

Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ПСИХОЛОГІЇ**

Том 12

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ

Випуск 6

За редакцією В.О. Моляко

Вид-во ЖДУ імені Івана Франка
Житомир
2009

ББК 88.45
А43
У ДК 159.928 +159.954 + 159.955

*Друкується за ухвалою вченої ради
Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України
Зареєстровано постановою президії ВАК України (№ 01- 05/9 від 8 /09/ 1999р.)*

Редакційна колегія:

Моляко В.О., академік АПН України, доктор психол. наук, професор;
Коваленко А.Б., доктор психол. наук, професор;
Мойсеєнко Л.А., доктор психол. наук, професор;
Симоненко С.М., доктор психол. наук, професор;
Чернобровкін В.М., доктор психол. наук, доцент;
Музика О.Л., кандидат психол. наук, доцент;
Третяк Т.М., кандидат психол. наук;
Гулько Ю.А., кандидат психол. наук;
Медведева Н.В., відповідальний секретар.

**Актуальні проблеми психології: Проблеми психології
творчості:** Збірник наукових праць / За ред. В.О. Моляко. – Т.12. –
43 А Вип.6. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 352 с.
ISBN 978-966-485-001-5

Збірник містить наукові праці з проблем загальної психології, зокрема психології творчості. Наукові статті адресовано викладачам психології та педагогіки вищих навчальних закладів, аспірантам, студентам, працівникам у галузі практичної психології, науковцям-психологам, іншим фахівцям чия діяльність пов'язана з проблемами обдарованості та творчості.

**У ДК 159.928 +159.954 + 159.955
ББК 88.45**

ISBN 978-966-485-001-5

© Інститут психології імені
Г.С. Костюка АПН України, 2009.

ЗМІСТ

Моляко В.А. ТВОРЧЕСКОЕ ПОЭТИЧЕСКОЕ МИРОВОСПРИЯТИЕ	7
Алексеева Ю.А. СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ КОНСУЛЬТУВАННЯ.....	19
Бажанюк В.С. РЕАЛІЗАЦІЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ	26
Біла І.М. СПРИЙМАННЯ ЯК ОСНОВА ТВОРЧОЇ КОНСТРУКТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ	33
Блавацька І.Є. ЗДІБНІСТЬ ДО ОПАНУВАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ОБ'ЄКТ ТЕСТУВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ	39
Ваганова Н.А. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ КАРТИН	46
Гудінова І.Л. АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ ПРИВАТНОЇ ВЛАСНОСТІ (БЛОГУ)	51
Денисюк А.С., Денисюк І.А., Кордунова Н.О. ВПЛИВ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІНТЕЛЕКТУ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	59
Долженко В.В. ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	67
Загребельна О.О. ЗАГАЛЬНИЙ ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ	73
Загурська І.С. ЗВ'ЯЗОК РЕФЛЕКСІЇ І ПОКАЗНИКІВ САМООЦІНКИ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	81
Ісаєва Є.С. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ХВОРОБИ	86

Каламаж Р.В. ПСИХОЛОГО-СОЦІАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ЮРИДИЧНОЇ ПРОФЕСІЇ ТА ПРОФЕСІЙНА Я-КОНЦЕПЦІЯ ЮРИСТА	94
Карпенко Н.А. ГЕНЕЗИС РОЗУМІННЯ БАТЬКАМИ ПРОЯВІВ ОБДАРОВАНOSTІ У ДІТЕЙ	103
Кіричевська Е.В. ПРОБЛЕМНО-ЕВРИСТИЧНІ МЕТОДИ РОЗВ'ЯЗАННЯ ТВОРЧИХ ЗАДАЧ	110
Коваленко А.Б., Якимчук І.П. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	118
Кожанова М.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КОГНІТИВНОГО КОНФЛІКТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ХІРУРГІВ	125
Костюкова К.М. ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ПОПУЛЯРНОСТІ У ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЇ	132
Костюченко О.В. РЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ЯК РЕКРЕАЦІЙНА ПРОБЛЕМА	137
Кривопишина О.А. ЗДІБНОСТІ ДО ЛІТЕРАТУРНОЇ ТА МАТЕМАТИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ЯК ДВА РІЗНИХ ТИПИ ПРОСТОРОВОЇ ОБДАРОВАНOSTІ	143
Кунгурцева Л.В. ТРЕНІНГ ЛІДЕРСТВА ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ-СИРІТ	149
Лозова О.М. СПЕЦИФІКА РІЗНОМОДАЛЬНОЇ СЕМАНТИКИ В ЕТНІЧНІЙ СВІДОМОСТІ УКРАЇНЦІВ	156
Макух О.І. ТЕОРЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ НАПРЯМКИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕЖОВИХ СТАНІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	162
Медведева Н.В. РОЛЬ У ЯВІ В ХУДОЖНІЙ ТВОРЧОСТІ	170
Міщиха Л.П. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	177

Мутіліна Л.М. ПРОБЛЕМА ТРАНСФОРМАЦІЇ МОТИВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	184
Найдьорова Л.М. МЕТОДИКА ІМПЛІЦИТНОГО ВИМІРЮВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО НАСТАНОВЛЕННЯ ГРОМАДЯН ЩОДО ЄДНОСТІ УКРАЇНИ.....	191
Олексієнко С.Б. ОПТИМІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СПІВРОБІТНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ УКРАЇНИ.....	199
Остафійчук Т.В. ОСОБИСТІСНО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ	205
Павлик Н.В. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ДО ТВОРЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	212
Петрус М.І. ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ФУНКЦІЙ СТЕРЕОТИПІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЛІКАРІВ ТЕРАПЕВТІВ.....	219
Плохих В.В. ФИЛОСОФСКИЕ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ВРЕМЕННОЙ РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	226
Поклад І.М. КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО ТЕОРІЇ ТАНЦЮ	237
Полякова А.С. НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО ПСИХОЛОГА А.П. НЕЧАЕВА	245
Попіль М.І. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДСЕСТЕР У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	249
Портницька Н.Ф. ІНВЕНЦІЙНІ ДІЇ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	256
Рождественський А.А. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ПРОЦЕСУ ЕМІГРАЦІЇ НА ПРИКЛАДІ РОСІЙСЬКИХ ЕМІГРАНТІВ В УКРАЇНІ.....	261

Савенкова І.І. ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЧАСОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК У СУБ'ЄКТІВ З НЕФРОЛОГІЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	267
Савиченко О.М. СТРАТЕГІАЛЬНА РЕГУЛЯЦІЯ РОЗВИТКУ СПОРТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ В УТРУДНЮЮЧИХ УМОВАХ	274
Сапрыгина Н.В. ОБРАЗ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО В «ПЕСНЕ ПРО КУПЦА КАЛАШНИКОВА» М.Ю. ЛЕРМОНТОВА	281
Седих К.В. ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ТА ПСИХОТЕРАПІЯ ДІТЕЙ-ОРТОДОНТИЧНИХ ПАЦІЄНТІВ	287
Симоненко С.М., Грек О.М. ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ КОМП'ЮТЕРНОГО ТРЕНІНГУ З РОЗВИТКУ ВІЗУАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ	295
Сторож О.В. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	304
Третяк Т.М. ДО ПИТАННЯ ПРО ТВОРЧЕ СПРИЙМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ	312
Царькова О.С. РИТМ ЯК СУБ'ЄКТИВНЕ ВІДОБРАЖЕННЯ СУСПІЛЬНИХ НАСТРОЇВ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ	319
Чернобровкіна В.А. ОСОБИСТІСНА СВОБОДА ЛЮДИНИ ЯК ВЛАСТИВІСТЬ ЇЇ МЕНТАЛЬНОЇ МОДЕЛІ СВІТУ	325
Шаповалов Б.Б. МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ СПОРТИВНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ	334
Яланська С.П. ЛОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	341
НАШІ АВТОРИ	348

ТВОРЧЕСКОЕ ПОЭТИЧЕСКОЕ МИРОВОСПРИЯТИЕ

В статті розглядаються особливості проявів авторського сприймання у поетичних творах.

Ключові слова: творче сприймання, поетичне сприймання, образ світу.

In the paper the peculiarities of display of creative authors perception in the poetic products.

Keywords: creative perception, poetic perception, image of a world.

В наших предыдущих статьях мы уже касались некоторых аспектов поэтического восприятия, но тема эта слишком обширна, чтобы можно было раскрыть ее сколько-нибудь полно в каких-то двух-трех статьях. Поэтому попробуем продолжить наш анализ, обратившись, для хотя бы некоторого облегчения этой весьма и весьма непростой задачи, к творчеству лишь одного поэта. Наш выбор именно этого поэта обусловлен, по меньшей мере, двумя обстоятельствами, а именно: во-первых, этот поэт широчайшего тематического диапазона; во-вторых, это поэт, несколько условно говоря, – представитель других, не славянских, этноментальных доминант, т.е. иноязычный – его стихи стали доступны в переводах. Последнее обстоятельство, по моему мнению, в ряде случаев, хотя и далеко не всегда, делает более доступными мыслительные и эмоциональные векторы автора (конечно же, при соблюдении переводчиками своеобразной «клятвы Гиппократата» – не навредить!).

Этим поэтом у нас будет – Орхан Вели, один из самых талантливых, но, к сожалению, малоизвестных турецких поэтов середины XX века, с которым нас познакомил блестящий мастер перевода – Радий Фиш. Не буду вдаваться в другие детали, обуславливающие сделанный выбор, но обязан все же сказать, что мы часто находимся в плену установок, стереотипов, установившихся представлений – этих классических врагов творчества (увы, далеко не единственных!), поэтому-то и являемся носителями стопроцентных клише, скажем, относительно поэзий и поэтов: единственные великие поэзии это английская, немецкая, французская, ну еще русская. «Главные поэты – это, конечно, Шекспир, Гете, Пушкин, Шевченко... Кто пощеднее, добавит еще два-три имени, – например, Лермонтова, Цветаеву, Лесю Украинку, а для оригинальности, скажем, Альфреда де Мюссе, или навязавшего себя чуть ли не всему миру – Евтушенко. А кто такие всякие там Ду Фу, Ли Бо, Басе, Исикава Такубоку и прочие китайцы, японцы и персы (хотя Омара Хайяма любители вина припомнить, конечно, могут!), кто там такие Хлебников и Семенко, Готфрид Бенн и Яннис Рицос, если они не входят в состав рок-групп и не продаются за энное количество миллионов в «Реал», или «Челси», кто там их знает?! Невежество, в том числе невежество в сферах литературы и поэзии, в частности, носит массовый и угрожающий психическому развитию характер. «Угрожающий характер» – преувеличение? Нет, только печальная констатация. Если кого-то не убедят утверждения историков эстетики (например, Гилберта и Куна), о том, что поэзия – это высшее из искусств, если кто-то отмахнется от утверждения Н. Гумилева о том, что «поэты – высшая категория элиты» – мол, сами поэты о себе так и будут говорить, я прибегну только к двум аргументам. Сперва одна очень длинная, но более, чем красноречивая и содержательная, цитата:

«В последнее время стало модно конструировать идею, которая могла бы вдохновить и объединить российское общество. Подобные конструкторские

притязания заведомо бесплодны. Идея духовного предназначения России живет в глубине народной души, она изначально присутствует в духовной сфере. Поэтому ее бессмысленно конструировать. Общество может ее лишь осознать в меру сил и возможностей, с учетом времени, места и обстоятельств. Одна и та же идея, извечная для Руси, может представляться в самых разных видах и формах на протяжении истории. Можно определить те или иные виды и формы ее проявления, можно даже заниматься социальным конструированием по поводу осуществления данной идеи на том или ином этапе истории, но определить саму идею нельзя, поскольку она выходит за рамки логических конструкций и конкретных форм проявления. Идею духовного предназначения России можно воспринимать только духовно, сердцем, ибо духовное воспринимается только духовным. И лишь поэт, поднимаясь до уровня духовной экзальтации, способен духовно созерцать идею России, помогая другим людям подняться на соответствующий уровень духовного сопереживания» (подчеркнуто нами – В.М.). Так, вот – автор этой цитаты – доктор экономических наук, профессор, академик И.К. Ларионов [3], не уличенный в написании ни «Фауста», ни «Евгения Онегина», ни даже какого-либо современного шлягера, исполняемого пестрыми эстрадными «фанерами».

Кто-то из самых отважных скептиков скажет: так это же в России; в России – может быть, недаром же упомянутый нами Евтушенко написал: «Поэт в России – больше, чем поэт»!

Для таких скептиков у меня имеется «аргумент-ракета», уже американского происхождения, т.е. совсем с другого континента, с, казалось бы, не очень уж и поэтической территории. Вот цитата из американского журнала «Северн Артс»; в статье, написанной в 1916 (!!!) году и комментирующей настоящий ренессанс в американской поэзии того времени, когда взошли имена Эдвина Робинсона, Роберта Фроста, Карла Сендберга, Рэчел Линдзи, Робинсона Джефферса, Уоллеса Стивенса, Уильяма Карлоса Уильямса, Эдны Сент-Винсент Миллей, Т.С. Эллиота, Эзры Паунда, Э.Э. Каммингса:

«...Мы, и не только мы верим, что переживаем первый день Возрождения, времени, которое означает для Америки появление того национального самосознания, которое есть начало величия. Во все такие эпохи искусство перестает быть частным делом, оно становится выражением не только национальной жизни, но и средством к ее обогащению» (подчеркнуто нами – В.М.). И дальше, простите меня за вульгарность выражения, – просто убойный факт: «в 1917 году Конгресс Соединенных штатов провозгласил поэзию первым национальным искусством» (подчеркнуто нами – В.М.) [4]. К этому можно добавить: в 1912 году в США был основан первый журнал поэзии – «Поэтри». И раз я упомянул об этом, то позволю себе указать еще на одно обстоятельство: в Японии в настоящее время издается больше ста (!) поэтических журналов (они, конечно, разные по тиражу, но дело ведь не в этом, просто родина танки и хокку давно уже числится среди самых передовых во всех отношениях стран мира). Тут есть над чем подумать, хотя долго и думать нечего: корреляция прямая и более чем существенная – страны и регионы, где высокий уровень поэтического творчества, рано или поздно достигают поражающих успехов в своем развитии – возьмите тот же Китай, ту же Индию. Так что, прав, наверное, был экономист И.К. Ларионов.

И, позволю себе всего лишь полушутку, – почему-то не турки в последнее время валом валят за покупками в Украину, а украинцы – в Турцию... Может

быть, это потому, что в Турции есть такие поэты, как Назым Хикмет, Рифат Ылгаз, Фазыл Дагларджа, Октай Рифат, Мелих Джевдет Андай, и многие другие, среди которых – выбранный нами Орхан Вели?

Попробуем же последовать за поэтом, чье творческое восприятие вне всякого сомнения обогатит и нас – простых читателей. Прошу поверить мне на слово – нас ждут настоящие, глубокие переживания радости и печали, воистину обогащающие впечатления от погружения в мир истинной поэзии, к тому же не отягченной никакими излишками декораций, фокусов, а порой и своего рода передергиваний, без которых никак не могут обойтись сочинители, у которых одаренность отстывает нередко перед псевдозначительностью или подростковым нарциссизмом. Орхан Вели – до гениальности прост, честен и откровенен. Его стихи попадают прямо в наши ум и сердце. Здесь уместно вспомнить чеканные строки Бориса Слуцкого:

*Поэт не телефонный,
а телеграфный – провод.
Событие – вот достойный
для стихотворенья повод.*

При этом, конечно же, не надо думать, что речь идет лишь, так сказать, о «больших» событиях, масштабных случаях. В душевной жизни человека, как это сумели лучше всех показать японские поэты – авторы танка и хокку, событием может быть даже всплеск воды, увиденный среди травы цветок, кукованье кукушки, незначительный жест любимого человека, ибо каждое мгновение жизни может быть нагружено ядерной энергией смысла жизни и смерти, любви и ненависти, слез и смеха...

Важно именно – увидеть, услышать, прикоснуться. И поэзия буквально заставляет нас **УВИДЕТЬ, УСЛЫШАТЬ, ВЗДРОГНУТЬ ОТ ПРИКОСНОВЕНИЯ.**

Для того, чтобы войти в поэтический мир Орхана Вели не «с черного хода» пересказа, а с парадного – со стороны самих стихотворений, приведу для начала три миниатюры.

Первое стихотворение «Откос»:

*Если откос,
По которому с фабрики
Мы после работы
Бредем домой,
В мире загробном
Не столь крутой, –
То и смерть неплохая штука.*

Разве здесь нужны комментарии о тяжести земной, обыденной жизни? Что говорить, – так и видишь вереницу предельно уставших рабочих, идущих после смены, уныло опустив головы, вверх по склону, может быть, на самом деле не такому уж и крутому, но тут присутствует и осознание тяжести обычной жизни и немного юмора в футурологическом плане: а что, может и в самом деле ТАМ нас ждут по меньшей мере облегчения, хотя бы небольшого масштаба – в большей легкости перемещения, в отсутствии крутых склонов.

А вот две миниатюры, касающиеся и сущности поэтического творчества в целом, и собственно поэтического восприятия окружающего мира в его традиционных эстетических и сугубо прозаических преломлениях.

*Все красивые женщины думали,
Что о любви каждый стих
Я писал специально для них.
А я страдал – вот чудака! –
И эти стихи писал просто так.
(«Просто так»).*

*Неужели
Только поэтам присуще
При виде разбитых камней мостовой
Размышлять об асфальте блестящем?
(«Стихи на асфальте»).*

Мы видим, как удивительно в первом стихотворении поэт представляет в пяти строчках извечную, скажем так, гармоническую конфронтацию диады «красота – страдание». Не отвергая красоты как таковой (в данном случае в ее женских воплощениях), Орхан Вели продолжает философскую традицию Ф.М. Достоевского, гениально воплотившего в своем творчестве формулы «красота спасет мир» и «любовь – жизнь – страдание». Заодно здесь в предельно лапидарной форме показано, что тематический диапазон поэтического творчества, поэтического восприятия значительно шире во многом стереотипного и традиционного представления о лирике как любовной поэзии. Это положение находит подтверждение и во втором стихотворении, где прямо поставлен вопрос об уникальности творческого восприятия, преобразующего практически любые, казалось бы, самые прозаические картины –

*Как цвет у чая хорош
Спозаранку
На свежем воздухе!
Как этот воздух хорош!
Как хорош мальчишка,
Что чай принес!
Как этот чай хорош!*

Таким вот образом в восприятии поэта преобразуются разбитые камни в блестящий асфальт, а обычный утренний чай, принесенный мальчишкой-рассыльным, трансформируется в целое событие, объединяющее людей, воздух, утро, чай в единый прекрасный мир, пусть и недлительного, отличного настроения, когда мы смотрим на окружающее нас сквозь «розовые очки», как это предельно кратко представлено в другом трехстишии Орхана Вели:

*Сводит с ума этот мир,
Эта ночь, эти звезды и запах,
Эта яблоня, вся в цветах.*

Поднимаясь до уровня гениальных японских мастеров хайку, турецкий поэт всего лишь десятью-пятнадцатью словами в самом деле воссоздает целый мир с его звездами, запахами, цветущими яблонями.

Но Орхан Вели видел большой и малый мир не только с какой-то одной стороны, что уж и было видно в одной из вышепредставленных миниатюр и что многократно представлено им во многих печальных и грустных строках. Диалектическое сочетание добра и зла, света и тьмы в полной мере предстают перед нами, его «совосприятелями», в одном из ключевых стихотворений поэта – «Для вас»:

*Для вас, люди, братья мои,
Все для вас.
И ночи для вас, и дни,
И солнечный свет,
И сиянье луны;
Для вас
Листвы смятенье и раздумье,
И зелень трав, и желтизна,
И алое весеннее цветенье,
И тела теплого
К руке прикосновенье,
И белизна его,
И ярость,
И тишина успокоенья;
Приветы все для вас,
Для вас
В порту кивает мачтою баркас,
Названья дней
И месяца названья,
И кораблей окраска –
Все для вас;
И ноги почтальона,
Для вас
И руки водоноса...*

Так разворачивается едва ли не идиллическая картина светлого повседневного быта и бытия человека – живи и радуйся всему тому доброму и прекрасному, что тебя окружает, что тебе предназначено. Но все радости имеют свои границы, потому что

*И пот со лба,
И пули в лоб –
Для вас;
Для вас
Могилы и надгробья,
Решетки, кандалы и тюрьмы,
И казни смертные –
Для вас.*

Достоинство занимая свое собственное место в, не побоюсь сказать, первых рядах самых талантливых турецких поэтов, Орхан Вели, воспринимая не только естественный реальный мир со всеми его приметами, подобно мастерам-классикам воспринимает и воспринимает именно творчески, осмысливает сами извечные человеческие проблемы, как человеческие комедии, и как человеческие трагедии. В мире и в конкретной, едва ли не любой, стране (а не только же в Турции!), где

*Ради отечества
Что мы только не делали?!
Кто – голову сложил,
Кто – речи говорил.*

Это фактически четкая социально-психологическая панорама жизни простого народа и его хитроумных вождей, которые всегда умеют спрятаться за речами, чаще всего фальшивоэмоциональными и лживыми. И настоящий поэт не хочет и не может лгать, как бы тяжело ему при этом ни приходилось. Об этом прекрасно написал другой известный поэт, друг и соратник Орхана Вели, – Мелих Джевдет Андай:

*Я поэт распрекрасных дней.
В счастье черпаю вдохновенье.
О приданом толкую невестам.
Об амнистии узникам песни пою.
Приношу я детям добрые вести,
Детям, чьи отцы погибли в бою.
.....
Только это трудное дело.
Трудное дело – лгать.*

Вот почему другой выдающийся поэт – Октай Рифат (а они втроем – Орхан Вели, Мелих Джевдет и Октай Рифат в свое время составили знаменитую троицу – «Треножник», которая была событием в турецкой, а теперь можно со всеми для того основаниями говорить, и не только в турецкой, поэзии), написал и свою поэтическую правду в стихотворении «Разочарование»:

*Если вкус потерял ко всему, словно болен,
Если каждый кусок застревает в горле,
Если слезы, как ливень, и по мелочам
Раздражаюсь, обидчивый, мнительный, нервный,
Если вдруг я темнею в досаде и гневе,
Если даже на море смотрю безразлично, –
Это ты виновато, прогнившее общество, – ты,
С мрачным лицом палача.*

Как это хорошо видно, такие стихи действительно расширяют и одновременно конденсируют образы воспринимаемого окружающего мира, используя «строительный материал» слов, выражений с привлечением смыслов и подтекстов, которыми, имея для того соответствующий дар, оперирует

каждый поэт. При этом поэтический образ, как практически и почти всякий другой, связанный с многомерной реальностью, формируется в очень широком, – и это было убедительно показано выше, – диапазоне: от «земного» яблоневого цветка до безмерного звездного неба, от дырявого кармана бедняка до вроде бы абстрактного, – и тем не менее одновременно конкретного, – образа страны, государства, общества, войны и мира. Поэты, и, конечно же, названные нами турецкие талантливые авторы, всегда искали и ищут адекватные выразительные языковые средства для передачи мыслей, чувств. И даже в переводе, повторяю, если перевод достаточно идентичен по содержанию и форме, творческое восприятие поэта предоставляет нам реальную возможность увидеть мир его глазами, проникнуть в смыслы его идей, философских раздумий.

