» і «зростання» (Г. Олпорт, П. Сімонов). Суверенність відповідає полюсу «збереження», а свобода – полюсу «розвитку», оскільки виявляється у здатності людини ініціювати дії, спрямовані на досягнення того, чого ще немає, не існує в її житті.

Підводячи підсумки здійсненого аналізу, слід зазначити, що сутнісне в розумінні свободи пов'язане не стільки з тим, що людина здатна «виходити» з детермінаційного впливу певних зовнішніх чинників (що описується через поняття «свободи від»), скільки її здатністю детермінувати світ і себе («свобода для»). Являючись, певною мірою, новим для психологічних досліджень предметом, *свобода* описує онтологію відношень людини і світу, в якій людині належить роль суб'єкта, що здійснює активність по створенню і перетворенню світу. Таким чином, життєдіяльність людини постає процесом творення з об'єктного матеріалу життя власної особистості, суб'єктивного світу, в якому вона живе, а також реальних продуктів життєвої активності, конкретних надбань і досягнень. Життя як цілісний витвір суб'єкта є результатом і свідченням використаної ним свободи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Принцип субъекта в философско-психологической концепции С.Л. Рубинштейна // Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. – М.: Наука, 1989. – С. 10-61.
2. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). – Рівне: Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.
3. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 336 с.
4. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – №1.
5. Маслоу А. Психология бытия. – М.: Рефл-бук, 1997.

6. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
7. Петровский В.А. Идея свободной причинности в психологии личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Составитель Куликов Л.В. – СПб: Питер, 2000. – С. 436-448.
8. Татенко В.А. Предмет и метод психологической науки: субъектная парадигма // Предмет и метод психологии: Антология / Под ред. Е.Б.Старовойтенко. – М.: Академический проект: Гаудеамус 2005. – С. 419-509.
9. Тхостов А.Ш. Топология субъекта (опыт феноменологического исследования). – Вестник Московского Университета. Сер. 14, Психология, 1994. №2. С. 3-13; №3. С.3-12.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

НАШІ АВТОРИ:

Алексеева Тетяна Семенівна –
завідуюча неврологічним відділенням лікарні № 1 м.Києва,
кандидат медичних наук.

Андросович Ксенія Анатоліївна –
КНУ імені Тараса Шевченка, старший лаборант факультету психології.

Брагіна Наталія Володимирівна –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,
асистент кафедри психології.

Бриль Марина Миколаївна –
Луганський державний інститут культури і мистецтв, проректор.

Вальдамірова Олена Петрівна –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,
доцент кафедри психології, кандидат медичних наук.

Воронюк Ірина В'ячеславівна –
Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти
педагогічних кадрів, доцент кафедри педагогіки і психології,
кандидат психологічних наук.

Гречаний Олександр Феногенович –
Луганський машинобудівний інститут, старший викладач кафедри філософії.

Колісник Дар'я Володимирівна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, аспірантка.

Коса Наталія Сергіївна –
Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, аспірантка.

Кочарова Евеліна Генрихівна –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,
асистент кафедри психології.

Кудрявцев Владимир Товиевич –
Институт психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, заведующий кафедрой
теории и истории психологии, профессор, доктор психологических наук.

Литвинчук Олександра Миколаївна –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,
асистент кафедри психології.

Лук'янова Марина Володимирівна –
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
аспірантка кафедри медичної психології та психодіагностики.

Мазаненко Оксана Михайлівна –
Управління освіти і науки Луганської облдержадміністрації, головний спеціаліст
відділу науки та координації діяльності ВНЗ, кандидат психологічних наук.

Меліхова Марина Миколаївна –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,
магістр психології, лаборант кафедри дизайну.

Міщиха Лариса Петрівна –
Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника,
доцент кафедри соціальної психології, кандидат психологічних наук.

Моляко Валентин Олексійович –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України,
завідувач лабораторією психології творчості, академік АПН України,
професор, доктор психологічних наук.

Назар Максим Миколайович –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України,
аспірант лабораторії психології навчання.

Найдьонова Любов Михайлівна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України,
аспірантка лабораторії психології творчості.

Ожубко Галина Володимирівна –
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
викладач кафедри менеджменту та підприємництва.

Пахомов Ілля Володимирович –
Інститут соціальної і політичної психології АПН України, аспірант;
викладач Білоцерківського училища професійної підготовки
працівників кримінально-виконавчої системи України.

Пашко Тетяна Анатоліївна –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,
доцент кафедри психології, кандидат психологічних наук.

Плохих Віктор Володимирович –
Українська інженерно-педагогічна академія, доцент кафедри загальної та
інженерної психології, кандидат психологічних наук.

Поклад Ірина Миколаївна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості, кандидат психологічних наук.

Полякова Ганна Семенівна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України,
старший науковий співробітник лабораторії психології творчості.

Пурло Олена Юріївна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, аспірантка.

Реп'ях Анна Олександрівна –
Сумський державний університет, гуманітарний факультет,
кафедра перекладу, студентка V курсу.

Сабадуха Володимир Олексійович –
Луганський державний інститут культури і мистецтв,
старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін.

Сапригіна Ніна Вадимівна –
Одеський національний університет ім. І.М. Мечнікова,
доцент кафедри загальної та соціальної психології.

Ситнікова Наталія Євгенівна –
директор експериментальної загальноосвітньої школи № 43 м. Донецька.

Тітов Іван Геннадійович –
Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка,
доцент, кандидат психологічних наук.

Тітяєв Володимир Миколайович –
Севастопольський ВМІ ім. П.С. Нахімова, кандидат психологічних наук.

Тюріна Тамара Георгіївна –
Університет «Львівський Ставропігон», доцент кафедри
соціально-гуманітарних дисциплін, кандидат педагогічних наук.

Утеєва Айман Абуєвна –
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
аспірантка кафедри психодіагностики і клінічної психології.

Чернобровкіна Віра Андріївна –
докторант кафедри психології НПУ імені М.П. Драгоманова,
доцент, кандидат психологічних наук.

Наукове видання

АКТУ АЛЬНІПРОБЛЕМИ
ПСИХОЛОГІЇ

Том 12

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ

Випуск 5

Частина II

Збірник наукових праць

За редакцією В.О. Моляко

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.
За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 12.11.07. Формат 60x90/16. 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