Мы уже обращали внимание на то обстоятельство, что поэты органично становятся психологами в самых разнообразных проявлениях душевной, ментальной и духовной жизни человека (подробнее об этом см. в [6]). И мне хотелось бы представить здесь великолепное психологическое исследование человеческих типов, характеров, индивидуальных особенностей в посмертном стихотворении Орхана Вели «Парад любви» (это стихотворение было найдено в больнице, где умер тридцатисемилетний поэт – в листок, на котором оно было написано, была завернута его зубная щетка...). Стихотворение длинное, но я попрошу его рассматривать не как цитату, а как собственно психологический текст, автором которого является не профессор, не доктор, и даже не кандидат наук, а ПРОФЕССИОНАЛ, о котором собственно и говорит выше текст из американского журнала, а за само стихотворение его автору ученый совет мог бы вполне заслуженно присвоить указанные мною звания (хотя истинные поэты в них не нуждаются). Итак, «Парад любви» – название, кстати, достаточно ироническое и умышленно, вне всяких сомнений, интригующее. О возможных тактиках и стратегиях дешифровки стихотворения мы поговорим чуть ниже, а пока последуем за автором-рассказчиком:

*Была, как веточка, тонкая девочка
Стала женою купца.
Растолстела, как бочка, наверное,
Я все же хотел бы ее повидать.
Шутка сказать, – любовь моя первая.*

*Халидой вторую звали.
С ней мы жили в одном квартале.
На пожарищах вместе играли.
Мелом не стенах развалин
Свои имена написали.*

*Третья звалась Мюневвер,
Была она старше меня.
Через высокий забор
Я письма бросал к ней во двор.
До упаду она хохотала,
Когда эти письма читала.
А я, словно это было вчера,
И сейчас заливаюсь краской стыда.*

Три строфы – три повести, три, если хотите, романа, только в отличие от повестей и романов – здесь не сотни страниц, а всего по несколько строчек, но это уже таково отличие поэзии от прозы, как пишущим, так и читающим – кому как дано и кто как научен – хватает или немногих строчек, или нужны тома, чтобы что-то прояснилось и в самом восприятии, и в уме в целом. В самом деле: «Была как веточка, тонкая девочка...». Образ? Образ. Четкий, как фотопортрет.

«Стала женою купца...». Три слова, а судьба девочки решена. И дальше, скажем с некоторой претензией на микроскопический юмор, – последствия судьбы, причем тоже весьма фотографичные: «растолстела, как бочка, наверное...». Но для лирического героя это, разумеется, не преграда: несмотря на все, «...я все же хотел бы ее повидать». И абсолютно обезоруживающий скептиков аргумент: «Шутка сказать, – любовь моя первая!». Кому, может, и «бочка», а увидеть ее, хотя бы еще раз, просто необходимо: у всех народов, наверное, первая любовь пользуется особым статусом, может быть, даже если она и не совсем удачна, а в данном случае большой трагедии нет, ведь «тонкая девочка» вышла замуж за купца и не умирала от недоедания, а даже изрядно поправилась.

В данном случае мы имеем дело с динамической фокусировкой восприятия автором лиц и самих событий, перед «внешним» и «внутренним» взором проходят «девочка-веточка», жена купца, толстушка, его неизъяснимый внутренний порыв – увидеть свою первую любовь, порыв, наверняка сочетающийся со всем тем, что переводимо собственно только на язык поэзии, иногда музыки и других искусств.

И дальше поэт продолжает столь же образно и насыщенно характеристики своих «дам сердца»:

*Была четвертая неистовой женищиной,
Мне говорила бесстыдные вещи.
А как-то раз предо мной
Предстала совсем нагой.
Много лет утекло с той поры.
Я не мог ее позабыть,
Часто видел ее во сне.*

*Пятая... Впрочем, не стоит.
Скорей перейдем к шестой.
Она звалась Нюрнисса.
Ах, ты, моя чернявочка!
Ах ты, моя краса!
Радость моя, Нюрнисса!*

*Седьмая, по имени Алие,
Принадлежала к знатной семье,
Но мне не была мила.
Как все богатые женичины,
Была она не дорожке
Мехового манто,
Алмазных сережек.*

*Восьмая – такая же дрянь!..
Но не будем валить на нее вины.
Что у больного здоровья просить,
То и чести искать у чужой жены.
Только понять не могу:
Лгать зачем на каждом шагу.*

*Девятую звали Айтен.
В барах плясала она каждый день.
На работе была рабыней любого.
Но, выйдя из бара,
Спала с кем хотела.*

Не правда ли – перед нами проходит своего рода почти документальная хроника – и жизни лирического героя, и почти биографий самых разных женщин со всеми их врожденными и приобретенными достоинствами и недостатками. Авторское неприятие, сожаление, понимание четко проступает в талантливо построенных образах, за которыми видятся целые картины современной поэту жизни:

*Десятая, умница,
Правильно сделала.
Взяла меня, да и бросила.
Верно! Любовь – это удел
Бездельников и богатых людей.
Правда, с милой – рай в шалаше.
Но если ты гол как сокол
И милая голая тоже,
Это скорее на баню похоже.*

Здесь уже присутствуют вновь и мягкий юмор, и ирония, и даже гротеск, но и они вписываются в общую канву рассказа, отражающего все разнообразие жизни, житейских нюансов:

*Одиннадцатая была привязана
Больше к работе своей,
Чем ко мне.
Ну, а что было делать ей?
Поденицей служила Люксандра –
Так звали ее –
У тирана-хозяина.
Но вечером приходила ко мне,
Водку пила и коньяк.
А утром, когда занималась заря,
Поднималась и шла на работу.*

Но сейчас мы с вами увидим, для чего фактически была написано это стихотворение. Я думаю, условно, конечно, говоря, что Орхан Вели мог бы и не перечислять свой полуреальный-полувымышленный «ретрогарем», или же

написал бы одиннадцать совершенно самостоятельных стихотворений. Но заключительная строфа все ставит на свои места:

*Перейдем к последней моей,
Ни к кому я не был привязан так,
Как был я привязан к ней.
Не просто женщина, а человек.
Ни деньги, ни тряпки, ни знатный дурак
Были вовсе ей не нужны.
Говорила:
«Ах, если б мы были равны!»
«Ах, если б нам свободными быть!»
Она умела любить людей
Так же, как любят жизнь...*

На двенадцатой героине (а, кстати, как знаменательно это символическое число – двенадцать), именно на двенадцатой – «бикфордов шнур» экспозиции догорает до своего рода формулы, не побоимся сказать, любви – настоящей, возвышенной и возвышающей, никак не связанной с тем ублюдочным определением, которое получило немалое распространение даже в произведениях чуть ли не классиков: «заниматься любовью». Турецкий поэт, как когда-то гениальный русский художник М. Врубель, поднимает свою любимую над земным низом, превращая ее в Царевну-Лебедь, в женщину, которая «умела любить людей так же, как любят жизнь».

Вот это и есть творческое поэтическое восприятие, создание творческого образа, фокусирующего в себе все то лучшее, чем и отличается настоящая поэзия от бульварных писаний – неважно – рифмованных, или нет. И, чтобы уж не ограничиваться моими собственными рассуждениями и изысканиями, приведу предлинную цитату (а она, как увидим, того стоит!) – слова упомянутого другого турецкого выдающегося поэта Октая Рифата, которая абсолютно органично вплетается в контекст наших рассуждений:

«Язык – это средство объяснения. Если, например, мы хотим сказать собеседнику, что корабль плывет, то мы берем языковые знаки этих понятий, т.е. слова «корабль» и «плывет», и ставим их рядом. Каждое слово, будучи знаком, должно воссоздавать в нашем воображении действительность (это именно то, что мы в своей концепции называем конструированием образа, в данном случае – конструирование из слов – В.М.). Однако мы не сознаем, что, разговаривая, как бы перебираем символы реальности, бегло проглядываем ее.

Разговаривать – значит объяснять что-то с помощью образов, вызываемых словами. Мы называем это смыслом, ибо смысл каждого слова заключен в рожденном им образе. Возьмем, к примеру, предложение «Ахмед шел и упал». Представление, созданное этим предложением, т.е. сочетанием слов, является его смыслом. Когда же мы говорим: «Я приду, когда рыба прыгнет», то от прямого представления, созданного основным значением этих слов, мы переходим к представлению переносному: «Я к тебе больше не приду». И в этом заключается подлинный смысл фразы.

Не будет ошибкой утверждать, что каждое слово имеет свое значение, смысл и поэтому создает у нас определенное представление. Но различное употребление слов приводит к различным результатам. Если созданное словом представление соответствует реально существующему понятию, то мы

говорим, что слово – со смыслом, а если не соответствует, то оно бессмысленно. Слова «Ахмед упал» имеют свой смысл, потому что Ахмед может упасть. Слова «мокрые волосы лампочки» смысла не имеют, потому что лампочка не может иметь волос.

Нежелательно, чтобы поэзия, являющаяся искусством слова, а значит, и искусством образов и представлений, была связана только с правильными образами и представлениями, т.е. только со смыслом (это, конечно, дискуссионно – представители разных поэтических школ думают по-разному, но для нас это в данном случае к месту – В.М.).

Когда мы говорим о каком-либо действии, нас интересует не только его смысл, но и результат. Услышав слова «Ахмед упал», мы постигаем их значение и не задерживаемся на смысле сказанного, нас интересует результат. Мы уже беспокоимся о судьбе Ахмеда. Поэтому мы потеряли вкус к разговорной речи, т.е. к ее символам.

Употреблять слово – значит создавать в сознании образы и представления, «играть» с реальностью, перебирать ее элементы. С этой точки зрения слова больше сближают нас с реальностью, чем линии и краски картины, чем звуки музыки. Но мы потеряли интерес и к реальности. Мы просто привыкли к ней. Если бы у нас появилась возможность изменить действительность или хотя бы взглянуть на нее с иных позиций, мы бы почувствовали больший интерес к реальности. Мы не в состоянии изменить действительность, мы можем изменить лишь фразеологические единицы и в свете, казалось бы, странно несовместимых слов неожиданно увидеть забытое лицо действительности» [5, с. 28-29].

Я думаю, что мы, пытаясь постигать психологические закономерности восприятия, творческого восприятия, в том числе и творческого восприятия стихов, увидим в этом отрывке рассуждений Октав Рифата очень много значимых для нас ориентиров – и в общем построении самого стихотворения, и в анализе собственно творческого восприятия автора, и в творческом восприятии читателя данного конкретного стиха. Здесь, безусловно, масса поводов для обоснованного вовлечения в обсуждение этих вопросов и специалистами по мышлению, и специалистами по когнитивным процессам, и психолингвистами. И, чтобы внести ясность в положение относительно формы стихотворений, – а это имеет самое непосредственное отношение к анализу поэтического мировосприятия Орхана Вели, – приведем еще очень важные слова Назыма Хикмета, который подчеркивал, что он не отрицает «ни одну из форм, ни один из видов поэзии. Стихи можно писать и с рифмой и без рифмы, с размером и без размера, с рисунком и без рисунка, то есть с элементами живописи и без них, крича во весь голос или нашептывая – главное, чтобы было о чем говорить и чтобы это было выражено в самой подходящей форме...» [5, с.23].

Эти слова убедительно комментируют отдельные стихи и все творчество Орхана Вели, который был и остается для нас, его благодарных читателей, выдающимся мастером реальных человеческих мыслей и чувств, и светлой простоты, в самом деле граненой алмазной формы каждого стиха, питающего все то лучшее, что есть в нашей душе. Вот почему нам будет близко то, о чем турецкий журналист Хикмет Ульген писал осенью 1950 года:

«Я хорошо помню этот день. Проводив любимого друга, я возвращался с пристани и на Галатском мосту встретил знакомого.

– Откуда? – спросил он.

Я показал ему на корабль, выходивший в море, и прочел стихи Орхана Вели «Разлука»:

*Оцепенев, я смотрю
Вслед уходящему кораблю.
Слишком прекрасен мир, –
В море броситься не могу.
Слишком горды мужчины, –
И расплакаться не могу.*

На глазах товарища показались слезы.

– Должен сообщить тебе печальную весть, – сказал он. – Умер Орхан Вели.

Я не поверил, но это было правдой...» [7, с.3].

И правильно, добавлю от себя, что не поверил: поэты не умирают никогда, они только время от времени уплывают в «дальние моря» нашей памяти, но всегда возвращаются в «порты» творческого восприятия и воображения.

Как нетрудно было убедиться из всего вышесказанного, в данном случае, касаясь некоторых общих вопросов, связанных с анализом творческого восприятия, мы преследовали одну-единственную цель: представить пример такового, ориентируясь именно на четкие, без всякого сюрреализма и абстракционизма образы, создаваемые талантливой рукой (а если быть точным, – то всем своим душевным и духовным складом) мастера. Стихи Орхана Вели так же непритязательны по форме как хокку и танки, хотя не нужно думать, что у них лишь один план. Но более углубленное проникновение в смыслы – это уже и наша работа – читательского творчества: творческого восприятия, творческого мышления, создающих новые образы мира в разных его масштабах и измерениях. Более детально эти вопросы мы рассмотрим в последующих статьях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андай, Мелих Джевдет. Великолепная штука. Стихи / Пер. с турецкого Р.Фиша. – М.: Прогресс, 1965. – 88 с.
2. Из турецкой поэзии XX века. – М.: Худ литература, 1979. – 411 с.
3. Ларионов И. Куда качнется чаша весов? // Москва. – 2000. – № 8. – С. 17-24.
4. Мастерс, Эдгар Ли. Антология Сун-Ривер; Новый Спун-Ривер / Пер. с англ. и предисл. А.Сергеева. – М.: Худ лит., 1990. – 415 с.
5. Меликов Т.Д. Турецкая поэзия 60-х начала 70-х годов. – М.: Наука, 1980. – 116 с.
6. Моляко В.А. Поэтическая психология // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В.О.Моляко. – Т.12. – Вип. 3. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – С. 7-21.
7. Вели, Орхан. Для вас. Стихи / Пер. с тур. Р.Фиша. – М.: Худ лит., 1961. – 143 с.
8. Поэты Турции. Вольные переводы с турец. А.Янова. – Ташкент: Гослитиздат УзССР, 1961. – 136 с.
9. Турецкая поэзия наших дней. – М.: Изд-во иностр. лит., 1958. – 134 с.

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ КОНСУЛЬТУВАННЯ

В статье рассматриваются научно-теоретические подходы к изучению проблемы моральной саморегуляции у подростков. Презентуются результаты экспериментального исследования морального поведения подростков. Раскрываются особенности консультативной работы с подростками с целью развития их моральной саморегуляции.

Ключевые слова: моральная саморегуляция, моральное поведение, индивидуальное консультирование, методы когнитивно-бихевиорального консультирования.

The article sees the scientific, theoretical approach to the study of the problem of the moral self-regulation at teenagers. The results of the experimental research of the moral conduct of teenagers are presented. The peculiarities of the individual consultative work with teenagers with the purpose of the development of their moral self-regulation come to light.

Keywords: moral self-regulation, moral conduct, individual advising, methods of the cognitive-behavioral advising.

Останнім часом у нашому суспільстві спостерігається вакуум духовності, який заповнюється націоналізмом, екстремізмом, релігійною ідеологією. Підлітки в сучасній ситуації опинилися в найбільш складному становищі, тому що їх актуальні потреби до самоствердження, самореалізації і самовдосконалення наштовхуються на відсутність розуміння та поваги з боку дорослої спільноти, яка мало звертає увагу на морально-духовне зростання підростаючого покоління. Така ситуація вимагає з боку навчально-виховних навчальних закладів різного типу (загальноосвітніх шкіл, гімназій, коледжів) планомірних і систематичних впливів на свідомість особистості підлітка. У зв'язку із цим актуальним завданням шкільного психолога в роботі з підлітками є використання комплексу консультативних методів, які сприяють розвитку й гармонізації їх моральної поведінки та саморегуляції.

Як зазначають вчені (Н.М. Апетик, О.Г. Власкін, Т.В. Кириченко, О.В. Толстих, С.Г. Якобсон), здатність до саморегуляції моральної поведінки виражається в таких властивостях особистості, як самостійність, активність, стійкість. Зростаюча здатність підлітків до моральної саморегуляції пов'язана з розширенням їх морального і практичного досвіду. Виконуючи різноманітні ролі, зіштовхуючись з різними людьми і неоднозначними вимогами, підлітки змушені робити різноманітні «вибори». Усе це стимулює в них розвиток моральних якостей і здібностей, змушує виробляти власну моральну позицію, робить їх більш стійкими і незалежними від випадкових впливів ззовні.

Г.М. Прихожан підкреслює суперечливість моральної саморегуляції в підлітковому віці. З одного боку, учень у цей період уже здатний ставити перед собою певні моральні цілі, керуватися у поведінці тими моральними нормами, які він вважає цінними, причому уміння реалізувати ці норми у поведінці набуває для нього самостійного значення. З іншого боку, відносний, релятивний характер цих норм, їх нестійкість перешкоджають формуванню справжньої моральної саморегуляції поведінки [9].

Як відмічає М.Й. Боришевський, у молодшому підлітковому віці (11-13 років) з'являється здатність до самостійної постановки переважно близьких цілей поведінки, до вироблення плану дій з урахуванням конкретних ситуацій. Потреба в саморегулюванні у молодших підлітків опосередковується усвідомленням залежності свого положення в класі від ставлення до

однокласників, до колективу в цілому. Тому помітно розширюється мотивація саморегулювання за рахунок зростання питомої ваги мотивів колективіського спрямування. У саморегулюванні поведінки старших підлітків спостерігається деяка нестійкість цього процесу, особливо в конфліктних ситуаціях. Старші підлітки в подібних ситуаціях схильні виявляти непослідовність і навіть беспринципність: відмовляються від прийнятого раніше рішення, можуть змінювати поведінкові цілі під дією сторонніх впливів тощо. Такі особливості саморегулювання поведінки зумовлюються тим, що у старшому підлітковому віці тільки-но починають формуватись моральні переконання [5].

Провідним у моральній поведінці, як зазначає В.К. Демиденко, є те, що підліток веде себе морально, або аморально, реагує позитивно чи негативно на ті чи інші явища не з причин сили обставин, а завдяки усвідомленню, прийняттю та оволодінню моральними нормами [7].

На думку Ю.Б. Бадалова і Р.А. Курбанова, для того, щоб підліток поведився відповідно до норм, особливо тоді, коли їх дотримання веде до відмовлення від своїх особистих інтересів, він повинен бачити альтернативні можливості поведінки в певній ситуації: або задовольнити свої інтереси на шкоду дотриманню моральних норм, або поводитися так, як вимагає моральна норма, яка, однак, вступає у протиріччя із власними інтересами. Розуміння наявності відразу двох можливостей поведінки стає першим кроком, який ставить підлітка перед необхідністю вибору. Вибір між належним і неналежним, моральними і аморальними мотивами приводить підлітка до стану амбівалентності почуттів та морального конфлікту [2].

Особистісний (моральний) вибір є показником, який інтегрує складові моральної самосвідомості особистості: здатність реально оцінювати власну поведінку, у тому числі її негативні аспекти; уміння адекватно сприймати думки й оцінки оточуючих і критично до них ставитися; активність у відстоюванні своїх моральних принципів; ставлення до проявів негативних моральних якостей; відповідальне ставлення до інших людей, до самого себе тощо.

Для вивчення особливостей особистісного (морального) вибору в підлітків, його якісних і кількісних характеристик використовувалася методика «Особистий вибір», розроблена І.Д. Бехом й адаптована для вивчення особливостей моральної поведінки підлітків І.С. Булах [3, 6]. У дослідженні приймали участь учні сьомих та восьмих класів середньої школи №24 м. Суми, всього 135 чоловік (з них 70 дівчини і 65 хлопця). Для якісного аналізу результатів, отриманих за допомогою методики, вибори підлітків були згруповані за наступними параметрами: 1) ситуації прояву самоосуду, самокритики; 2) рефлексія оцінок і ставлення до інших; 3) моральні почуття; 4) моральні якості; 5) моральне ставлення до зради, обману, критики інших; 6) моральна позиція до паління, вживання жаргону та сленгу; 7) особистісний вибір ідеального зразка поведінки.

Здатність до самокритики і самоосуду своїх неетичних вчинків – важлива характеристика самоконтролю і свідомої корекції власної поведінки. Самокритика можлива за умови уміння особистості усунутися від своєї поведінки й оцінити себе з погляду власних нормативних установок. Дослідження дозволило з'ясувати, що дуже часто засуджують за свої негативні дії 5,1% і часто роблять це 38,5% підлітків, тобто менше ніж половина обстежених. Рідко вдаються до самоосуду 51,6% і ніколи цього не роблять 4,8% підлітків. Близькі кількісні показники отримано, коли підлітки співвідносять

неетичні вчинки не із собою, а із сторонніми особами. Близько 44,3% підлітків вважають, що в тих випадках, коли індивід робить негативні дії, він повинен засудити себе і сам призначити собі покарання; 18,3% учнів схильні у таких ситуаціях до самокритики, але вважають, що надалі надавати неетичним вчинкам особливого значення і тим самим обмежувати себе в чомусь не слід; 24,5% респондентів схильні до формального ставлення до самокритики і не готові до самоосуду; 12,8% підлітків у випадку здійснення неетичного вчинку взагалі не схильні до самокритики і самоосуду. Таким чином, отримані результати показали, що менше половини обстежених підлітків схильні до самокритики і самоосуду у випадку здійснення ними неетичних вчинків і більше половини – різною мірою не здатні до подібних переживань і дій.

Особистісний вибір у тих випадках, коли індивід впевнений у своїй правоті та справедливості прийнятих ним рішень або зроблених дій, залежить також від стійкості його моральних позицій. Вміння відстоювати свої погляди і вчинки, якщо особистість визначає їх як правильні для даної ситуації, є присутнім у поведінці далеко не кожної людини. На це впливають, з одного боку, загострене почуття справедливості, наявність сформованих моральних принципів, вміння протистояти думці групи й авторитетних осіб, категоричність, максималізм, з іншого – конформізм, боягузтво, обережність, байдужість, пасивність, безпринципність.

Відповіді підлітків показали, що в ситуаціях, коли вони впевнені у своїй правоті, думки інших людей мають для них різний ступінь значущості. У цих випадках 6,2% підлітків заперечують необхідність співвідносити свою поведінку з думкою інших людей; 27,1% менш категоричні, але швидше будуть виступати проти втручання інших людей у прийняті ними рішення і дії. Інші підлітки в різній мірі згодні, що думки оточення необхідно враховувати (погодилися з цією позицією 51,3% і цілком згодні з цією думкою 15,4% підлітків).

Щоб активно виступити на захист людини, навколо якої несправедливо складається негативна ситуація (обвинувачення, виявлення принизливого або зневажливого ставлення), потрібна не тільки впевненість у своїй правоті, але й мужність, принциповість, здатність зрозуміти почуття знехтуваного, зрілість почуття відповідальності тощо. У подібній ситуації 48,7% підлітків готові активно захищати скривджену людину, навіть на шкоду самому собі, незважаючи на можливі неприємності; 22,3% підлітків схильні до пасивного захисту, обмежуючись висловлюваннями про те, що не вважають цю людину винною. Така ж кількість підлітків (22,0% респондентів) не збирається висловлювати своє ставлення до того, хто постраждав, але постарається призупинити «розбирання», що виникло; 7,0% підлітків здатні зайняти позицію невтручання, тому що людина, проти якої виступає група людей, імовірно, щось зробила не так.

Неетичні вчинки, здійснені індивідом, викликають у нього різні переживання, спектр й інтенсивність яких може бути різним. Актуалізовані моральні почуття, які виникають, можуть бути пусковим чинником поведінки, а ставлення до них з боку особистості впливає на тактику та стратегію саморегуляції. Вони гальмують неетичну поведінку або практично не впливають на її продовження і реалізацію, не ставши провідною умовою особистісного вибору.

У самосвідомості підлітків, як показало дослідження, негативна оцінка оточуючими неетичного вчинку (пропонувалося уявити, що підліток не

поступився місцем у автобусі) викликає різні переживання. При цьому 45,4% підлітків відзначили, що відчували б почуття сорому; 26,7% – почуття вини; 16,1% – не відчували б почуття сорому і 11,7% – не почували б себе винними. Аналогічні тенденції відзначаються тоді, коли підліткам пропонується оцінити свої почуття після того, як вони усвідомили, що скривдили свого друга. Так, 49,4% підлітків відзначили, що їм було б соромно і вони зізналися б у цьому другу; 26,4% досліджуваних відчували б почуття вини й засудили б себе за це; 14,7% учнів постаралися б не виявити своїх почуттів і не надавати ситуації якого-небудь значення; 9,5% підлітків схильні до витиснення почуття незадоволеності собою.

Таким чином, три чверті підлітків при здійсненні неетичних вчинків схильні до переживання почуття сорому або вини, а в інших через слабку презентацію в моральній самосвідомості почуття вини і сорому рідко впливають на особистісний вибір і регуляцію моральної поведінки.

Ставлення особистості до власних і чужих негативних моральних якостей та до певних взаємин також є однією із складових особистісного вибору. Люди, схильні до обману, неправди, безвідповідальної поведінки, потайні у спілкуванні, здатні обмовляти інших і розпускати плітки, як правило, викликають обережність, осуд і навіть презирство. Прояви негативних моральних якостей власної особистості викликають різні варіанти ставлень у підлітків. Так, коли попросили виразити своє ставлення до ситуації, у якій підліток є джерелом збитку (зламав касету) свого товариша, 76,2% учнів відзначили, що чесно в цьому зізнаються і вибачаються; 13,2% респондентів – визнають свою вину, але намагатимуться знайти яке-небудь виправдання; 6,2% – будуть видумувати версію, яка їх виправдає; 4,4% підлітків обдурять друга і зроблять так, щоб він цього не помітив. Ставлення до власного лицемірства виявилось в такий спосіб: 37,7% підлітків вважають, що зможуть зайняти тверду позицію і сказати собі, що були неправі; 44,3% будуть переживати з приводу власної неправди, але прагнутимуть виправдати себе; 13,6% – намагатимуться ігнорувати гостроту переживань і зайняти нейтральну позицію; 4,4% – проігнорують ситуацію і витиснуть факт власного обману.

Зрада, особливо серед друзів, – неприємна, іноді драматична подія в житті підлітків. У зв'язку з цим усі підлітки сприймають зраду як негативне моральне явище, але по-різному трактують це поняття, що веде до різного реагування на його прояви. Так, 37,3% підлітків вважають, що зрада – це коли секрет, довірений близькій людині, стає відомим іншим людям; 19,4% учнів відзначають, що зрада полягає в тому, що людина, якій вірять, підводить свого друга; 13,9% респондентів розглядають зраду як мінливість поведінки («коли людині добре – друг з вами, погано – швидко зникає»); 29,4% підлітків розглядають зраду як схильність до лестоців і одночасно до нещирості й обмови своїх товаришів.

Потайність і нещирість – досить часті форми поведінки, які виявляються у спілкуванні. В їх основі можуть лежати різні мотиваційні стани й установки особистості: підозрілість, обережність, ворожість, страх перед викриттям або глузуванням, небажання ділитися з іншою людиною якоюсь важливою для неї інформацією. Ці якості сприймаються як вираження недовіри до співрозмовника, тому в підлітків ставлення до них розподілилося у такий спосіб: 32,6% учнів звертають на це увагу дуже часто, тому що це їх фруструє, 42,8% – іноді думають про це, 20,1% – звертають увагу на потайність і думають про це тоді, коли їх щось глибоко здивує, 4,4% – не схильні взагалі приділяти цьому увагу.

Важливим компонентом, що впливає на особистісний вибір, є ставлення підлітків до проявів девіантної поведінки, відхилень від загальноприйнятих соціальних стандартів і очікувань суспільства. Реальна поведінка багато в чому залежить від того, як елементи девіантної поведінки представлені в моральній самосвідомості підлітків і погоджені з їх системою цінностей. Оцінка деяких форм девіантної поведінки залежить від статі й віку. Наприклад, доросла людина, яка курить, не викликає осуду в більшості людей, але паління у підлітків 12-13 років сприймається негативно. Те ж певною мірою стосується і використання жаргону, сленгу, ненормативної лексики. Оцінка визначених форм поведінки залежить від їх відповідності стандартам і очікуванням соціального середовища, у зв'язку з цим цікавим є вивчення ставлень підлітків до паління та використання жаргону і сленгу.

Таким чином, проведене дослідження здатності підлітків до вибору між альтернативними формами моральної поведінки одного з критеріїв оцінки моральної самосвідомості дозволило зробити наступні узагальнення.

Особистісний вибір – заключний етап саморегуляції поведінки, який визначає ставлення людини до моральних ситуацій, які потребують від неї вирішень, певної тактики її дій і вчинків. Як показали результати методики, особистісний вибір залежить від домінуючих у самосвідомості підлітків моральних позицій і взаємин. На особистісний вибір впливають здатність індивіда критично ставитися до власних неетичних вчинків, уміння відстоювати моральні позиції, активно виступати на захист слабкої, беззахисної людини, сформованість почуття відповідальності; осуд таких негативних якостей, як схильність до обману, зрада друзів, потайність і нещирість, лихослів'я, зловтіха.

Залежно від активності й стійкості особистісного вибору підлітків ми, виконуючи раніше поставлене завдання, виділили деякі характеристики рівнів моральної поведінки підлітків. Узагальнені характеристики рівнів моральної поведінки подані нижче.

Підлітки з *високим рівнем* (18,5%) моральної поведінки схильні до самокритики й осуду власних неетичних вчинків. Якщо вони впевнені у своїй правоті, то прагнуть залишатися незалежними, не пристосовуючись до поглядів і думок інших людей, активно захищають несправедливо скривджену людину. У тих випадках, коли їм самим доводиться робити неетичні вчинки, особливо, якщо це викликає осуд оточуючих, у них часто виникають докори совісті. У ситуації проявів власної безвідповідальності вони готові чесно зізнатися в цьому і згладити свою провину. Ознаки нещирості та потайності в поведінці інших людей сприймаються підлітками болісно, тому що це їх фруструє. Стосовно негативних моральних якостей і девіантних форм поведінки вони займають тверді позиції осуду.

Середній рівень моральної поведінки продемонстрований групою підлітків (71,1%), які рідко засуджують свої неетичні вчинки і вважають, що самокритика не повинна обмежувати їх подальшого життя. Навіть тоді, коли підлітки впевнені у своїй правоті, вони схильні до залежності від думок і поглядів інших людей. Під час виникнення ситуації несправедливого ставлення до іншої людини, підлітки не схильні до її активного захисту, а скоріше будуть намагатися допомогти владнати виниклий конфлікт. При негативній оцінці оточенням їх вчинків, вони рідко відчують почуття вини і сорому, у ситуації, коли підліток сам робить безвідповідальний вчинок, займають позицію, яка виправдовує його. Така ж поведінкова тактика можлива в ситуації, коли

підлітки вдаються до обману. Учні цієї групи в цілому схильні до осуду негативних моральних якостей, але, боячись вступати у пряму конфронтацію з їх носіями, протистоять їм пасивно, перекладаючи відповідальність на інших.

Низький рівень моральної поведінки відзначається у 10,4% підлітків, які не схильні до самокритики й осуду себе за неетичні вчинки. Вони конформні та, навіть почувавши себе правими, вважають, що думку групи варто обов'язково враховувати. У ситуації несправедливого ставлення до іншої людини (знайомого, товариша) вони займають позицію невтручання і, швидше за все, нічого на її захист вживати не будуть. При здійсненні неетичних дій і осуду за це з боку оточення, вони не відчують почуття сорому і вини, спокійно та байдуже ставляться до подібних ситуацій. Не виконуючи яких-небудь зобов'язань перед друзями, вони не звертають на це увагу, можуть легко обдурити друга, не відчуючи сорому або вини. Такі підлітки часто ігнорують факти власної неправди і намагаються зробити так, щоб це не було кому-небудь відомо. Ставлення до негативних моральних якостей у цій групі підлітків байдуже, вони їх чітко ще не диференціюють і не думають про них серйозно. Зіштовхуючись із девіантними формами поведінки, підлітки практично не перешкоджають їм, тому що вважають, що це їх не обходить.

З метою розвитку моральної саморегуляції, у ході консультативної роботи з учнями, нами використовувалися методи когнітивно-біхевіорального підходу, розробленого А. Еллісом, А. Беком, Д. Мейхенбаумом.

В індивідуальній роботі з підлітками, проводячи корекцію неадекватних форм поведінки в межах методу активного інструктування та внутрішнього самоінструктування, запропонованого Д. Мейхенбаумом, психолог навчав учнів аналізу ситуацій, планування рішення, контролю ходу виконання, кінцевої оцінки отриманого результату. Послідовність етапів корекційної роботи включала фазу моделювання (консультант ставить завдання і міркує вголос про те, що треба зробити, вирішує його), фазу спільного виконання завдання, фазу вербалізованого самостійного виконання підлітками дії і, нарешті, фазу «схованого» виконання завдання у внутрішньому плані. Таким чином, забезпечувалася інтеріоризація зовнішнього діалогу, який заміняв дезадаптивний, неефективний внутрішній діалог підлітка. Основними складовими цього діалогу були питання, власне кажучи, завдання і відповіді на них, які виконували функції планування рішення, інструктування з метою керування виконанням, репліки самосхвалення, використані для самопідтримки і подолання фрустрації («У тебе все вийде!», «Не хвилюйся, все добре, тримай себе в руках»), оцінні висловлювання, які виконували функцію самопідкріплення («Ти все робиш правильно», «Молодець, що ти зробив це!»). Цей метод когнітивного тренування значною мірою впливав на креативність мислення, розвивав загальну здатність до вирішення проблемних ситуацій за рахунок розвитку вмінь специфізувати завдання, висувати і верифікувати альтернативні варіанти її рішення.

Як відомо, головним компонентом моральної саморегуляції є самоконтроль. У роботі з підлітками, які мали низькі показники рівня самоконтролю, ми застосовували метод «Оволодіння послідовним систематичним самоконтролем», який починали з вивчення поведінкової схеми і тренувань з виконання найбільш простих, неproblemних поведінкових актів [28]. Наприклад, на консультацію звернувся підліток Олексій К., який скаржився на конфлікти з вчителями через те, що вони начебто необґрунтовано до нього присікаються. У конфліктних ситуаціях підліток виявляв емоційну

нестриманість, що поглиблювало ситуацію. Нашим завданнями було: 1) пояснити правила шанобливої поведінки у стосунках з дорослими; 2) правила гідної поведінки у конфліктній ситуації; 3) розвинути навички самоконтролю. Для реалізації останнього завдання ми використовували метод «Оволодіння послідовним систематичним самоконтролем». Відпрацьовування навичок самоконтролю починалося із засвоєння тригера оптимальної поведінки – слів, фраз, образу, що візуалізується, жестів і т.п., які підліток довільно «включав» у потрібний момент. Далі, для формування і закріплення навичок самоконтролю, учень вчився послідовно запитувати й інструктувати себе: 1) «Що зараз зі мною відбувається?»; 2) «Чого я дійсно хочу зараз?»; 3) «Що я раніше робив, щоб досягти того, чого дійсно хочу зараз?»; 4) «Що зараз дозволяють мені зовнішні умови і мої ресурси?»; 5) «Як співвідносяться досвід і реальність?»; 6) «Мій план, вибір – ... Прогноз – ... Я дозволяю собі – ...»; 7) «Я дію і цілком контролюю свої думки, слова, інтонації, стан тіла, подих, міміку, м'язовий тонус, рухи»; 8) «Я цілком контролюю процес досягнення мети і регулюю свій стан»; 9) «Результат – ... Оцінка – ..Висновок – ... Рішення про припинення або поновлення діяльності при досягненні мети – ...»; 10) «Інформація в архів пам'яті – ...». Цей метод допоміг підлітку навчитися бути стриманішим, передбачати наслідки власних дій.

У процесі індивідуального консультування ми акцентували увагу підлітків на ефективності моральних вчинків, тому відпрацьовували навички соціально прийнятої поведінки. Підліткам пропонувалося згадати й описати ситуації, пов'язані з моральним вибором, у яких виявлялися їх моральні якості, за що вони були «нагороджені» іншими людьми. Консультант акцентував увагу на одержанні соціального визнання з боку інших людей (схвалення оточення, позитивна репутація, можливість успішної реалізації цілей, запобігання агресивній поведінці на свою адресу і внаслідок цього підвищення самооцінки) як відповідь на ввічливу поведінку. Психолог-консультант знайомив підлітків із правилами ввічливої поведінки, яка сприяла поліпшенню взаємин з оточення.

Для розвитку соціальних навичок у підлітків у практиці шкільного консультування широко використовували метод репетиції поведінки та програвання ролей [4, 8]. Репетиції поведінки містили у собі багаторазові перевірки й навчання підлітків різноманітних реакцій, які могли знадобитися їм у складних ситуаціях. Необхідно зазначити, що підлітки були здатні програвати ситуації, використовуючи уяву.

Для розвитку вольових процесів ми застосовували метод «тренування наполегливості», який вчив підлітка відстоювати свої права, переборюючи пасивність, почуття безпорадності й одночасно вчив звертати увагу на бажання і почуття інших людей [1]. Тренування наполегливості проходило протягом двох фаз: дії і планування. На першій фазі при тренуванні наполегливості перед психологом поставало завдання детально вивчити поведінку підлітка та її наслідки. При цьому використовувалися питання, рольові ігри та перелік альтернатив поведінки, щоб додати поведінці підлітка більшу наполегливість і допомогти йому досягти бажаного. Психолог з'ясовував конфронтацію між дійсним та ідеальним станом, а коли ставали очевидними їх взаємопротиріччя – переходив до фази планування, яка орієнтована на майбутнє, при цьому використовували навички впливу: директиви, поради, заохочення.

Таким чином, індивідуальне консультування підлітків займає важливе місце в роботі шкільного психолога, саме при такій формі роботи психолог може зрозуміти моральні переконання, почуття, які впливають на їх поведінку.

У консультативній роботі з підлітками з неконструктивними, дисфункціональними переконаннями, які зумовлюють викривлення в моральній самосвідомості підлітків, допомагають методи когнітивно-біхевіорального консультування. Отже, використовувані нами індивідуальні методи консультативної роботи з підлітками сприяли розвитку їх життєвих цінностей і моральних орієнтирів у цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айви А., Айви М., Саймэк-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. – М.: Психологический колледж, 1999. – 487 с.
2. Бадалов Ю.Б., Курбанов Р.А. Особенности понимания детьми альтернатив поведения в ситуации морального выбора // Психологические особенности личности школьника: Сб. науч. тр. / И.В. Дубровина (отв. ред.). – М.: изд. АПН СССР, 1983. – С. 80-84.
3. Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна–Віта, 1995. – 202 с.
4. Біхевіорально-когнітивна психотерапія дітей і підлітків / Под общ. ред. проф. Ю.С. Шевченко. – СПб.: Речь, 2003. – 552 с.
5. Боришевський М.Й. Розвиток морального саморегулювання поведінки учнів // Психологія: Респ.науч.-метод.сб. / НІИ психології. – К.: Рад. шк., 1985. – Вип. 24. – 119 с.
6. Булах І.С. Нівелювання превентивних бар'єрів у процесі особистісної психодіагностики підлітків // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. – Вип.3(6). – С. 153-160.
7. Демиденко В.К. Деякі аспекти морального виховання: Практичний матеріал для класних керівників, вихователів і вчителів / МО України. – К.: ІСДО, 1995. – 40 с.
8. Нельсон - Джоунс Р. Теория и практика консультирования. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.
9. Прихожан А.М. О возрастном подходе в нравственном воспитании детей // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 143-149.

Бажанюк В.С. (м.Київ)

РЕАЛІЗАЦІЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ

В статье представлен анализ методов и форм обучения одаренной молодежи, которые используются в отечественной и зарубежной практике. Предложено психологическое обоснование внедрения таких технологий и методика диагностики уровня удовлетворенности организацией учебного процесса одаренными учащимися.

Ключевые слова: одаренные ученики, формы и методы обучения.

Form and methods training of analyses gifted youth use in our and foreign practice are presented. Psychological basement of such technologies are offered. Diagnostic method level satisfaction organising of teaching process gifted students are offered.

Keywords: gifted student form and methods teaching.

В психологічній та педагогічній науці відомі чисельні дослідження, які стосуються організації навчання обдарованої молоді. Особливе місце в цьому контексті займає пошук форм та методів навчання науково обдарованої молоді у природничій сфері.

Метою нашого дослідження є вивчення активних форм та методів навчання, які сприяли б розвитку дослідницьких вмінь обдарованої молоді у сфері фізики та біології.

Виходячи з поставленої мети нами вирішувались такі *завдання*:

1) здійснення психологічного аналізу методів навчання у вітчизняній та зарубіжній практиці, які б сприяли розвитку креативного мислення та формуванню дослідницьких вмінь обдарованої молоді;

2) розроблення опитувальника для оцінювання задоволення навчанням та ефективності використання методів навчання;

3) розроблення рекомендацій щодо використання в практиці роботи ліцеїв, гімназій, університетів методів навчання обдарованої молоді у природничій сфері.

При підборі методів навчання обдарованих виділяють такі основні підходи:

1) підхід заснований на використанні освітніх програм з прискореним навчанням та збагаченим навчанням (за типом поглибленого);

2) використання освітньо розвиваючих програм пов'язаних зі зміною змісту навчання в сторону збагачення;

3) використання розвиваючих програм, де закладається принципово новий зміст навчання (навчальні програми Едварда де Бона, програма ТРВЗ, програма розвиваючого навчання Ельконіна-Давидова, ідеї конструктивізму та методу КАРУС (В.Моляко).

У вітчизняній психолого-педагогічній практиці широко використовується система *розвиваючого навчання Ельконіна-Давидова (РН)* [4]. П'ятнадцятирічний досвід входження в освітній простір такої технології дав можливість втілити нові методи навчання. Серед числа основних ідей школи розвиваючого навчання є:

1) розвиток різних форм учбового співробітництва в межах учбової діяльності, організація колективних форм (групова та парна робота); учбове співробітництво розглядається не просто як своєрідна форма організації учбової діяльності, а як цінна базова здібність для формування вмінь вчитися, як можливість запозичення інтелектуального досвіду;

2) організація роботи зі знаково-символічними засобами, проведення дій моделювання в учбовій діяльності; відповідно, моделювання як одне з учбових дій є ведучим при розв'язанні учнями системи учбових задач, навчання способам роботи з різними видами теоретичних та практичних моделей;

3) використання різноманітних підручників та заохочення звернення до найрізноманітніших джерел інформації;

4) побудова учбових програм за принципом – від загального до часткового;

5) організація роботи по формуванню прагнення досягти успіху, проведення систематичного аналізу учбових досягнень.

Практика впровадження такої психолого-педагогічної технології доводить високу результативність використання методів в РН, оскільки в учнів розвивається креативне мислення, формуються вміння не лише розв'язувати задачі, але й самому їх придумувати, виникає потреба у груповому спілкуванні в процесі досліджень та вирішення складних проблем.

Врахування індивідуальних когнітивних можливостей здійснюється при розробленні нових методів навчання в так званій «*збагаченій моделі*» (Е. Гельфман, Л. Демидова та ін.). До числа оригінальних ідей можна віднести використання елементів інтелектуальної гри у вигляді мислительного експерименту, самостійного дослідження, моделювання. Зміст навчального тексту будується за багаторівневим принципом, який передбачає включення

фрагментів завдань аналітичного, логічного, образного, практичного змісту. Особливо цікавим та різноманітним є представлення навчального матеріалу у вигляді пояснюючого тексту, тематичного словника, довідкового матеріалу, практикуму з можливістю вибору завдань різного ступеня складності.

Оригінальним є вивчення дисциплін фізико-математичного циклу. Матеріал для вивчення таких дисциплін будується за принципом «текст в контексті», тобто наукові зведення містять психологічні коментарі, роздуми фізиків, афоризми, історико-культурні матеріали, тексти від автора, ігрові ситуації. Таке наповнення програми дає можливість засвоювати матеріал у широкому світоглядному аспекті. Оригінальною є організація навчання за такою моделлю: учням часто надається право йти попереду вчителя, здобувати самому знання. Основна частина учбових текстів представлена у вигляді діалогу, який сприяє мисленню в умовах багатьох точок зору, формує вміння вести конструктивний науковий діалог. Завдяки впровадженню такої ідеї, учні вчаться формувати свій інтелектуальний пізнавальний досвід та активну позицію дослідника проблем. В «збагаченій моделі» перебачено сформувати відчуття комфортності, адже проходження навчального матеріалу здійснюється у зручному для учнів темпі та виборі посильних за труднощами завдань.

Оригінальними в контексті розвитку обдарованості є ідеї *конструктивізму*. При такому підході учбова програма представлена за принципом від загального до часткового з акцентом на узагальнених поняттях та вміннях. Продуманим є гнучкість процесу навчання з можливістю учбової програми. Учитель виступає, перш за все, як організатор пізнавальної та дослідницької діяльності учнів, не нав'язуючи їм свої знання і переконання. В процесі навчання оцінюються всі продукти учбово-пізнавальної діяльності учнів, показуються не лише результати навчання, але й зусилля, прикладені учнями до конструювання нових знань, відмічається прогрес у навчальній діяльності. Контроль та оцінка знань здійснюється у тісному зв'язку з тим, як реально протікав процес навчання. Учні більшу частину свого часу як на уроці, так і при виконанні завдань, працюють в нових групах, командах або парах. Підручник не є домінуючим джерелом навчальної інформації, пріоритет переходить до оригінальних джерел, первинних даних, об'єктів та явищ реальної дійсності. При цьому учень є повноправним учасником процесу навчання зі своїми поглядами і уявленнями про оточуючий світ [1].

Особливу увагу на навчання обдарованих дітей в умовах школи звертають в США. В країні створені цілий ряд спеціальних програм (Дж.Рензуллі, Дж.Гілфорда, Д.Сіск, С.Каплан, Б.Блума М.Карне, М.Уільямса), які містять принципово новий підхід до методів навчання обдарованих дітей. Зупинимось дещо детальніше на окремих методах навчання, які використовуються в практиці роботи американських педагогів для розвитку потенційної обдарованості школярів [8]. Так, зокрема, при вивченні фізики, біології, кожен урок з природничих дисциплін має наукове та інтелектуальне навантаження, збагачений вправами креативного змісту з використанням як найсучасніших, так і найдавніших надбань людства. Звернемося до опису окремих методів навчання, які сприяють розвитку наукового мислення.

Метод відкриття. Основною метою методу є «викликати» в розумі учня той самий мислительний процес, який переживає творець чи винахідник. На думку вчених особливо важливим є формування дослідницьких вмінь – вміння аналізувати, порівнювати, комбінувати і робити висновок. Саме цими вміннями та прийомами користуються у наукових дослідженнях. Так, учням при

поясненні теми «Взаємодія водних циклів» пропонується дослідити ресурс геотермальної енергії. При цьому рекомендується інтегрувати знання з фізичних наук.

Практичні заняття з елементами дослідження. Заняття такого змісту дозволяють відтворити природний процес експериментування та пройти весь цикл мисленнєвого акту від виникнення проблем до висунення гіпотез, доведення та обґрунтування знайденого рішення. Так, на уроці біології учням пропонується зробити модель тераріуму і провести обсервацію за процесами випаровування, конденсації, очищення. Далі необхідно провести порівняння водяного циклу в тераріумі та у відкритих природних водоймах.

Стратегія дискування. Учням пропонується прочитати про подорожі та відкриття Фердінанда Магеллана і проілюструвати старі картини та гравюри про відкриття світового океану.

Інтеграція життя в науку. На уроці фізики учням потрібно описати важливість дослідження подорожі космічного корабля «Челенджер» (1972) для сучасної океанографії.

Мультикультурні перспективи. Для більш складніших завдань такого типу рекомендується працювати в малих групах та доповісти, як відомі дослідники з Норвегії, Німеччини, Англії, Росії, США отримали ранні знання про світовий океан.

Використання наукового метод. Учням пропонується пояснити фізичні явища, які проходять на глибині океану.

Розроблення моделі. Навчання моделюванню в предметній формі надається особливого значення. Так, учням дається завдання зробити фізичну модель, яка покаже причини глибоких океанських течій.

Використання міжпредметних зв'язків. Пропонується перелічити результати взаємодії Космосу та Землі.

Використання музики на уроках з фізики та біології. Завдання такого типу виконуються в групах, які складаються з 3 учнів. Так, на урок біології слід скомпонувати пісню, стук або реп з проблеми «Що ви знаєте про океанську флору?» та представити свою композицію в класі.

Виконання наукових досліджень спільно з членами сім'ї. Для підтримання розвитку обдарованої дитини важливими є зусилля прикладені батьками. Тому педагоги розробляють завдання, які слід виконати вдома. Так, для занять з біології рекомендується принести лист з дому про екосистему місцевості, де останнім часом всі разом відпочивали.

Розвиток критичного мислення. Учням пропонується представити різномірну діаграму двох екосистем та розробити модель їх взаємодії.

Відомий американський професор та психолог Дороті Сиск пропонує *стратегічний підхід* до навчання обдарованих дітей. Автор рекомендує розглядати та вивчати глобальні системи, такі як економічні, політичні, мовні, антропологічні, географічні [7]. При цьому учнів потрібно вчити розробляти глобальні концепції, тенденції, зміни. Передбачається розширення і освітніх процесів. Зокрема, учні повинні брати найактивнішу участь у дослідженнях, формувати концепції та їх оцінки, висувати гіпотези. Д.Сиск вважає, що поряд з творчою обдарованістю необхідно розвивати лідерську обдарованість, оскільки лідерство передбачає бачення майбутнього, вміння пропагувати його та здібність залучати інших до розв'язання глобальних проблем.

Всесвітня рада по обдарованим та талановитим дітям розробила перелік вимог до програм навчання обдарованих дітей. Так, американський професор

Сандра Каплан представила наступні вимоги до програми для дітей з високими здібностями та обдаруваннями [7]:

- надавати можливість для поглибленого вивчення тих тем, які обирають учні;
- забезпечити самостійність в учінні, тобто, в навчанні, яке скеровується самою дитиною;
- розвивати методи та навички дослідницької роботи;
- розвивати творче, критичне та абстрактно-логічне мислення;
- заохочувати та стимулювати висунення нових ідей, що руйнують звичні стереотипи та загальноприйняті погляди;
- заохочувати створення робіт з використанням різних матеріалів, способів та форм;
- сприяти розвитку самопізнання та саморозуміння, усвідомлення своєрідності власних здібностей та розуміння індивідуальних особливостей інших людей;
- вчити дітей оцінювати результати роботи за допомогою різноманітних критеріїв, заохочувати оцінювання робіт самими учнями.

Ознайомлення з такими психолого-педагогічними технологіями навчання дає можливість сформулювати такі *загальні вимоги до психологічних особливостей використання форм, методів та побудови навчальних занять для розвитку обдарованої молоді*:

1. Для використання нових форм та методів навчання обдарованої молоді педагог повинен вміти змінювати саму конструкцію навчального матеріалу. Такі заняття повинні сприяти максимальному мотиваційному залученню в учбову діяльність, забезпечувати включення інтелектуальної активності.

2. Методи та форми навчання обдарованої молоді повинні містити елементи дослідництва та давати їм можливість виходити за рамки інформації, одержаної на занятті, навчити генерувати нові ідеї, використовуючи спостереження, різного роду дослідження та експериментування.

3. Структурування матеріалу необхідно здійснювати так, щоб були представлені різноманітні види роботи з залученням аналітико-логічної, образної, семантичної та практичної діяльності.

4. В практиці навчання обдарованої молоді слід враховувати той факт, що темп та рівень розвитку пізнавальних психічних процесів та когнітивних стилів у кожної особистості індивідуальні. Відповідно виникає необхідність граничної індивідуалізації освітньої діяльності для обдарованих осіб.

5. При підборі форм та методів навчання необхідно опиратися на діагностичні результати розвитку когнітивної сфери учнів, студентів. Інформацію такого типу досвідчений педагог може отримати в ході спостереження за особистістю в процесі навчання та за даними психодіагностичних досліджень. Педагог повинен сам структурувати заняття відповідно до рівня розвитку обдарованості особистості.

6. При конструюванні учбового матеріалу необхідно враховувати контекст розглянутої проблеми [6]. Так, відомості природничого змісту викладаються з використанням розділів з математики, хімії, історико-культурних матеріалів. Розширення контексту є важливою умовою інтелектуального збагачення обдарованої особистості.

7. Завдання у представлених формах та методах повинні бути сконструйовані з багатоваріантністю вихідних даних та шляхів їх розгляду. Це

забезпечить розвиток мислительної швидкості та гнучкості, як основних параметрів креативного мислення обдарованої особи [3, 4, 5].

8. У процесі навчання учнівської та студентської молоді слід надавати їм можливості максимальної самостійності. Педагог повинен бути впевнений в організаційних вміннях особистості. Корисно залучати обдарованих осіб до взаємо навчання, оскільки саме в такому процесі йде запозичення інтелектуального пізнавального досвіду.

9. Необхідно розширювати світосприймання та когнітивний досвід обдарованих шляхом використання проблемних завдань з урахуванням різних точок зору.

10. Важливе значення при підборі форм та методів для навчання має вивчення світосприймання обдарованої особистості, врахування їх інтересів, захоплень та уподобань. Ці складові лежать в основі розвитку обдарованої особистості. Побудова занять відповідно до особливостей світосприймання надасть максимальну користь для розвитку обдарованих учнів та студентів.

Аналізуючи ефективність запропонованих форм та методів, викладач повинен відстежувати зворотній зв'язок від своїх вихованців про користь та досягнуті успіхи, задоволення самим процесом навчання. Тому спеціалісти рекомендують для таких цілей використовувати опитувальники [2].

Ми пропонуємо обдарованій молоді дати відповідь на такі запитання:

1. Вам подобається заняття, де виконання завдань проводиться групою або в парі?

2. Чи вважаєте Ви за необхідне на заняттях мати словники, енциклопедії, довідники?

3. Подобається, коли на заняттях постає розв'язання нових проблем?

4. Цікаво дізнаватися нові факти про різні явища і застосовувати їх до розв'язання проблем?

5. Виникає особливий інтерес, коли є можливість ознайомитися з використанням різних явищ в багатьох галузях?

6. Краще, якщо на уроці є можливість експериментувати?

7. Подобається, коли на уроці є можливість винаходити або удосконалювати різні механізми?

8. Ви любите, коли на заняттях можна самому сформулювати проблему?

9. Подобається, коли вчитель показує багато різноманітних шляхів розв'язання проблеми?

10. Вас захоплює самостійний пошук інформації для розв'язання проблем?

11. Який у Вас настрій, коли Ви відвідуєте дані заняття?

12. Для мене є великий інтерес вивчати глобальні проблеми «Органічне походження світу», «Космос і енергія», «Феномен загадкових явищ», «Екосистема середовища».

13. Мені подобається, коли на уроці є можливість виступати про розроблену ідею або представляти проект.

14. Коли я йду до свого учбового закладу, я знаю, що там є можливість займатися улюбленими дисциплінами.

15. Мені подобається знаходити різноманітні зв'язки між предметами та явищами.

16. Я люблю вдома самостійно занурюватися у пошук проблем, які поставив переді мною вчитель.

17.3 великим задоволенням сам(а) здійснюю пошук нерозв'язаних проблем в сфері фізики (біології).

18. Після занять у школі, я вдома продовжую шукати контакти з друзями та однодумцями у пошуку розв'язання проблем.

19. Я впевнений (на), що такі способи навчання на заняттях фізики (біології) дадуть можливість спланувати мою майбутню професійну перспективу.

20. Саме такі методи навчання дають можливість гідно взяти участь у конкурсах та предметних олімпіадах.

Відповіді можна давати короткі або розгорнуті. Рекомендується також висловлювати власні пропозиції та побажання. Далі за результатами відповідей проводиться аналіз висловлювань учнів, які дозволять намітити перспективи подальшої роботи з обдарованими вихованцями.

ВИСНОВКИ

1. В психологічній науці виділяють декілька підходів до навчання обдарованих: організація навчання по типу поглибленого з використанням нових та традиційних методів навчання; організація навчання з використанням освітніх програм з прискореним та збагаченим навчанням (за типом поглибленого); використання освітньо розвиваючих програм пов'язаних з зміною змісту навчання в сторону збагачення; використання розвиваючих програм, де закладається принципово новий зміст навчання (навчальні програми Едварда де Боно, програма ТРВЗ, програма розвиваючого навчання Ельконіна-Давидова, ідеї конструктивізму методу КАРУС (В.Моляко)).

2. Використання нових форм та методів навчання обдарованих учнів та студентів ставить особливі вимоги до педагогів щодо врахування індивідуальних варіацій розвитку, надання самостійності у виборі, результатів діагностики когнітивного рівня та особливостей світосприймання особистості.

3. В практиці роботи педагога, які працюють з обдарованими учнями повинні самі мати високий інтелектуальний рівень, креативне мислення, вміти інтегрувати різноманітні відомості з різних галузей у процес викладання природничої науки.

4. Представлені вимоги до використання форм та методів навчання обдарованої молоді можуть бути успішно використані в практиці роботи гімназій, ліцеїв, університетів.

5. Перспективи подальшої роботи ми вбачаємо в розробленні тренінгу креативності у викладанні природничих дисциплін та створенні психолого-педагогічних технологій, які сприяють розвитку вмінь дослідника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кроуфорд А., Саул В., Метью С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів. – К.: «Плеяда», 2006.
2. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990.
3. Одаренные дети / Под ред. Г.М. Бурменской, В.М. Слущкого. – М., 1991.
4. Савенков А.И. Одаренный ребенок в школе и дома. – Екатеринбург, 2004.
5. Смутьсон М.Л. Психология развития интеллекта. – К., 2001.
6. Холодная М.А. Психология интеллекта – СПб., 2002.
7. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. – М., 2004.
8. Oceans in Motion. Teachers Planning Guide. – New York, 1999.

СПРИЙМАННЯ ЯК ОСНОВА ТВОРЧОЇ КОНСТРУКТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ

В статье анализируются закономерности, механизмы и условия развития восприятия как основы конструкторской деятельности детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: *восприятие, сенсорные процессы, конструирование, дошкольник.*

In the paper principles, mechanisms and conditions of development of perception as bases of design activity of preschool children are analyzed.

Keywords: *perception, processes of perception, designing, preschooler.*

Постановка проблеми. Життєдіяльність людини відбувається в складному та мінливому середовищі, тому вона потребує вміння орієнтуватися в навколишніх умовах і пристосовувати до них свої дії. Суттєву роль у різних видах діяльності відіграє сприймання. Саме сприймання як основа всієї розумової діяльності людини, являється регулятором практичних дій, передумовою удосконалення діяльності сучасної людини. Найвидатніші успіхи науки й техніки, на думку Б.Г. Ананьєва, розраховані не тільки на мислячу, але й на чутливу людину [1, с. 50].

Будь-яка пізнавальна діяльність завжди починається з чуттєвого відображення навколишнього у відчуттях та сприйманнях. Яскраво виражену сенсорну основу має й конструювання. Зокрема, розвинуте зорове сприймання форм та структур є необхідним компонентом творчого конструювання. Актуальною проблемою психології є пошук оптимальних шляхів розвитку сприймання, сенсорного виховання, починаючи з дошкільного віку як найбільш сенситивного.

Метою статті є теоретичний аналіз характерних особливостей сприймання як основи конструкторської діяльності та шляхів його розвитку в дошкільному віці.

Аналіз досліджень з означеної проблеми. Дошкільне дитинство – період, коли сенсорний досвід, фундамент сенсорної культури розвивається особливо активно. Відомо, що діти значно чутливіші за дорослих до сприйняття кольору, світла, звука, ритму, фактури поверхні предметів. З багатьма явищами життя вони стикаються вперше, тому їх сприймання свіже, яскраве та індивідуальне. Спостерігається й інтенсивний розвиток перцептивних дій, протягом дошкільного віку практична дія з матеріальним об'єктом «розщеплюється» на орієнтувальну і виконавську частини. Орієнтувальна дія спочатку здійснюється у формі фізичних рухів, які при цьому отримують нову функцію – виділення властивостей предметів і передбачення подальших виконавських дій [4].

На думку вчених основними показниками розвитку навичок сприймання є:

1. Вміння дитини зосередитись на завданні, діяти за інструкцією.
2. Повнота сприймання – виділення частин, характеристика властивостей, дій та станів об'єкта у відповідності із поставленим завданням.
3. Точність сприймання, вміння підмічати малопомітні компоненти (відтінки, деталі форми, будову частин тощо).
4. Планомірність, визначена послідовність огляду об'єктів.
5. Осмислення або інтерпретація сприйнятого на основі попереднього досвіду, наявних знань.
6. Ступінь самостійності при виконанні завдання [12, с. 92].

Необхідні умови для оволодіння загальноприйнятими еталонами, перцептивними діями створюються вперше в продуктивних видах діяльності. Коли перед дитиною ставлять завдання відтворити у малюнку, конструкції, аплікації той чи інший предмет, вона намагається співвіднести особливості цього предмету з особливостями наявного матеріалу. Це примушує дитину багато разів обстежувати матеріал, приводить до запам'ятовування кольорів, форм тощо. Ускладнення продуктивних видів діяльності веде до того, що дитина поступово засвоює все нові еталони форми і кольору, оволодіває порівняно повним їх набором та засвоює зв'язки, відношення між ними, уявлення про ознаки, за якими властивості предметів можуть змінюватися.

Аналізуючи динаміку розвитку сприймання, варто відмітити, що спочатку у молодшому дошкільному віці співвідношення між зором та дотиком майже рівнозначне, але згодом зростає роль зору, який управляє дотиковими обстежувальними діями. Зір дозволяє одночасно тримати у полі сприймання різні частини предмету, бачити їх взаємозв'язок та співвідношення. Завдяки цьому обстеження предметів стає послідовним та всеохоплюючим.

На думку М.М. Поддьякова, в сфері зорових уявлень можна виділити здібності, що мають важливе значення для успішного здійснення перцептивної, конструкторської діяльності, зокрема:

- цілеспрямоване сприймання предмету конструювання як з точки зору його цілісного вигляду, так і з точки зору його окремих частин та їх взаємозалежності;
- здатність до аналізу предмета відповідно наявних деталей;
- сприймання конструкції за частинами у тій послідовності, яка необхідна для процесу конструювання;
- сприймання як самої конструкції, так і її частин у різних просторових положеннях;
- здібність практичного втілення образів предмета в його реальну модель [10, с. 76].

З віком підвищується точність і швидкість здійснення перцептивних дій при розв'язанні перцептивних задач. Якщо на першому етапі оволодіння конкретним видом перцептивної дії рецепторні рухи носять розгорнутий характер, то потім відбувається їх звертання, зменшення кількості й амплітуди (О.В. Запорожець, Л.А. Венгер та ін.). Це стає можливим завдяки інтеріоризації окремих операцій, утворення зовнішніх орієнтувальних дій, переносу засобів здійснення в план уявлень, формування внутрішніх еталонів.

Удосконалення дій сприймання значно прискорюється в умовах організованого сенсорного виховання. Воно включає навчання дітей зовнішнім орієнтувальним діям, побудові різних моделей. В процесі побудови моделей та порівняння їх з предметами формується вміння розчленовувати на складові частини складну форму предметів, встановлювати закономірність розміщення, зв'язку частин. Моделювання перетворюється у спосіб аналізу форми предмету. Інтеріоризація зовнішніх дій моделювання складної форми призводить до того, що у дітей формуються моделюючі дії сприймання. Послідовно розглядаючи предмет, дитина розчленовує його на окремі складові й ознаки, що відповідають засвоєним еталонам, прослідковує їх зв'язок. В результаті образ предмета, що складається, представляє собою внутрішню модель його цілісної складної форми. Таким чином, оволодіння моделюючими діями сприймання різко підвищує його точність і структурність.

Варто відмітити, що однією з головних умов успішного конструювання є вміння дітей чітко уявляти собі, що за річ вони збираються створювати. Дитина повинна уявляти елементи конструктивного матеріалу не тільки в тому положенні, в якому вони знаходяться реально в даний момент, але й так, як вони повинні бути розміщені в результаті конструювання. Причому конструювання буде тим успішніше, чим детальніше і точніше дитина уявить з яких частин ця річ складається, як ці частини пов'язані між собою. Формування таких уявлень відбувається в процесі ціленаправленого обстеження, коли діти під керівництвом педагога послідовно виділяють окремі елементи предмета.

Конструкторська діяльність допомагає зрозуміти те, що частини предмета пов'язані не тільки зовні, але й за внутрішньою логікою самого предмета. Дитина дізнається, що за певною формою та вагою деталей стоять певні конструкторські властивості.

Важливим показником розвитку творчої конструкторської діяльності дітей є вміння творчо варіювати свої будівлі. Для цього уявлення дітей про предмети повинні бути не тільки чіткими, але й узагальненими, адже саме наявність узагальнених уявлень – одна з умов створення різних варіантів одного предмета. Таке уявлення формується у дітей в процесі спеціально побудованого обстеження цілої групи споріднених предметів, велике місце при цьому займає співставлення, порівняння, виділення загальних ознак [4, 7, 9, 10].

На наступному етапі розвитку сприймання потрібно створити умови для інтеріоризації зовнішніх орієнтувальних дій, переходу дітей до обстеження властивостей предметів без реальних зразків та зовнішніх дій. Велике значення має при цьому навчання послідовному обстеженню предметів та детальному словесному опису їх властивостей. Слово дорослого фіксує набутий дитиною чуттєвий досвід, збагачує його. Воно раціоналізує та індивідуалізує акт обстеження предмета, спрямовує його так, щоб були сприйняті й ті його частини та сторони, які менш доступні чуттєвому досвіду, але мають важливе значення. Слово збагачує, тобто вносить те, що не дає чуттєвий досвід і що сама дитина не може виділити в предметі, явищі. Тим самим воно піднімає сприймання на новий, значно більш високий рівень, що є необхідним у творчій конструкторській діяльності.

Важливо правильно співвідносити слово з чуттєвим досвідом. Слово дорослого – інструмент, який організовує чуттєвий досвід дитини, а не замінює його, спирається на цей досвід але не ігнорує його, узагальнює досвід й не залишає його на попередньому рівні. Слово спрямовує сприймання предмета так, щоб були сприйняті ті його частини і сторони, які менш доступні чуттєвому досвіду, але мають важливе значення. Слово дорослого, таким чином, організовує сприймання дитини, спрямовує акт обстеження, раціоналізує його, індивідуалізує. Воно узагальнює чуттєві уявлення, забезпечуючи утримання їх у пам'яті й використання в мисленнєвій діяльності.

Важливо також зазначити, що для успішного виконання будь-якої продуктивної діяльності необхідні не тільки загальні сенсорні здібності, але й ряд специфічних для даної діяльності сенсорних здібностей. Так, наприклад, форма предмета, що конструюється та його деталей сприймається в основному з точки зору їх конструктивних якостей: стійкості, рівноваги, можливостей поєднання одних деталей з іншими тощо. Дитина в процесі конструювання предмета має вести всебічний облік його форми та деталей, враховуючи їх розміри, прогнозуючи варіанти використання.

Дорослий, керуючи процесом сприймання у дитини, користується при цьому схемою, що складається з декількох послідовних пунктів. Так, при розгляданні цілого ряду предметів педагог кожний раз звертає увагу дитини: 1) на контур предмета – при цьому дорослий вчить дитину повністю простежувати весь контур; 2) на основну (чи основні) частину предмета; 3) на розміщення частин між собою тощо [10]. Згадуючи послідовність цих пізнавальних дій, дитина починає сама керувати процесом свого сприймання: сприймання дитини стає планомірним та послідовним, в результаті чого формується правильне та повне уявлення про предмет.

Для успішного конструювання потрібно не тільки вміння сприймати й уявляти величину, форму та інші властивості об'єктів, але й уявляти собі цей об'єкт в новому просторовому положенні, визначати, як може змінюватися його форма при заміні одних деталей іншими. Із сказаного зрозуміло, що конструкторська діяльність вимагає формування складних сенсорних актів, під час яких дитина не просто відтворює в уяві той чи інший об'єкт, а й робить багато різних операцій з цими образами, комбінує їх, змінює у відповідності до вимог задачі.

Всі ці вміння цінні тим, що завдяки їм можна знайти правильне рішення конструкторської задачі в уяві, а потім взятися за реальне конструювання й відразу без помилок побудувати потрібну річ. Так, дитина різним чином поєднуючи деталі, бачить, що вона в результаті отримає, які зміни наступлять у цій конструкції за умови зміни положення деталей. Після ряду подібних дій дитина вже може передбачати, які деталі варто використати, у якій комбінації їх з'єднати, щоб отримати потрібну конструкцію. Розвиток таких складних форм сенсорної діяльності, що здійснюється в процесі конструкторської діяльності, є дієвою базою розумового виховання дитини. Це підтверджують і результати досліджень О.В. Запорожця та його співробітників (З.М. Богуславської, Л.А. Венгера, В.П. Зінченка, Я.З. Неверович, Г.Г. Рузької, М.М. Поддьякова, та ін.). На їх думку, сенсорна й інтелектуальна частини розумового виховання можуть реалізуватися лише в нерозривному зв'язку між собою, оскільки самі процеси сенсорного та інтелектуального розвитку дитини тісно взаємопов'язані [2, 4, 6].

Все вищесказане дає підстави розглядати сенсорне виховання як частину загальної системи виховання, що органічно поєднується формуванням більш складних пізнавальних актів. Тому важливо так ефективно розвивати сенсорні процеси, щоб потім вони легко вливалися у мисленнєві акти й використовувались у продуктивній діяльності дитини, зокрема конструюванні. Варто також своєчасно включити сформовані елементарні сенсорні уміння у побудову більш складних пізнавальних процесів таким чином, щоб вони стали необхідною ланкою у протіканні цих процесів. У цьому разі сенсорні здібності будуть розвиватися та видозмінюватися у відповідності з вимогами більш складних пізнавальних актів, виступаючи їх невід'ємною частиною [10, с. 77].

Важливо врахувати ряд завдань педагогічного керівництва розвитку сприймання у конструкторській діяльності, зокрема ознайомлення дітей з властивостями будівельних деталей. У більшості випадків діти й раніше використовували у грі матеріали, предмети конструювання. Однак тепер вони знайомляться з такими їх властивостями, які необхідні для конструкторської діяльності. Діти молодших груп розрізняють частини конструкції за величиною (великий – маленький, довгий – короткий, високий – низький). Діти середньої групи не тільки виділяють основні частини будівлі, а й встановлюють

просторове розміщення цих частин відносно один одного, підбирають деталі за формою, розміром. У старшій групі діти володіють умінням визначати форму деталей та споруд за схожістю із знайомими об'єктами та плоскими геометричними формами, визначають відносну величину частин конструкції.

Просторовий опис деталей успішно засвоюється дітьми, якщо це вміння формується одночасно з розкриттям конструкторських можливостей матеріалу, в процесі спорудження знайомих конструкцій. Пізнання кожної нової конструкторської властивості того чи іншого предмету, деталі створює нові можливості діяти. Дослідження властивостей предметів можна проводити за різними ознаками, а саме: колір, форма, розмір, співвідношення в просторі, вага, властивості поверхні (гладкість, пружність ін.), структура тощо [3, с. 13].

У відповідності з основними етапами конструювання об'єктів потрібно організувати й процес сприймання дитини. Перед кожним кроком конструювання варто обстежувати ті майбутні елементи будівлі, які пропонується побудувати на черговому етапі. Способи сприймання дитини в процесі конструювання визначаються основними закономірностями самого конструювання. Сама дитина ще не вміє правильно організувати обстеження. Вона зазвичай хаотично перебігає поглядом по об'єкту, випадково вихоплюючи окремі його частини; зацікавившись однією частиною, зовсім випускаючи з поля зору інші. Таке сприймання веде до того, що у дітей формуються фрагментарні, поверхневі уявлення. Тому важливо так організовувати сприймання дитини, щоб уявлення, сформоване в процесі цього сприймання, у найбільшій мірі сприяло успішному конструюванню об'єкта.

Навчаючи дітей обстеженню та опису варто пропонувати їм схему, алгоритм дій:

1. Сприйняття предмета в цілому, створення загального уявлення про нього.
2. Виділення основних частин предмета, визначення їх особливостей (форма, величина, розташування).
3. Визначення просторового розміщення одних частин предмета щодо інших (вище, ..., ліворуч, ...).
4. Виділення допоміжних і дрібних частин, визначення їх просторового розміщення відносно основної частини.
5. Повторне цілісне сприйняття предмета, закріплення враження про нього [13, с. 164].

Після загального ознайомлення дитини з об'єктом необхідно провести більш детальне обстеження окремих його частин. Зазвичай основну увагу звертають на основу конструкції. Дитині пояснюють, що від форми основи предмету у значній мірі залежить і форма всієї конструкції. Її головним завданням обстеження є з'ясування основних контурів цієї основи, її просторового положення на будівельному майданчику. Потім дитині показують, де розміщені інші елементи предмету, який їх розмір, звертають увагу й на інші параметри та їх взаємозв'язок.

Згодом можна переходити безпосередньо до самого процесу будівництва. Спочатку – основа. Перед початком побудови основи педагог нагадує результати проведеного обстеження. Дитині пояснюють, що основа повинна бути дуже міцна, адже на ній тримається вся конструкція. Також обирається найбільш оптимальний матеріал для конструювання.

Варто підкреслити, що обираючи об'єкти для конструювання, важливо також правильно оцінити значення кольору, тактильних характеристик

матеріалу для створення предмета. У тих випадках, коли колір чи текстура є суттєвим компонентом характеристики предмета, необхідно забезпечити умови для їх передачі. Поряд з цим необхідно створити такі психолого-педагогічні умови, щоб сприймання об'єкту не було б його точним повторенням і дитині знадобилось мобілізувати не тільки пам'ять, але й уяву та самостійно набутий в різний час сенсорний досвід.

Одним із завдань керівництва треба вважати розвиток у дітей потреби постійного застосування сенсорного досвіду, збагачення його шляхом спостережень. Такого роду потреба розвивається за умови постановки вимог до якості виготовлених конструкцій. Це, в свою чергу, досягається залученням дітей до оцінки зображень, створених ними. Діти засвоюють критерії оцінки виконаних ними зображень, що включають зрозумілість, правдивість, виразність та естетичність. Для створення творчої атмосфери необхідно також надавати дитині більше свободи, заохочувати її ініціативу, підтримувати внутрішні сили її розвитку. „Дитя не розмірковує над тим, що їй подобається, а просто ним милується – воно безпосередньо заглиблюється у своє милування, і всілякі коментарі дорослих більше заважають, ніж допомагають дитині”, – говорив В.В. Зеньковський [11].

Важливо вірити у здібності та можливості дитини, приймати та поважати її думку, дії. Дорослий в умовах педагогічної взаємодії – приклад для дитини. Взаємодіючи з дітьми, педагог має створювати ситуації, що стимулюють активні дії з об'єктами. Емоційна насиченість процесу навчання, емоційна реакція дорослого має бути випереджуючою – це своєрідний сигнал для діалогу, обговорення вражень. Цікавими та корисними для розвитку навичок перцептивної діяльності є ігри-вправи, наприклад: «Знайди відмінності», «Запам'ятай і відтвори», «Знайди силует предмету», «Підбери за розміром (формою)» тощо. Щоб стимулювати процес спостереження, можна запропонувати дітям елементи змагань, наприклад: «Хто назве більше ознак об'єкта?», «Хто швидше побачить усі деталі конструкції» тощо.

Керівництво втіленням естетичного образу в конструкціях, що передається у відомому філософському принципі: «Доцільність – це краса», передбачає розвиток у дітей уміння бачити, сприймати естетичні властивості об'єктів. Важливо послідовно формувати та розгортати ланцюг мотивів сприймання у дошкільників (від органічних до естетичних), що сприятиме формуванню бази естетичних сенсорних еталонів як основи конструювання гарних, доцільних конструкцій.

Важливою задачею сенсорного виховання є активізація того, що було сприйнято під час спостереження й обстеження. Це потребує спеціальних педагогічних засобів, наочного відтворення, організації гри дітей. Використання будівель у грі надає більший практичний сенс конструюванню дітей і змінює їх характер. Гра висуває певні вимоги до будівлі, примушує дітей думати, інколи вже під час гри виникає намір щось змінити. У цьому випадку гра може перерватися і діти починають реконструювати вже готову будівлю, доповнювати, удосконалювати її. Все це свідчить про важливу роль мотиваційного фактора у діяльності дошкільників.

Висновки. Розвиток сенсорних процесів здійснює суттєвий вплив на онтогенез конструкторської діяльності. Сенсорні функції поступово перебудовуючись, вдосконалюючись набувають характеру орієнтувально-дослідницьких, перцептивних, які є основою конструкторських здібностей. Розвиток відчуттів та сприймання створює необхідні передумови для

виникнення всіх інших більш складних пізнавальних процесів. У досконалення перцептивних дій відбувається в процесі правильно організованого навчання, практики. Важливо організувати правильну процедуру обстеження предметів, які діти збираються будувати, розвивати їх вміння детально та точно уявляти майбутню конструкцію, виділяти окремі деталі із складного цілого, встановлювати просторове положення однієї деталі відносно до інших, формувати узагальнені уявлення про групу предметів тощо. Розвиток перцептивних дій в свою чергу буде сприяти просуванню дитини в оволодінні конструюванням, розвитку конструкторських здібностей. Все це можливо в умовах організованого сенсорного виховання.

Подальші перспективи дослідження. Проблема сприймання є корінною проблемою психологічної науки, зокрема її практичних галузей. Особливу увагу слід приділити аналізу існуючих та розробці нових ефективних засобів розвитку сенсорних процесів дошкільників як основи їх ефективної продуктивної творчої діяльності, зокрема конструювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 486с.
2. Ананьев Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека // Познавательные процессы: ощущения, восприятие /Под ред. А.В.Запорожца.– М., Педагогика, 1982. – С. 7-31.
3. Біла І.М. Уроки в природі: Мет. посіб. – Кам'янець-Подільський, 2006. – Ч.1. – 80 с.
4. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка / Под ред. Л.А.Венгера. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.
5. Волкотруб И.Б. Основы художественного конструирования. – К., 1988. – 191 с.
6. Запорожец А.В. Развитие восприятия и деятельность // Хрестоматия по ощущению и восприятию / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер. – М.:Изд-во ун-та, 1975. – С.197-204.
7. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
8. Леонтьев А.Н. Ощущения и восприятие как образы предметного мира // Познавательные процессы: ощущения, восприятие / Под ред. А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова, В.П.Зинченко. – М., Педагогика, 1982. – С. 32-50.
9. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – С. 283-296.
10. Поддьяков Н.Н. Сенсорное воспитание ребенка в процессе конструкторской деятельности // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / Под ред. А.П.Усовой, Н.П.Сакулиной. – М., Просвещение, 1981. – С.77-97.
11. Развитие личности ребенка от 5 до семи. – Екатеринбург: У-Фактория, 2005. – 600 с.
12. Ратанова Т.А. Диагностика умственных способностей детей. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 168 с.
13. Сенсорное воспитание в детском саду / Под ред. А.П.Усовой, Н.П.Сакулиной. – М., Просвещение, 1981. – 192 с.

Блавацька І.Є. (м. Одеса)

ЗДІБНІСТЬ ДО ОПАНУВАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ОБ'ЄКТ ТЕСТУВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

В данной работе представлен теоретический анализ зарубежных и отечественных исследований по проблеме создания диагностического инструментария измерения способностей к овладению иностранным языком. Выделено два этапа становления процесса внедрения тестирования способностей к овладению иностранным языком.

Ключевые слова: способность к овладению иностранным языком; прогностические тесты; неспособность к овладению иностранным языком; измерение психических процессов запоминания, мышления и восприятия.

In this work there is theoretical analyze of foreign and our researches made in the problem of construction diagnose methods of measuring the foreign language aptitude. It's defined two stages of becoming the introduction process of testing the foreign language aptitude.

Keywords: foreign language aptitude; language disability; measuring mental processes of remembering, thinking, perception.

В стрімкому русі всесвітньої глобалізації надзвичайно важливим постає питання опанування іноземної мови. З метою прогнозування успішності опанування іноземної мови фахівцями різних галузей науки – лінгвістами (Леонтьєв О.О., Беянін В.П. та ін.), психологами (Єгер Г.В., Лукашенко І.М., та ін.), методистами (Цветкова З.М., Веденяпін Ю.О. та ін.) – зазначається необхідність практичного вирішення проблеми створення діагностичного інструментарію вимірювання здібностей до опанування іноземної мови.

На сьогоднішній день у вітчизняній науці не існує єдиної методики, яка давала б повне уявлення про наявні в особистості здібності та рівень їх розвитку до опанування іноземної мови. Авторами (Веденяпін Ю.О., Лукашенко І.М., Зимня І.О. та ін.) досліджувався кожний компонент здібностей окремо, що пояснюється складністю та багаторівневою організацією структури здібностей. В зарубіжній психології дослідниками (Symonds P.M., Dodd S.S., Foll K., John Carroll & Stanley Sapon, Paul Pimsleur) було розроблено цілий ряд спеціальних прогностичних тестів, спрямованих на виявлення та вимірювання здібностей до опанування іноземних мов.

Виходячи з виконаного аналізу різних досліджень (Веденяпін Ю.О., Лукашенко І.М., Зимня І.О., Symonds P.M., Dodd S.S., Foll K., John Carroll & Stanley Sapon, Paul Pimsleur) умовно можна виділити два етапи впровадження діагностичного інструментарію вимірювання здібностей до опанування іноземної мови:

1) етап пошуку методів виявлення та вимірювання здібностей до опанування іноземної мови шляхом застосування окремих психологічних методик вимірювання всіх психічних процесів (пам'ять, сприйняття, мислення, увага тощо), які обумовлюють та за своєю суттю прогнозують успішність опанування іноземної мови;

2) етап виявлення закономірностей та конструювання комплексних методів вимірювання здібностей до опанування іноземної мови, які прогнозують успішність опанування іноземної мови.

Таким чином, виділивши два етапи розробки діагностичного інструментарію вимірювання здібностей до опанування іноземної мови, ми розглянемо ряд основних зарубіжних та вітчизняних робіт, в яких вирішувалося питання вимірювання здібностей до опанування іноземних мов.

В зарубіжній психології починаючи з 30-х рр. минулого століття дослідники (Symonds P.M., Dodd S.S., Foll K., John Carroll & Stanley Sapon, Paul Pimsleur) розпочали займатися розробкою діагностичних засобів, спрямованих на відбір слухачів на курси, учнів, абітурієнтів, студентів для опанування іноземної мови.

Так, для прогнозування успішності учнів Symonds P.M. [10] створив тести «Esperanto-into-English Test» та «English-into-Esperanto Test», завдання яких були спрямовані на дослідження здатності до перекладу з рідної мови на незнайому учневі мову та на розуміння граматичних правил цієї мови. Незнайомою мовою в завданнях виступала мова-посередник – есперанто або штучна мова. Тест містив вибіркову форму відповідей.

Дослідником Dodd S.S. [7] були сконструйовані схожі тести «Dodd Artificial Language Test» та «Dodd Sight-Translation Test», які діагностували «відчуття мови» та здатність до перекладу на незнайому мову за допомогою завдань, в яких досліджувані, посилаючись на пред'явлені граматичні правила штучної мови, виконували вправи на перевірку розуміння цих правил.

З метою прогнозування доцільності опанування учнями іноземних мов романської групи – французької, іспанської та італійської, був впроваджений «The Lucia-Orleans Modern Language Prognosis Test». Результати тесту використовувалися для надання рекомендацій досліджуваному, щодо його можливостей опанування цих мов та вибору мови, яку він успішніше буде опановувати. Тести містили завдання, які відображали особливості даних мов. Також для прогнозування успішності опанування латинської мови був створений «Orleans-Salomon Latin Prognosis Test», для прогнозування успішності опанування будь-якої іноземної мови було створено ще два тести – «Wilkins Prognosis Test in Modern Languages», «Language Aptitude Test of the George University».

Німецька дослідниця Foll K. [5], займаючись проблемою «мовної обдарованості», виділила компоненти – асоціативна пам'ять на слова та фрази іноземної мови, здатність виявляти мовні закономірності, граматичні правила та їх застосування для вирішення проблемних ситуацій, зорова пам'ять та здатність перекладати з рідної мови на іноземну. Дані компоненти були виявлені за допомогою ряду завдань спрямованих на визначення: 1) об'єму запам'ятовування іноземних слів (англійських, словацьких, латинських) як окремо, так і в комбінації з німецькими словами представленими в зображеннях, письмово та усно; 2) рівня розвитку здатності знаходити загальні граматичні категорії (рід, відмінок) та причинні відношення в іноземних текстах; 3) рівня розвитку здатності до перекладу з рідної на іноземну мову (незнайому досліджуваному), заповнення пропуски слів в іноземних текстах.

Таким чином, базою створення перших прогностичних тестів здібностей до опанування іноземної мови зарубіжними дослідниками (Symonds P.M., Dodd S.S., Foll K.) становило вимірювання процесів запам'ятовування вербального матеріалу іноземною мовою (незнайомою для досліджуваного мовою), вимірювання здатності до перекладу з рідної мови на іноземну мову (незнайому досліджуваному), здатності до аналізу і узагальнення мовних явищ та їх практичного застосування на основі незнайомого іншомовного матеріалу.

На сучасному етапі розвитку зарубіжної психологічної науки розроблено і впроваджено американськими психологами (John Carroll & Stanley Sapon, Paul Pimsleur) ряд прогностичних тестів здібностей до опанування іноземної мови (MLAT, DLAB, PLAB), які сьогодні використовуються не лише в системі американської освіти, але і адаптуються для багатьох інших країн.

«The Modern Language Aptitude Test» (MLAT) [6] – це сучасний тест мовних здібностей, який був запропонований в 50-х рр. John Carroll & Stanley Sapon з метою прогнозу успішності опанування іноземної мови. Цей тест був апробований на великій вибірці, яка становила 5000 студентів, в США, що проводилася в рамках п'ятирічного проекту в Гарварді. Поняття здібності до мови визначалася John Carroll як відносно стійка здібність до опанування іноземної мови, яка залежить від своєрідної комбінації індивідуальних особливостей особистості, не залежить від інтересу та мотивації. Автор акцентував увагу, що здібності слід визначати в термінах передбачення норм для опанування іноземної мови. На основі кореляційного аналізу John Carroll

запропонував розглядати здібності до опанування іноземної мови в контексті чотирьох взаємопов'язаних компонентів: 1) здібність до фонетичного кодування; 2) граматична чутливість; 3) механічна пам'ять; 4) індуктивна здібність до опанування іноземної мови. John Carroll узагальнюючи результати своїх досліджень, прийшов до висновку, що успіх опанування іноземної мови легше та достовірніше спрогнозувати аналізуючи саме ці вищезазначені базові здібності до опанування іноземної мови, аніж на основі академічних досягнень.

Потенційна діагностична цінність тесту здібностей до мови полягає в тому, що тест містить в собі діагностичні завдання щодо мовних аспектів – фонетики, фонології, граматики та мнемонічної діяльності. Всі діагностичні завдання об'єднані в п'ять груп. Перша група завдань (Number Learning) спрямована на дослідження рівня розвитку короткочасної пам'яті. Друга група (Phonetic Script) перевіряє здатність розрізняти іншомовні звуки, запам'ятовувати їх та співвідносити із відповідними знаками. Третя група (Spelling Clues) націлена на вимірювання встановлювати асоціативні зв'язки між знаками та звуками іноземної мови. Четверта група (Words in Sentences) демонструє здатність до визначення граматичних функцій слів в іншомовних реченнях. П'ята група завдань (Paired associations) перевіряє рівень розвитку механічної пам'яті за допомогою запам'ятовування шляхом встановлення асоціативних зв'язків між іншомовними словами.

MLAT використовується дедалі частіше задля діагностики нездібності до опанування мови, що призводить до подальшої відмови таким студентам опановувати іноземну мову в рамках навчального процесу. Виникає багато етичних проблем, пов'язаних із постановкою нездібності до опанування іноземної мови.

Нездібність до опанування іноземної мови (learning disability) визначається дослідником Kavale як сукупність певних компонентів, наприклад, дефіцит академічного часу для більш ефективного опанування предметних дисциплін, що в подальшому призводить до виникнення певних труднощів в сприйнятті та процесах обробки інформації тощо. Cohen зазначає, що більшість клініцистів та дослідників притримуються думки, що є нейропсихологічний взаємозв'язок між когнітивним дефіцитом та навчанням. Щоб назвати такий дефіцит нездібністю до навчання необхідно тоді визначати, що такі фактори, як психологічний конфлікт, затримка психічного розвитку, неадекватні освітні можливості, екологічні негаразди, сенсорне погіршення або неврологічна хвороба не є причинами когнітивного дефіциту.

Таким чином, факт про нездібність до навчання може бути широко визначеним процесом, який включає результати тестування загальної інтелектуальної здібності, академічної успішності, навиків обробки інформації як усестороннього діагнозу, який охоплює широкий спектр інформації, а це вже прирівнюється за масштабністю до клінічної оцінки експертом.

Дослідники Daniel J. Reed та Charles W. Stansfield [6], аналізуючи особливості застосування MLAT для діагностики нездібності до опанування іноземної мови, виділяють п'ять етичних проблем, пов'язаних із застосуванням цього тесту:

1. Чи етично студентам, які за результатами MLAT проявили нездібність до опанування іноземної мови, відмовляти в опануванні іноземної мови, водночас інші студенти, які показали результати успішного опанування іноземної мови, змушені примусово опановувати іноземну мову проти їх власного бажання?

Більш того, нездібність до опанування мови федеральною владою визначається як «порушення в одній із основних психологічних процесів, що проявляється в порушенні процесів розуміння та використання мови, порушеннях мовлення та письма. А це наводить на думку про порушення загальних здібностей сприймати, мислити, розмовляти, читати, писати, здійснювати логіко-математичні операції і це вже визначається як мозкова дизфункція, дислексія, афазія. Таким чином, поставлений висновок може винести кардинально негативний вирок для подальшого життя цієї особистості.

2. Чи етично використовувати тест, якщо студент може навмисно провалити тест задля відмови опановувати іноземну мову?

3. Чи етично змушувати студентів до багаторазової оцінки їх нездібності до опанування мови?

4. Як можна проконтролювати етичне використання тесту, знаючи про недоцільне його використання?

Шукаючи відповідь на це питання, автор пропонує кілька заходів:

1) обмеженість доступу. Перед надання тесту користувачеві слід перевірити ціль його придбання;

2) контрольоване використання тесту. Після надання тесту до використання видавництво підтримує зв'язок з клієнтом впродовж якого збирається інформація як саме тест використовується, які результати отримує тощо;

3) надання повної юридичної інформації про особливості використання тесту;

4) інформування. Широке розповсюдження щодо тесту, цілей тестування, особливості застосування тощо;

5) кваліфікаційні вимоги, які висуваються замовнику тесту для правильного, експертного аналізу отриманих результатів після тестування здібностей до опанування мови;

6) багатократні виміри. Для достовірності результатів щодо профілю студента, який вивчатиме іноземну мову слід використовувати кілька методик.

Отже, попри існування тесту для полегшення відбору студентів для успішного, швидкого та ефективного опанування іноземної мови існує багато проблем, які слід враховувати та усвідомлювати і нести відповідальність за прийняті рішення.

Метою діагностики, за думкою американського дослідника Paul Pimsleur [8], є отримання більше інформації про кожну особистість, що збирається приступити до опанування іноземної мови. «В області опанування іноземної мови це означає стремління виявити «слабких» учнів раніше, аніж вони розпочнуть процес опанування». Для досягнення мети автор створив «батарею тестів» здібностей до опанування іноземної мови «Pimsleur Language Aptitude Battery» (PLAB). Автором виділяються три фактора, які визначають успішність школярів в опанування іноземної мови:

1) рівень мовного розвитку, тобто рівень володіння лексикою рідної мови, за допомогою тесту «вокабуляр»; виявляється вміння застосовувати вербальний матеріал аналітично – це здійснюється за допомогою завдань, в яких пред'являються серії невідомих йому іншомовних форм та їх англійські еквіваленти і необхідно проаналізувати та сформулювати свої положення щодо того, як могли би бути виражені інші мовні явища цією мовою;

2) мотивація опанування іноземної мови, яка досліджується за допомогою вибору із п'яти стверджень. Дані ствердження вимірюють різні рівні вираження інтересу для досліджуваного опановувати іноземну мову;

3) слуховий аналіз, який вимірюється в двох аспектах – диференціація звуків та утворення звуково-знакового зв'язку. Диференціація звуків діагностувалася за допомогою завдання, яка складається з трьох слів, які пред'являються попередньо та схожі між собою за звучанням. Досліджуваному необхідно визначити, яке із цих трьох слів міститься в представлених реченнях на слух. Після прослуховування квазіслів досліджуваному необхідно обрати вірно написане слово із попередньо прослуханих трьох слів.

Автором була виявлена висока кореляція між співвідношеннями параметрів «вокабуляр», «мовний аналіз», «диференціація звуків» і «звуково-знаковий зв'язок» та показниками підсумкових тестів контролю рівня знань іноземної мови.

Американським міністерством оборони та захисту була створена батарея тестів мовних здібностей «The Defense Language Aptitude Battery» (DLAB) [9] з ціллю відбору військових та прогнозування їх успішності опанування іноземної мови. Тести містять завдання з множинними варіантами відповідей (multiple-choice questions). Максимальна кількість балів, яку може отримати досліджуваний, становить 176. Перша частина завдань виконується аудіально (на слух), друга – письмово. Допустимий мінімальний рівень 85 балів, при якому досліджуваний буде успішно опановувати мови першої групи складності (голландська мова, французька, італійська, португальська, іспанська). Набравши 90 та більше балів, досліджуваний успішно буде опановувати німецьку мову – мова другої групи складності. Третю групу мов за складністю опанування (білоруська, чеська, грецька, іврит, польська, російська, хорватська, тайська, українська, в'єтнамська) досліджуваний може опановувати при 95 та вище набраних балів. Четверту групу мов (арабську, китайську, японську та корейську) досліджуваний зможе успішно опановувати при умові отримання 100 балів та більше. Правильне виконання завдань тесту досліджуваным обумовлюється наявністю знань англійської граматики, а саме частини мови, будова речення, та високим рівнем розвитку слухового сприйняття слів і фраз іноземною мовою.

Отже, основою прогностичного тесту (DLAB) є визначення ступеню сформованості вмінь та навиків рідною мовою, а також вмінні практично застосовувати отриману інформацію на матеріалі незнайомої іноземної мови.

Як ми вже зазначали, на сьогоднішній день у вітчизняній науці не існує єдиного діагностичного інструментарію вимірювання здібностей до опанування іноземної мови, який давав би повне уявлення про наявні в особистості здібності та рівень їх розвитку до опанування іноземної мови.

Так, Веденяпін Ю.О. [1] створив батарею тестів діагностики здібності до опанування іноземної мови. В тесті досліджувались здібність до слухової диференціації, вміння визначати та використовувати мовну закономірність, здібність до прогнозування, оперативна пам'ять та знання мовного матеріалу у відповідності до вимог шкільної програми.

Магін М.С. [4, с.279] досліджував здібності до опанування іноземної мови за допомогою завдань, які були спрямовані на виявлення здібності до запам'ятовування слів, засвоєння граматичних правил, здатності до сприйняття змісту іншомовного тексту та здатності перекладу речень з рідної мови на іноземну мову.

Лукашенко І.М., [3] досліджуючи теоретично виділені ним компоненти здібностей до опанування іноземної мови (здатність до функціонально-лінгвістичного узагальнення, здатність до передбачення елементів вербального тексту на основі врахування ймовірних зв'язків попередніх елементів тексту та вербальна пам'ять), розробляв спеціальні серії завдань для їх діагностики. Але єдиної методики дослідження цих компонентів не було створено.

З позиції Зимньої І.О. [2] успішність опанування іноземної мови проявляється: 1) в швидкості накопичення мовних засобів; 2) в мимовільності та несвідомості застосування граматичного правила в ситуації незнайомого мовного явища; 3) в легкості та мимовільності комбінаторних варіантів висловлювання; 4) в покращенні якісної динамічної характеристики всіх видів мовної діяльності в процесі навчання – говоріння, слухання, читання та письма.

Підсумовуючи аналіз виконаної роботи можна зробити попередні **висновки:**

1) В зарубіжній літературі розроблено ряд комплексних прогностичних тестів вимірювання здібностей до опанування іноземної мови, які полегшують систему відбору учнів, студентів та просто бажаючих опановувати іноземну мову. Водночас виникають певні проблемні питання етичного характеру, рішення яких необхідне для гармонізації системи навчання.

2) У вітчизняній науці сучасний стан проблеми розробки та впровадження єдиного діагностичного інструментарію вимірювання здібностей до опанування іноземної мови можна віднести до завершальної стадії першого етапу. Оскільки попри існуючу велику кількість теоретичного матеріалу та практичних результатів досліджень здібностей до опанування іноземної мови створення такої методики залишається невирішеною проблемою, що являє собою головним завданням для нашого подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Веденяпин Ю.А. Тесты на определение способности к усвоению иностранных языков // Учен. зап. МГПИИЯ им. М.Тореза. – № 52. – М., 1970. – С. 31-33.
2. Зимняя И.А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке // Иностр. яз. в шк. – 1970. – № 1. – С. 37-46.
3. Лукашенко И.Н. К вопросу о лингвистических способностях и способах их выявления // Вестник Харьк. ун-та. – № 132. Психология. Вып. № 9. – Харьков, 1976.
4. Магин Н.С. О некоторых видах способностей к усвоению иностранного языка // В сб. «Проблемы способностей» – М., 1962, – С. 276-279.
5. Ярмоленко А.В. Способность к многоязычию // Проблемы способностей. – М., 1962. – С. 267-276.
6. Daniel J. Reed, Charles W. Stansfield, The Use of the Modern Language Aptitude Test in the Assessment of Foreign Language Learning Disability – What's at Stake? // Language Assessment. Ethics Conference. – May 16-18, 2002.
7. Dodd S.S. Dodd artificial language test. – № 4, 1925.
8. Pimsleur, Paul, Daniel J. Reed and Charles W. Stansfield. Pimsleur Language Aptitude Battery: Manual 2004 Edition. Bethesda, MD: Second Language Testing, Inc., 2004.
9. Stansfield, Charles W. Language Aptitude Reconsidered // ERIC Digest. 1989-12-00.
10. Symonds P.M. A modern foreign language prognosis test. – № 3, 1929.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ КАРТИН

В статье представлен анализ психологического исследования процесса восприятия старшими дошкольниками картин. Показано, что развитие художественного восприятия в дошкольном возрасте происходит по нескольким направлениям – развитие эстетической восприимчивости, формирование эстетических чувств и развития способности к интерпретации картин, пониманию изображенного.

Ключевые слова: творческое восприятие, эстетическое развитие, понимание, дошкольный возраст.

In the article the analysis of psychological research of process of perception by pre-school children of pictures is presented. It is shown that development of artistic perception in preschool age is development of aesthetic receptivity, forming of aesthetic senses and development of ability for interpretation of pictures, understanding of represented.

Keywords: creative perception, aesthetic development, understanding, 132reschool age.

Постановка проблеми. Актуальною проблемою сучасної психологічної науки є подальше вивчення перцептивних процесів та проведення низки теоретико-емпіричних досліджень щодо проблематики творчого сприймання нової інформації. Виходячи із положень концепції творчого сприймання В.О. Моляко [3], ми вважаємо за можливе припустити, що в старшому дошкільному віці вже досить виразно виявляються тенденції до творчого сприймання нових об'єктів, предметів, а «під творчим сприйманням ми розуміємо саме процес (та його результат) конструювання суб'єктивно нового образу, який в більш чи менш значній мірі видозмінює, своєрідно модифікує предмети та явища об'єктивної реальності» [2, с.7].

Метою статті є вивчення та аналіз особливостей сприймання і розуміння картин старшими дошкільниками.

Виклад основного матеріалу дослідження. Орієнтуючись на одержані нами результати дослідження особливостей розуміння старшими дошкільниками нової інформації, ми розробили варіант творчого тренінгу, спрямований на формування у дітей навичок загального аналізу нових об'єктів, графічних композицій, усних повідомлень, розповідей та ін., на вироблення умінь виділяти в нових інформаційних блоках головне і другорядне, встановлювати суттєві зв'язки між структурними складовими. Для цього нами використовувались, зокрема, гумористичні малюнки, вірші різних жанрів, а також репродукції картин відомих художників (Врубеля, Левітана, Ренуара, Сезанна, Пікассо та ін.).

Розглянемо тут спеціально саме ту частину тренінгових занять, яка була пов'язана з ознайомленням дітей з репродукціями картин названих художників. На першій стадії нашого дослідження дітям пропонувались з метою вивчення їх загальних особливостей сприймання і розуміння нових картин досить прості, доступні для цього віку малюнки та серії малюнків ("Рибалка", "Пташенята", "Пожежа", "Будівля" та ін.). Орієнтуючись на розробки Г.С. Костюка, С.Л. Рубінштейна, а також на дослідження цілої плеяди фахівців (Н.А. Ветлугіної, Н.М. Зубарьової, В.С. Мухіної, Г.Т. Овсепян, Є.О. Фльоріної та ін.), ми виділили при цьому в розумовій діяльності старших дошкільників три найбільш характерні рівні розуміння: 1) розуміння-впізнавання; 2) розуміння смислу, логічних зв'язків між предметами; 3) розуміння-

пояснення від фрагментарного сприймання картини до пояснення-інтерпретації зображеного. Кожен з названих рівнів розуміння характеризувався такими показниками як повнота, адекватність, міра ситуативної суб'єктивності (мається на увазі виражена форма фантазування, включення в інтерпретацію різноманітних деталей, які не пов'язані з наданою інформацією).

Спеціальний відбір вказаних репродукцій був зумовлений кількома, на наш погляд, суттєвими обставинами. По-перше, діти виявляють до подібних картин справжню зацікавленість, навіть якщо картини є досить складними для їх об'єктивного аналізу саме в цьому віці. По-друге, такі картини багатозначні – вони містять багато елементів, поєднань, що надає дітям можливість у будь-якому випадку знайти для себе знайоме, привабливе, важливе, тобто стимулюють суб'єктивну орієнтацію практично кожної дитини. Разом з тим, може виникнути логічне в даному випадку запитання: чому були обрані твори саме цих художників яких, за винятком І.Левітана, не можна вважати “простими”, тим більш для такого віку дітей. Аргументація нашого вибору базується, крім того, що було сказано вище, на попередній апробації – нами було пред'явлено дітям багато репродукцій, серед них і ті, що потім використовувались в дослідженні. Апробація показала, що діти можуть аналізувати практично будь-які картини, якщо в цих картинах їх щось може зацікавити. Для нас головним було саме те, що старші дошкільники охоче включались в заняття з ознайомлення із картинами, брали участь також і в колективному їх обговоренні, яке ми вводили до наших занять.

Заняття проходили в три етапи: перший – попередній аналіз сприймання і розуміння старшими дошкільниками репродукцій картин різного жанру (сюжетні, пейзажні, портрети, натюрморти та ін.); другий – бесіди з дітьми, присвячені аналізу репродукцій картин М.О. Врубеля [1]; третій – контрольний аналіз сприймання і розуміння дітьми репродукцій різних картин (група, з якою проводились бесіди і заняття, і група, з якою бесіди не проводились).

На першому етапі до участі в заняттях було залучено 22 старших дошкільника, яким пропонувалось дати пояснення до свого ознайомлення з запропонованими картинами названих вище художників. Дітям пропонувалось розповісти, що зображено на картині.

Переважно діти подавали прості констатуючі коментарі, вони називали головні, на їх думку, персонажі, чи частини зображеного. Багато в чому переважали однотипні, одноманітні називання зображених персонажів (“дівчинка”, “собачка”), до яких лише деякі з опитаних додавали конкретні деталі (“дівчинка тримає квітку” та ін.). Лише в окремих випадках діти давали оригінальні відповіді, щоправда переважно фантазуючи, а не описуючи реально зображене. Але в більшості переважали короткі називання зображених персонажів, предметів у статичному ключі. Так, з 110 коментарів лише у 12 випадках у розповідях зустрічалися пояснення того, що відбувається на картині. Це склало біля 10% від загальної кількості пояснень.

На другому етапі проводилися спеціальні заняття з групою старших дошкільників (до групи входило 15 дітей). Заняття були переважно груповими. В план занять було включено п'ять відомих картин М. Врубеля: «Дівчинка на тлі перського килима», «Ворожка», «Портрет Н.І. Забели-Врубель», «Богатир», «Бузок»), а на додаток експонувались із поясненнями ще понад 20 картин, але при цьому до цих картин пояснення давалися лише у вигляді коротких підказок, а основні розповіді повинні були здійснювати самі діти.

Наведемо в скороченому варіанті хід заняття за репродукцією картини “Дівчинка на тлі перського килима”.

Вступна частина. Дітей запрошували взяти участь в ознайомленні з цікавою картиною (слова типу “казковий”, “дуже цікавий” ми вживали якомога активніше – це було додатковим стимулом до заохочення). Коротко надавались загальні відомості про самого художника (“який умів дуже добре малювати все, що його оточувало”) та особливості художньої творчості (про сюжет-композицію, про колір, про намагання передати в зображуваному основні почуття, настрій).

Основна частина. В адаптованому для дітей варіанті супутньої розповіді ми цілеспрямовано вносили зміни в реальні події та умови, в яких створювалась картина. Ця розповідь мала такий зміст: “Одного разу художник зайшов до своїх знайомих, у яких було багато різних речей, наче в театрі – килимів, тканин, прикрас, коштовностей, квітів та різних предметів. Дівчинка – донька художникових знайомих знала, що він малює гарні картини, й попросила, щоб він намалював і її теж. Художник погодився. Він посадив дівчинку на розгорнутий килим, вдягнув її в казкове вбрання, надів на шию кілька разків намиста, в одну руку дав дві троянди, другою дівчинка тримала старовинний кинжал. Так вона просиділа дуже довго, лише іноді відпочиваючи, і нарешті художник закінчив усю картину”.

Тепер давайте подивимось з вами, що зображено на цій картині. Для цього будемо водночас відповідати на запитання: що головне на картині, скільки тут основних предметів, що робить головна дійова особа – дівчинка; що ми можемо сказати про цю дівчинку і місце, де вона знаходиться та ін.

На всі запитання експериментатор дає відповіді, пояснення, запитуючи у дітей, чи зрозуміло їм те, про що він говорить. На початку розповіді дається така інструкція: «Кожного разу, коли ми бачимо якусь картину, малюнок, ми повинні виконати такі дії:

- уважно оглянути всю картину, виділити в ній на нашу думку головне – головного персонажа, подію, предмет;
- визначити інші деталі – людей, предмети, рослини та ін.;
- спробувати пояснити, що зображено на картині загалом, скласти коротке оповідання про зображене на картині;
- показати картину ще комусь і розповісти, що на ній зображено».

Ця інструкція повторюється після закінчення розповіді експериментатора і дітям пропонується дати свої розповіді. До пояснень залучається частина дітей. На наступному занятті вислуховуються розповіді інших дітей. Друге заняття може проводитись лише з малими групами дітей (2–4 дитини), іншим дітям роздаються окремі ілюстрації або ілюстровані книжечки й пропонується відшукати щось цікаве, а потім розповісти про нову картину всім іншим.

Під час занять ми звертали особливу увагу на активізацію перцептивної та розумової діяльності дітей у напрямку здійснення аналітико-синтетичних операцій, у напрямку розвитку стратегій пошуку аналогів та комбінування, вдосконалення вмінь дітей виділяти частини, деталі сприйманих об’єктів і їх пов’язувати між собою та узагальнювати сприймане.

В процесі подальших занять, ми, як було сказано, здійснювали ознайомлення дошкільників ще з кількома картинами. Розглянемо лише деякі фрагменти цих занять, звернувши увагу на відповідні смислові акценти. Загальний порядок ознайомлення був приблизно однаковим для кожної картини: показувалась картина, у дітей запитували: «Що тут зображено?».

Після перших дитячих коментарів давались пояснення так, як це було показано вище; після проводилось опитування дітей. Наводимо “донавчальні” пояснення дітей до кожної з показаних їм картин.

«Ворожка» – “Тьотя сидить і з кимось розмовляє”; “Тьотя дивиться телевізор”; “Це дівчина рахує гроші” (в руках у ворожки карти, але вони дійсно схожі на грошові купюри).

«Портрет Н.І. Забели-Врубель» (в розповідях ми не називали прізвиська дружини художника) – “Це тьотя в ботанічному саду” (Катя В. часто ходить з батьками в Ботанічний сад і бачить там березові дерева); “Це артистка”; “Ця жінка знімається в кіно”; “Це тьотя в модному капелюшку”.

«Богатир» – “Це казковий герой”; “Це лицар виїхав з лісу і їде на війну”; “Цей сильний чоловік перевіряє свого коня, чи він зможе його швидко везти”.

«Бузок» – “Весна”; “Квіти”; “Дівчина серед квітів”.

«Царівна-Лебідь» – “Це наречена у вбранні”, “Тьотя одягла на себе дуже казкове плаття”, “Це якась королева”.

Після такого загального ознайомлення дітей з репродукціями ми, відповідно до плану проведення занять, щоразу зупинялись на аналізі окремої картини. Так, скажімо, представляючи картину «Портрет Н.І. Забели-Врубель» (ми на наших заняттях називали його “Портрет”), давали такі пояснення: “Ця картина – портрет жінки. Вона сидить біля березового гаю. Ця жінка – дружина художника Вона актриса. Через це в неї таке вбрання – пишне плаття, красивий капелюшок. В руці вона тримає велику жовту квітку. Вона перед цим співала і їй дали цю квітку в нагороду за прекрасний спів. Тепер вона відпочиває. Вона сидить і думає про те, як вона щойно співала. З її обличчя можна зрозуміти, що вона ще почувається так, наче продовжує співати. В неї задумливий вираз обличчя, очі блищать. За її спиною берези – в них білі стрункі стовбури з чорними відмітинами, як це буває на всіх березах. Під березами густа зелена трава. Колір плаття актриси перетікає у колір цієї трави. Капелюшок на її голові чимось нагадує чи то квітку, чи, може, чудернацького метелика, який так склав крила. В усій картині відчувається спокій – тихо стоять берези, мовчки сидить актриса... Може вона думає ще про щось? Може вона просто мріє?”.

Потім дітям пропонувалось самим розповісти про те, що вони бачать на картині. Їхні коментарі, як правило, багато в чому дублювали нашу розповідь (“Ця актриса сидить в лісі після концерту, вона відпочиває й думає про себе”, “Ця жінка тільки що співала, а тепер сіла відпочити. Вона просто сидить. Тут берези, на голові капелюшок з метеликів, а в руці квітка дуже гарна” і т.ін.), але були й такі пояснення, коли діти вдавались до фантазування (“Це артистка телебачення. Вона готується, щоб ще виступати”, “Тьотя схожа на одну артистку в кіно. Вона ще й співає, але тут вона мовчить, думаючи про свої справи”). В цих останніх інтерпретаціях проглядають нахили до використання власного досвіду поза межами розповіді про зображене на картині.

У процесі обговорення кожної картини ми вдавались до запитань, в яких намагались з’ясувати, що з попереднього досвіду діти могли використати в своїх коментарях (“Чи бачили ви схожу картину?”, “Чи були ви у такому березовому гаю?”, “Чи схожа ця картина на те, що показують по телебаченню?” і т.ін.).

Використовувався також такий прийом, як заохочення дітей до придумування розповіді про те, що вони бачать (в інструкціях так і пропонувалось: “Придумайте оповідання про те, що тут зображено”, “Придумайте казку за цією картиною”). Цей прийом активізував попередній

досвід і можна було більш упевнено судити про ті аналоги, які діти використовують в своїх коментарях.

При цьому ми також заохочувати дітей до спроб встановити настрої зображеного героя картини, до аналізу розташування на картині всіх деталей, їх взаємозв'язків, до оцінок ліній та кольору. Як потім підтверджувалось, діти намагалися включати ці прийоми в свій аналіз кожного нового зображення.

На заключному етапі експерименту дітям двох груп пропонували для аналізу репродукції картин згаданих художників, а також репродукції картин М. Врубеля (дітям, що проходили навчання, пред'являлись репродукції його інших картин, а тим, що не проходили – репродукції, які були використані нами в роботі з експериментальною групою).

Результати порівняння двох груп були наступними: по-перше, відзначимо, що лише біля 40% дітей контрольної групи могли надавати загальні первинні визначення зображеного (без додаткових запитань), в експериментальній групі цей показник склав 100% , при тому, що діти, як правило, давали порівняно розгорнутий коментар до кожної картини (лише в окремих випадках їхні відповіді були лаконічними і невиразними).

Наведемо приклади.

Репродукція картини П. Сезанна “Дівчина біля піаніно”.

Вова П. Це дві тьоті. Вони сидять і щось роблять... (КГ).

Стас К. На цій картині дві жінки. Одна сидить і грає на піаніно. Друга – щось шие. Мабуть, це мати і дочка, або дві сестри. Вони у себе вдома. У квартирі тепло. Ніхто їм не заважає...(ЕГ). (Примітка: КГ – контрольна група, ЕГ – експериментальна група).

Як бачимо, в першому випадку це лише загальне називання, проста констатація наявності на картині двох жінок без визначення того, що вони роблять, хоча це виражено на полотні досить чітко. В другому випадку одразу дається чітке визначення основного в діяльності дійових осіб, спроба дати опис приміщення та ін.

Коли увазі дітей пропонувалась складна навіть для дорослих картина Врубеля “Пан”, то так само контрасти у коментарях були дуже виразними. Ось відповіді дітей з контрольної групи. : “Цей дід сидить і відпочиває”; “Дід вночі сидить”; “Дід, він чомусь без сорочки”.

Діти з експериментальної групи давали набагато більш розгорнуті й оригінальні пояснення: “Це якась дуже таємнича картина. Мабуть, це чарівник, бо в нього таке обличчя... Він сидить вночі біля річки і кудись дивиться. В руках у нього якийсь пристрій. Ноги він прикрив ковдрою, бо йому холодно. Він дуже старий. Ще тут є дерева, кущі. На другому березі річки теж трава, кущі, дерева. Цей чаклун щось замислив і тепер вирішує куди йому піти і що робити. А може він сів відпочивати”(Аня П.). Не всі діти з експериментальної групи давали такі розширені пояснення до картини, але практично всі дошкільники із цієї групи могли аналізувати картину, визначати не лише суттєві, але й другорядні деталі. Діти цієї групи частіше вдавались до фантазування, але, разом з тим, тут так само потрібно було здійснювати додаткове опитування, надавати підказки.

Картини Врубеля, безперечно перевантажені різноманітною інформацією в самих зображених образах, що пов'язано з особливою технікою художника, його оригінальною стилістикою, але в цьому відношенні переважна більшість картин Врубеля може використовуватись у наших дослідженнях саме для вивчення особливостей сприймання та інтерпретації. Слід зауважити, що

картини Врубеля, попри їх безперечну складність та, багатоплановість, мають якусь притягальну силу – діти виявляли цікавість до цих картин, вони розуміли в них більше, ніж можна було передбачити. Отже, можна сказати, що картини Врубеля пробуджують дитячу фантазію, стимулюють їх пізнавальну активність.

Таким чином, можна зробити загальний **висновок** про розвиток у дітей вмінь здійснювати аналіз нової інформації в процесі цілеспрямованого тренінгу, який передбачає заняття з розбудови інтерпретацій до кожної нової картини у формі репродукцій за спеціально розробленою схемою, і насамперед, з акцентуванням уваги на складних графічних композиціях, багатозначних художніх образах. Все це суттєво стимулює творчу, пізнавальну активність дітей і розвиває вміння аналізувати нову інформацію, досягати її розуміння на можливому в цьому віці рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Врубель М.А. – М.: Русское энциклопедическое товарищество, 2003. –32 с. (Детский музей. Русская живопись).
2. Моляко В.А. Психологические аспекты поэтического восприятия // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В.О. Моляко. – Т.12. – Вип.4. – Ж.: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 7-17.
3. Моляко В.О. Концепція творчого сприймання. // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В.О. Моляко. – Т.12. – Вип.5. – Ч.І. – Ж.: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 7-14.

Гудінова І.Л. (м. Київ)

АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ ПРИВАТНОЇ ВЛАСНОСТІ (БЛОГУ)

В статье дан теоретический обзор проблемы создания и ведения Интернет-дневников (блогов). Дана классификация видов дневников, что создает полную картину предистории возникновения данного феномена. Выделены функциональные особенности блогосферы и блогерства как такового.

Ключевые слова: интернет-дневник, событие, самопрезентация.

In the article the theoretical review of problem of creation and conduct is given the Internet-diaries (blog). Classification of types of diaries is given, that creates the complete picture of pre-history of origin of this phenomenon. The functional features of blog sphere and blog are selected as such.

Keywords: internet is a diary, event, selfpresentation.

На початку коротко відмітимо, що перша поява блогів була зафіксована у 1992 році, однак широке їх розповсюдження розпочалось лише з 1996 року. В серпні 1999 року комп'ютерна компанія Pyra Labs із Сан-Франціско відкрила сайт Blogger. Це була перша безкоштовна блогова служба.

Блог (англ. blog, від web log, віртуальний «мережовий журнал чи щоденник подій») – це вебсайт, основним змістом якого є регулярно дописування коротких записів (залежно від їх погодинної значимості), додавання зображень чи мультимедіа. Блоги, маючи авторську приналежність, бувають особистими, груповими чи загальними, а за змістом – тематичними чи загальними. Окрім цього, вони можуть об'єднуватися у мережі блогів за тематичними ознаками чи за іншими критеріями.

Більш докладне визначення цьому феномену (блогу) ще не дали, але, як нам здається, його можна вважати:

а) ресурсом життєтворчості та самопрезентації;

б) «літописом особистого життя», на відміну від форумів де учасники обмінюються думками з конкретно запропонованої теми;

в) «відстійником вражень». Жанрова характеристика Інтернет-щоденників складається з «душевної розмови», «базікання», «світської бесіди», «сповіді», «проповіді», рідше каяття чи розкаяння, «вчорашнього завтра» [11].

Блог, на даний момент, вважають новим видом приватної віртуальної власності, який є доступним та невичерпним інформаційним ресурсом, який тільки потребує певних механізмів урегулювання «приватних інтересів». Ірина Каспе, досліджуючи такі підходи, як «приватне» та «публічне», намагалась з'ясувати як конструюється – реконструюється – переконструюється «приватне». Так, зазначає вона, приватною можна вважати зону, за межами якої залишаються «влада», «соціальні норми», «громадські забобони», «інтерсуб'єктивна реальність», «кимось нормована мова» [6]. Якщо вважати блог як деяку приватну власність доступну багатьом, то чому б не облаштувати її як свій «дім» (симбіоз будинку та телевізора) з усіма зручностями. Пропаганду «віртуального будинку», як «актуального простору блогіста», поділяють не всі. Так, на думку Ю. Лотмана, такі «віртуальні будинки» нагадують «булгаківський дім» [7]. Його думку про двояке відношення (скоріше шкодить психіці, ніж ні) до «віртуального світу», як до потустороннього «віртуального образу», який породжують блогери, поділяють дуже багато психологів, філософів, релігійників.

М. Міхєєв у дослідженні щоденників Росії XIX-XX віків виділив два види щоденникових текстів які прослідковуються і в Інтернет-щоденниках: **пред-текст** – в його розумінні це текст в незакінченому, чернеточному вигляді, до якого автор планує повернутися, щоб переписати чи доповнити його, тут важлива принципова незавершеність такого типу тексту.

В наступному понятті – **его-текст** – суттєві обидві ознаки: а) це текст про себе самого, тобто об'єктом обставин є життя самого блогіста, і б) текст, написаний з суб'єктивної блогерської точки зору, тобто людиною з егоцентричною позицією. Під визначення **его-тексту** підпадає не тільки щоденниковий, але і мемуарний текст, де відчутний часовий відступ від описуваних подій. Сюди ж додаються листи – з відступом від автокомунікації, тобто адресованість самому собі і висунутий на передній план діалогічною направленістю вислову. Можна зазначити, що **его-тексти** і стають для нас об'єктом дослідження, так як ВО (віртуальна особистість) має суто знакове відображення.

Автором мережового щоденника керує своєрідний азарт (звідси і поняття **его-текст**), усвідомлення своєї експансивності, щось нахшталт інстинкту захоплення нових територій. Автор отримує позитивний зворотній зв'язок, коли розуміє, наскільки пластичний матеріал, з яким він працює. Говорячи метафорично, віртуальний простір легко набуває обриси його віртуального тіла [8].

Відомий дослідник психології Інтернету Джон Сулер, в одній із своїх статей [10], перерахував його специфічні характеристики: обмежене сенсорне переживання; анонімність і множинність особистості; урівнювання статусів; размивання просторових меж; подовження та конденсація часу; необмежена доступність контактів; постійна фіксація альтернативних світів та світу снів;

відчуття «чорної прірви». Такі узагальнення психологічних особливостей сприйняття віртуального простору можуть трансформуватись в онтологічні постулати. Разом з тим, в онтологічній перспективі можна розгледіти не тільки віртуальний простір, але й агентів, діючих в ньому та утворюючих його.

Далі це ж питання в своїй статті «Онтологія віртуальної особистості» розглядає Є. Горний. Більшість вище перерахованих властивостей віртуального простору автор атрибує віртуальній особистості. Така особистість, в його розумінні, безтілесна, анонімна та багатоліка в своєму прояві і в цілому існує в парадигмі самовинахідництва. Є. Горний відмічає, що за відсутністю у віртуальної особистості тілесності, ми вимушені розуміти її як знаково дієву субстанцію: «Важлива не природа носія, а ефект, який виникає у психіці певним комплексом знаків» [3].

Унікальна особливість повсякденного середовища інтернет-щоденників (онлайн-щоденників) полягає у тому, що їх автор постійно займається в них публічною самопрезентацією, переймається своїм моральним удосконаленням і самоусвідомленням, піклується про своє духовно-моральне життя, про свою соціалізацію, тобто, життєдайно функціонує ресурс життєтворчості. Тут відображення життєвої події у слові стає структурованим упорядкуванням життєвої ситуації, бо саме слово відкриває нові смислові „території”.

Відтак, *віртуальна особистість* (ВО) виявляється такою, що сама конструє свій життєвий простір, самостійно регламентує час та темп спілкування. ВО (автор щоденника) постає в Інтернеті безтілесною інтелектуальною субстанцією, множинною за своїми психологічними ситуативними проявами – „масками”.

Для чого потрібна маска людині, який механізм її вибору? На думку психологів, для збільшення форми захисту, або як форма альтернативного пошуку оптимального рішення життєвої ситуації (своєрідний тренінг по адаптації нових форм поведінки). Так, «Інкогніто» та безтілесність дозволяє приміряти автору різні „психологічні маски” і тим самим відшукувати ідеальні шляхи самореалізації життєвих подій, шукати життєві мотиви, спектр можливостей, цінностей, життєвого напрямку в цілому. Саме конфіденційність дає можливість експериментувати з «психологічними масками», що може відігравати, в свою чергу, терапевтичну функцію.

Завдяки постійній діалогічності («френдовій стрічці» коментуванню, відгукам) автор знаходиться в постійній життєвій смисловій динаміці, так як отримує зворотній аналіз своїх життєвих позицій чи переконань: «Я ОК – Ти ОК», «Я не ОК – Ти ОК», «Я ОК – Ти не ОК», «Я не ОК – Ти не ОК» (типологія життєвих позицій за Е. Берном). Відтак, нове знання про самого себе призводить до саморегуляції своєї поведінки, і найбільшу значимість набуває в періоди життєвих криз, формування індивідуальності, змін в способі життя.

Самопрезентація життєвого досвіду в Інтернет-щоденниках є цілісним утворенням, яке може бути основою для прояву різноманітних індивідуально-психологічних якостей особистості.

Отже, Інтернет-щоденник з його специфічною регулюючою комунікацією, з широкими можливостями вибору референтної групи для отримання зворотного зв'язку і спостереженням за рефлексією досвіду життєвого шляху інших людей дозволяє сформувати не тільки навички комунікації, але й усвідомити, апробувати свій спосіб усвідомленої життєдіяльності в якості суб'єкта власного життєвого шляху. Хоча, варто відмітити, що віртуальний життєвий шлях дещо відрізняється від життєвого

шляху у реальному світі. Відтак, віртуальна особистість, яка є принципово діалогічною, в мережевому щоденнику звертається до «самого себе», «до іншого», «до себе як іншого». А. Хітров предметом свого дослідження обрав особистість автора мережевого щоденника, яку розглядав як одну з моделей суб'єкта новоєвропейської культури.

Яке місце займає ВО поряд з іншими формами онлайн-репрезентації «Я»? Слід зазначити, що створення ВО є, переважно, реалізацією поетичної стратегії самовинахідництва. До цієї ж стратегії відноситься процедура самовираження; відмінність полягає лише в тому, що в останньому випадку мова йде про розкриття вже наявної особистості, в той час як в першому – особистість твориться заново. Інші форми онлайн-саморепрезентації охоплюють історичну стратегію самопояснення і філософську стратегію самоаналізу. Відмітимо, що ця таксономія не охоплює тих форм ВО, коли об'єктом репрезентації є чуже «Я» (найбільш наочний приклад – клонування). Відповідно, автобіографічний модус слід доповнити біографічним, і ввести, хоча б, ще одну процедуру, яку умовно можна означити як моделювання.

Самостворення чи самоконструювання часто кваліфікують як унікальні ознаки мережевої особистості без «тіла», що неодноразово висвітлювалось у різних культурних традиціях. Традиційний погляд на суб'єкта в філософії нового часу може слугувати самим переконливим прикладом. Суб'єкт новоєвропейської культури діяв в іпостасі мислячого «Я», безтілесного інтелектуального згустку. Введення «тіла» в теорію пізнання відбулося вперше в феноменології Мерло-Понті, вже в XX ст.

Ідея множинності особистості також має багату традицію. У новоєвропейській думці першим про ілюзії заговорив Девід Юм, який знаходився в явній опозиції до трактовки «особистості», як субстанції і константи, запропонованої раніше Декартом. Модель децентрованої, множинної, і несубстанційної особистості програвалась й в літературних практиках, наприклад, у романтичній грі з двійниками, в літературі «потому свідомості» – задовго до Пруста у сучасника Юма – Лоренса Стерна.

Самоконструювання, безтілесність і множинність – очевидні доміанти новоєвропейської культури – нагадують про свою актуальну присутність в практиках мережевої комунікації, в тому числі і в веденні мережевого щоденника. Так, Міхеєв М. [8] розглядає віртуальну особистість (ВО) як явище багатомірне та багатогранне. Автор виокремлює наступні основні її функції:

- раціональна побудова свого образу «для інших» (керування ідентичністю);
- перекладення частини функцій на віртуальний образ, що звільняє його творця від рутинних справ (голем);
- моделювання: імітація швидкоплинного життя й усвідомлення відсутності у суб'єкта свідомості і життя (роботи, комп'ютерні програми, штучний інтелект наділені ім'ям реальної чи надуманої людини; можливо і таке використання «ручних способів», наприклад, коли одна людина пише від особи іншої, вдаючи себе за нього);
- соціальна інженерія: використання ВО як інструменту впливу на розум і поведінку інших людей;
- містифікація: введення в оману інших людей шляхом видавання фантазійного за реальне;
- аналогія між віртуальною реальністю та простором уявного не тільки наділяє її якостями творчої середовища, але і визначає її психотерапевтичну

функцію; створення ВО – один із способів віртуальної психотерапії: підвищення рівня психічного здоров'я шляхом реалізації бажань і фантазій, пригнічених у «нормальному житті» (North, North and Coble, 1997);

- самопізнання: розширення знань про «Я» шляхом об'єктивації та інтеграції його аспектів (Gorny, 2003);

- міфотворчість: створення міфу про себе;

- реалізація екзистенціальної потреби в лицедійстві, бажання «бути іншим, а не самим собою»;

- гра: довільна, не утилітарна діяльність, що створює порядок, відмінний від «повсякденної реальності», і яка супроводжується усвідомленням умовностей, що додає насолоду (про роль гри в культурі див.: Huizinga; про «внутрішню мотивацію» та її роль в творчому процесі див.: Amabile, 1996).

Записи в щоденниках і роздуми над ними є зосередженням на своїх вчинках, бажання різносторонньо та різнопланово поглянути на них, довіра законам соціуму та певним соціальним суб'єктам. Іншим питанням може стати: навіщо концентруємо силу розуму, що шукаємо і для чого? Чи, навіщо шукаємо очищення свідомості та сумління? Чому намагаємося отримати відчуття, яке відображає прогрес нашого буття?

На ці питання люди відповісти намагалися у всі часи за допомогою малих жанрів щоденникових текстів (з історичної точки зору). Нижче описані види, які зустрічаються і в Інтернет щоденниках як в чистому вигляді, так і в злитті певних структур та елементів щоденниковедення.

1. *Щоденник, записна книжка*: а) список справ на майбутнє, які повинні бути під рукою коли знадобляться, – так званий записник-щоденник, блокнот, відривний календарик, телефонна книжка; б) регулярна фіксація для порядку чи “для історії” того, що вже трапилось чи відбувалось за участю автора. Умовно кажучи останнє – це вахтерський журнал, адрес-календар, чи книга записів актів (відносяться до пред-текстів).

2. *Мемуари, спомини, пізніші записи*;

3. *Афоризми, цитати* (можна назвати записник чужих геніальних думок). Взагалі, навіть вкраплення іномовностей «своє» і «чуже» слово говорять про автора як соціально та духовно адаптованого. Щоденник в щоденнику – коментар своїх подій.

4. *Наївні щоденники і домашня писемність* (фіксація почутого, випадки з життя).

5. *Щоденники-листи*.

6. *Сни, притчі, розмови з самим собою, сповіді та покаєння* (це теж пред-тексти записи і перекази власних снів, що було властиво таким прибічникам під- чи над-свідомої творчості як: Франц Кафка, Сальвадор Далі, Грем Грін, Аріадна Єфрон, Давід Самойлов, Олексій Ремізов, Василь Шульгін).

7. *Записки з «мертвих будинків» і протоколи допитів*.

8. *Путьові замітки, записи на полях*.

9. *Автобіографічна проза* (автобіографії і спомини пишуться, як правило, на основі щоденників).

10. *Щоденник у вигляді словника, каталогу*.

11. *Щоденник повчань* (увів Л. Толстой та читав його кожного дня) [8]. Відтак, у блогах зберігаються такі психологічні функції, що і в літературних щоденниках (фіксація споминів, самопізнання, заміни друзів, самовиховання, компенсаторна та творча функція).

Техніки самопрезентації в Інтернет-щоденниках по створенню свого внутрішнього «Я»: самоопис, малюнки, он-лайн тестування, фотографії, цитування відомих авторів, афоризми, особисте відношення до обговорюваної теми, власні вірші (блог несе функцію особистого сайту). Щоденник можна вважати планом на майбутнє і розповіддю про минулий день, він має як описовий, так і розпоряджувальний характер.

Саме ядро в понятті «щоденник» може підпорядковувати наступні критерії – головні ознаки щоденника:

- 1) текст не до кінця оформлений (завжди є можливість повернутися до нього, скоригувати);
- 2) опис подій робиться з невеликого часового відрізка (в ідеалі, не більше одного дня, звідси і форма – щоденник);
- 3) людина пише його сама;
- 4) для «особистого використання», звертаючись якби до самого себе;
- 5) опис подій відповідають реальним фактам, свідком яких був автор;
- 6) текст нарізаний датованими фрагментами. Окрім перерахованих шести, можуть бути й інші менш суттєві критерії «щоденниковості».

В свою чергу С.Б. Борисов виділив функції, які традиційно виконує щоденник: по-перше, це функція *культурної пам'ятки*, тобто щоденник, зберігає відбиток події індивідуального життя; по-друге, функція *заповіту*, з зверненням до «розуміючого» читача («нехай почитають після моєї смерті»); в третіх, *релаксаційно-терапевтична* функція (щоденник потрібен людині для зняття емоційного і нервового напруження «в процесі вербальної раціоналізації переживань», що подібно до аутотренінгу); в-четвертих, *аутокогнітивна* і/чи *соціалізаційна* функція: природньо, що записуючи (і перечитуючи) свої записи, ми часто самі краще пізнаємо мотиви власних вчинків. Ведення щоденника, як вважають науковці, концентрує і прискорює процес видобування досвіду із «потoku життя»; в-п'ятих, *культурно-ігрова* функція: щоденник це і своєрідна забаганка, надмірство, яким ми займаємося коли немає чого робити; у нього є *квазідіалогова* функція: коли немає з ким поговорити, то можна виговоритися в щоденнику – як тепер прийнято робити в Інтернеті, в *блогі*, чи мережевому щоденнику; в-шостих, *гігієнічна*, очищаюча функція: нам періодично необхідно розвантажувати пам'ять від несуттєвих дрібниць, подробиць і деталей; в-сьомих, *літературно-творча* функція: так чи інакше, автор щоденника стає – хоче він цього чи ні – свого роду творцем (функції запозичені, нумерація змінена) [2].

Взаємодія авторів Інтернет опосередкована певною кількістю специфічних особливостей:

- 1) *розрізненість учасників комунікації в часі і просторі*, яка потребує від учасників тренування певних норм, що регулюють процедури взаємодії (почерговість листів, швидкість і обов'язковість відповіді і т.п.);

- 2) *багатокористувальний характер даної сфери*, за виключенням окремих випадків довільного обмеження кола читачів. У свою чергу, існуючий механізм об'єднання авторів Інтернет-щоденників в суспільства за суб'єктивними перевагами (залучення в список «друзів»), за інтересам чи темами спілкування (community), що передбачає читання учасниками даного суспільства щоденників один одного чи тематичні повідомлення, дозволяє сформувати автору уяву про аудиторію до якої він звертається.

Рефлексивна функція Інтернет-щоденника двояка: з одного боку, для коректного і короткого опису подій власного життя, резюмування переживань,

поглядів необхідний погляд на себе зі сторони, очима потенційного читача. Сам процес ведення щоденника є пролонгованими роздумами в голос, винесеним на зовні процесом рефлексії. Окрім того, щоденник дозволяє подивитись на себе у минулому і сформулювати уяву про себе в майбутньому, ідеальному чи, навпаки, небажаному, що є суттєвою складовою рефлексивної діяльності самосвідомості людини необхідна для формування індивідуальності. Якщо вважати життя полем, яке треба перейти, то наратив у якому людина переймається мораллю факту свого минулого чи такого, що вже здійснюється, можна вважати «полем тяжіння», від якого людина позбавляється при описі.

Розглянемо основні характеристики оповіді, які їй притаманні: по-перше, наративи є ключовим способом надання смислу людським діям і відрізняють їх від просто фізичних дій. Розрізнення сфери дій від сфери фізичного руху дозволяють зрозуміти складові оповідних схем, а саме: цілі, мотиви, інтенції, агентів, перешкоди, непередбачувані обставини і т.п. По-друге, наративи особливо чуттєві до часового модусу людського буття. Вони є одним із головним способів організації нашого переживання часу. Час є головним виміром людського життя, а оповідь завжди контрольована поняттям «часу». Наративне упорядкування допомагає досягненню окремих подій за допомогою означення цілого, якому вони належать. Такий процес упорядкування відбувається завдяки пов'язанню окремих подій у часі, означення тих наслідків які одні дії мали для інших та пов'язання подій і дій у часовий образ. Культурні традиції являють собою запас сюжетів, які можуть бути використані для організації подій життя в історії.

Суть ведення щоденника не зводиться до періодичних фіксацій життєвих подій. Процедура постингу, коментування, включення чи виключення інших користувачів, використання візуальних засобів, робота над оформленням щоденника, участь у житті співтовариств, організація їх і багато іншого говорить про те, що вести такий щоденник – це значить постійно перебувати в ньому і діяти в ньому. Названі операції складають структуру повноцінного життя мережової особистості всередині блогу. В Живому Журналі модусами активного віртуального життя виступають розміщені фото, використання деяких елементарних елементів мови html, заміна «юзерпиків», побудова гіпертекстових полів, використання мережових жаргонів.

Інтернет-щоденники зі своїми життєвими подіями (які отримали емоційний сплеск у буденному та були зафіксовані у слові) можна розглядати з погляду на релігійні християнські вірування, своєрідними місіонерами духовності. В них часто, окрім багатьох інших тем, зустрічаються такі мотиви як боротьба зі злом, наближення до Бога. Тут витоком духовного життя стає самопізнання. В сучасній культурі публічні самопрезентації мають віддалену схожість зі сповіддю, тому блог можна вважати досить непоганою репетицією. Духовенство в більшості випадків вважає блог деяким сурогатом сповіді. Так, у більшості випадків перед нами, дійсно її сурогат. В кращому випадку – розкаяння, але не покаяння. У Даля читаємо: «Розкаюватися – шкодувати про свій вчинок, усвідомлювати, що потрібно було зробити інакше, картатись за минуле совістю». «Покаятись – признати свій вчинок, сповідатись в гріхах; відмежуватись від попереднього, пагубного та гріховного життя, свідомо наблизитись до кращого» [4]. Покаяння можливе в межах релігійної свідомості, так як воно направлене від особистості до Особистості і невіддільне від поняття гріха. Розкаяння «без адресата» виражає лише жаль про моральну помилку. Окрім того, розкаяння цілком направлене на минуле, покаяння ж націлене на

майбутнє, головний його зміст – зміна свідомості й «серця», бажання не повторювати невірних чи гріховних. Розкаяння зачіпає окремі частини вчинку людини, покаяння ж визначає «зміст і напрямок особистого життя людини, всієї її поведінки» [5].

Щоденниковедення, на думку Фуко, є своєрідною технологією піклування про себе – «техніка себе». Таким чином, досліджуючи свої життєві події особистість передбачає розглянути свої зобов'язання по відношенню до пошуку істини, виділити що саме в піклуванні про свої життєві вчинки, ситуації найсуттєвіше, осмислити та обґрунтувати власні передумови [9].

Сам текст, у якому зафіксовані життєві події є «текст влада», так як слово є сильним впливателем, а враховуючи, що в таких текстах можна прослідкувати вертикальне (стрижньове, як діалог з Абсолютом (Бог, мудрець, інтелігенція, міжкультурне спілкування та ін.)) та горизонтальне спілкування. Іншими словами можна сказати, що життєві позиції пронизуються авторитетною думкою повсякчас для досягнення істинної життєвої гармонії.

Навіть зараз, коли щоденник із своїм чуттєвим, подієвим мікросвітом виставлений на загальний огляд і дискусію, все рівно залишається його сакральна природа, бо автор знаходиться у тіні. Завжди до таких сакральних записів було і є двояке відношення, тому він і огорнутий аурую сорому. К.С. Пігров наголошував, що в зафіксованій життєвій події присутній момент сповіді перед собою і момент проповіді щодо виявлення оптимального шляху виходу із даної ситуації чи отримання внаслідок роздумів нової ідеї. Врешті, щоденник – це текст, «стягнутий» в точку актуальної нескінченості в плані співвідношення цілей і засобів вирішення життєвих питань [9].

Інтернет-щоденникове письмо – новий рівень в розвитку наративу, де найбільш можливе вираження емоційного стану, «емоційного сплеску»; це досить дієвий засіб для самоорганізації та співвідношення з особистим досвідом інших. Особистість долає свої проблеми, долає часові межі, стереотипи, робить крок на зустріч новому, долаючи часовий простір.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белинская Е.П. Жичкина А.Е. Стратегии самопрезентации в Интернете и их связь с реальной идентичностью <http://flogiston.ru>
2. Борисов С.Б. Мир русского девичества. 70-90 гг. XX века. – М., 2002. – С. 255-262.
3. Горный Е., Онтология виртуальной личности // <http://www.zhurnal.ru/staff/gorny/texts/ovr.html>.
4. Даль В. Толковый словарь великорусского языка: В 4 т. – Т.3. – М., 1978. – С. 238.
5. Даль В. Толковый словарь великорусского языка: В 4 т. – Т.4. – М., 1980. – С. 59.
6. Каспэ И. Internet studies и исследования «приватного пространства». – М., 2007.
7. Лотман Ю.М. Заметки о художественном пространстве. Дом в «Мастере и Маргарите». – М., 2007.
8. Михеев М. Дневник в России XIX-XX века – его-текст, или пред-текст. – М., 2006.
9. Пигров К.С. Забота о своей духовности, или техника скриптизации индивидуальной жизни // Альманах молодых философов. – Вып. 4. – СПб., 2004. – С.75-104.
10. Сулер Дж. Люди превращаются в Электроников: основные характеристики виртуального пространства // <http://flogiston.ru/articles/netpsy/electronic>
11. Koselleck R. Vergangene Zukunft: zur Semantik geschichtlicher Zeiten. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979.

ВПЛИВ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІНТЕЛЕКТУ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статье на научной основе раскрывается проблема влияния особенностей интеллекта младших школьников на их обучение.

Ключевые слова: *интеллект, младшие школьники, обучение.*

In the paper the problem of influence of intelligence features of junior schoolchildren on their education reveals on a scientific basis.

Keywords: *intelligence, junior schoolchildren, education.*

Постановка проблеми. В теперішній період актуальною проблемою є вивчення ефективності навчання дітей в залежності від особливостей їх інтелекту.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури показує, що існують різні теорії, підходи до визначення інтелекту (Б.Г.Ананьєв, Л.А.Венгер, З.І.Калмикова, Н.О.Менчинська, Н.І.Чупрікова, Т.А.Ратанова та ін.). В ряді досліджень (Р.Стермберг та ін.) інтелект характеризується як здатність до вирішення проблем в думці і як здатність до узагальнення поведінкових характеристик, пов'язаних з успішною адаптацією до нових життєвих завдань і мети. Ч.Спірмен розглядає інтелект як загальну «розумову енергію», рівень якої визначає успішність виконання будь-яких тестів. Дж.Гілфорд висунув теорію мультифакторної структури інтелекту, виділив три групи факторів: розумові операції, особливості матеріалу, що використовується в тестах, і одержуваний інтелектуальний продукт. В працях Ж.Піаже інтелект розглядається як вищий універсальний спосіб врівноваження суб'єкта з середовищем. Р.Кеттел сформулював концепцію про два види інтелекту: «мінливий», що залежить від дії фактора спадковості, і «кристалізований», що вимагає використання минулого досвіду і залежить головним чином від впливу середовища. Існують і ієрархічні моделі інтелекту. Д.Векслера і Ф.Вернона, в яких інтелектуальні фактори розглядаються за рівнем узагальненості.

В дослідженні М.А. Холодної детально аналізується декілька підходів до визначення інтелекту і розумового розвитку і в той же час підкреслюється, що всі вони не дозволяють судити про інтелект як про цілісну психологічну реальність. Найбільш перспективним вчені вважають структурно-інтегративний підхід до вивчення інтелекту і розумового розвитку, при якому носієм властивостей інтелекту є індивідуальний ментальний (розумовий) досвід, що включає ментальні структури (системи психічних утворень), ментальний простір (динамічна форма стану ментального досвіду, яка актуалізується у відповідності з розв'язанням проблеми). Ментальна репрезентація – це актуальний розумовий образ конкретної події.

Структурно-інтегративного підходу у вивченні інтелекту і розумового розвитку дотримується Н.І.Чупрікова. Основою інтелектуального розвитку, на її думку, є становлення когнітивних структур за принципом системної диференціації від загального до окремого, від форм цілісних до більш відокремлених, що розвиває глибокі процеси аналізу і синтезу, узагальнення і абстрагування об'єктів дійсності, які складають ядро розумових здібностей.

Тому при вивченні інтелекту і розумового розвитку дітей в процесі навчання, на наш погляд, доцільно використати два взаємозв'язані підходи:

структурно-інтегративний (М.А.Холодна, Н.І.Чупрікова), що дозволить одержати дані про рівень диференційності пізнавальних структур як носія інтелекту, і освітні в контексті проблеми навчання як сприйнятливості до навчання і самостійного відкриття нових знань і їх використання (Л.С.Виготський, Б.Г.Ананьєв, Н.О.Менчинська, З.І.Калмикова та ін.).

Мета роботи. Показати, що вплив особливостей інтелекту на ефективність навчання школярів суттєво залежить від диференційованого підходу до них з урахуванням загального рівня інтелекту, співвідношення його вербальних і невербальних компонентів і рівня розвитку його мислительних процесів (аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування).

Основна частина дослідження. Ми провели спеціальне дослідження в констатуючій і навчаючій формах. В експерименті взяло участь 30 дітей молодшого шкільного віку НВК №20 м. Луцька Волинської області.

Констатуючий етап експерименту був спрямований на виявлення рівня розвитку і співвідношення вербальних і невербальних компонентів інтелекту школярів. З цією метою був використаний дитячий варіант методики Д.Векслера (адаптований А.Ю.Панасюком). Шкала виміру інтелекту в дітей за Д.Векслером складається з 12 субтестів, розділених на два рівні: вербальний і невербальний (наочний). Обробка результатів тестування проводилась за допомогою системи балів по кожному із використаних вербальних і невербальних субтестів. За сумами балів ми визначили шкальні оцінки вербального, невербального і повного інтелекту.

При якісній характеристиці рівнів розвитку інтелекту наших досліджуваних, виявлених в процесі виконання субтестів, ми використали і критерії, розроблені в дослідженнях М.А.Холодної і Н.І.Чупрікової.

Аналіз результатів тестування по кожному субтесту вербальної і невербальної шкал дозволив виявити значні індивідуальні відмінності за рівнем розвитку вербального, невербального і загального інтелекту. Всі досліджувані були поділені на три групи (з високим, середнім і низьким рівнем розвитку інтелекту). Кожну групу складали діти з різним співвідношенням вербального і невербального інтелекту. Необхідно звернути увагу і на той факт, що в більшості дітей семи років з високим рівнем розвитку інтелекту виявлено деяку перевагу вербального інтелекту, а в дітей з низьким рівнем інтелекту переважає невербальний. На цій основі можна передбачити, що в дітей семирічного віку на розвиток інтелекту в більшій мірі впливає його вербальний компонент.

Спостереження за роботою дітей при тестуванні їх інтелекту показали, що досліджувані з різним рівнем розвитку інтелекту сприймають, переробляють і здобувають необхідну інформацію по-різному і на різному рівні виконують завдання. Це суттєво залежить від сформованості в дітей внутрішніх когнітивних структур, від рівня аналізу, синтезу, узагальнення і диференціювання.

Так, досліджувані з відносно високим рівнем інтелекту (перша група) прагнули уважно вивчити кожне завдання, всебічно і цілеспрямовано проаналізувати його, встановити необхідні зв'язки між комплексами даних з точки зору проблеми. Діти цієї групи порівняно легко диференціювали ознаки об'єктів на суттєві і несуттєві, формували поняття за суттєвими ознаками, висловлювали судження і умовиводи, робили узагальнення на основі узагальнено-абстрактних когнітивних структур. Вони тривалий час зберігали і легко відтворювали раніш одержану інформацію в узагальнено-абстрактній формі, відносно вільно оперували поняттями, підпорядковували свої дії

поставленому завданню, виявляли зусилля волі у виборі засобів і точності виконання завдання, передбачення ходу розв'язання, тобто планували про себе. Ці досліджувані прагнули довести почату справу до кінця, орієнтувались на ліміт часу.

Представники другої групи (з середніми показниками інтелекту) здійснювали різносторонній, але недостатньо повний аналіз і синтез при виконанні завдань, встановлювали не одиничні, а декілька комплексних зв'язків, між якими не завжди були правильні відношення. Діти даної групи переживали труднощі в диференціюванні суттєвих і несуттєвих ознак при порівнянні, встановленні подібності, класифікації, абстрагуванні, формуванні понять. Ментальний досвід у них недостатньо розвинений, актуалізація його ускладнюється в процесі розв'язання проблеми, у них недостатньо розвинене вольове зусилля і передбачення ходу розв'язання, тобто планування про себе. Відтворення раніш сприйнятої інформації проходить в конкретній формі. Вони не звертають достатньої уваги на ліміт часу і якість виконання завдання.

Діти третьої групи (з відносно низьким рівнем інтелекту) при виконанні завдань не аналізували їх повністю. Рівень аналізу і синтезу характеризується у них однобічним виділенням окремих елементів завдання встановленням одиничних або локальних зв'язків між даними, все це не спрямовано на розв'язання проблеми в цілому і робить неможливим планування виконання завдання. Їх узагальнення або носить глобально-недиференційований характер, або здійснюється на основі ізольованої, несуттєвої наочної ознаки. У дітей цього рівня інтелекту відсутнє вміння диференціювати і розмежовувати ознаки предмета на суттєві і несуттєві. Вони не можуть виділити суттєві ознаки об'єкта за якими можна їх порівнювати, диференціювати, класифікувати, робити узагальнення і умовиводи. У цих дітей недостатньо розвинена спостережливість, точність сприймання, логічне мислення, передбачення, оперативна пам'ять, концентрація уваги. Діти з низьким рівнем інтелекту не враховують ліміту часу, не виявляють зусилля волі, щоб виконати завдання швидко і якісно, але з кращим результатом виконують практичні завдання.

На своєрідність виконання завдань мав вплив і характер співвідношення компонентів інтелекту. Так, діти з перевагою невербального інтелекту (14 чоловік) успішно виконували завдання невербальних суб'єктів. Стимулюючий матеріал краще розуміли в конкретній формі, аналізували і планували хід його виконання. При виконанні завдань вербальних суб'єктів ці діти прагнули до конкретизації, переживали потребу в наочній опорі.

Для досліджуваних з відносною перевагою вербального інтелекту (10 чоловік) характерно те, що вербальні суб'єкти вони виконували з великим успіхом, відволікались від конкретного змісту і виділяли загальний принцип розв'язання завдання.

Для решти дітей (6 чоловік) характерним є гармонійне співвідношення вербальних і невербальних компонентів інтелекту. Вони успішно виконували як вербальні, так і невербальні суб'єкти.

Одержавши дані про рівні розвитку інтелекту і його компонентів ми продовжили вивчення у цих же дітей особливостей аналітично-синтетичної діяльності (процесів аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування) при розв'язанні ними завдань-проблем, побудованих на навчальному і не навчальному матеріалі. Потім провели співставлення даних і дали відповідь на запитання: «в якій мірі в дітей семиліток показники тесту Векслера

співвідносяться з показниками аналітико-синтетичної діяльності, що виявлялися при розв'язанні даних завдань?»

В якості навчальних завдань були використані шість арифметичних задач різної складності: (з необхідними і достатніми даними, дві задачі з недостатніми даними, із зайвими даними, не приведена задача в непрямій формі, що вимагають встановлення не лише прямих, але й зворотних зв'язків). Крім цього досліджувани розв'язували п'ять задач-головоломок. Наприклад: «У вірьовки два кінці, один кінець відрізали. Скільки кінців залишилось у вірьовки? Чому?». Ці завдання давали можливість виявити, чи спираються досліджувані при аналізі і синтезі даних задач на свій життєвий, розумовий досвід, наочні уявлення, логіку суджень чи виділяють в задачі лише кількісні дані і намагаються розв'язати її звичайним арифметичним способом.

В якості позанавчальних завдань використовувались також шість наочно-дійових задач типу шахматної гри, гра «5», варіант гри «15», складений В.Н.Пушкіним і Д.Н.Завалішиною. Задачі були різної складності і з різною оптимальною кількістю ходів (від 4 до 14 ходів). Методика гри «5» полягала в наступному: на картоні з шістьма клітками, розміщеними в два ряди і позначеними цифрами «1», «2», «3», «4», «5», «6», розміщені в довільному порядку п'ять пронумерованих фішок так, що клітка «6» залишалася вільною. Досліджуваний повинен розмістити фішки в порядку числового ряду при вільній клітці «6», яка знаходиться в лівому кутку другого ряду. Переміщувати фішки можна тільки через сусідню вільну клітинку, розміщену в будь-якому із чотирьох напрямків (на кут ходити неможна). Кожний хід досліджуваного реєструвався номером переміщеної фішки. Продуктивний процес розв'язання цих задач вимагає безперервного аналізу і синтезу, бо кожний хід суттєво змінює відношення між елементами ситуації.

Результати експериментів показали, що за рівнем розвитку аналізу і синтезу досліджувані різко диференціювалися; було виділено три рівні виконання процесів аналізу і синтезу (високий, середній, низький). Характеристика рівнів сформованості процесів аналізу і синтезу при виконанні завдань проводилась за двома критеріями, виділеними в ряді досліджень (Ж.Піаже, Ю.А.Самарін, Р.Стермберг): 1) ступеня удосконалення процесів аналізу і синтезу (елементний, частковий, повний, випереджуючий аналіз; локальний, частково-комплексний, комплексний синтез), 2) ступеня зв'язку між рівнем аналізу і синтезу.

Високий рівень розвитку мислительних процесів характеризується повнотою, всебічністю і цілеспрямованістю аналізу і синтезу, здатністю до виділення суттєвих ознак і комплексних даних, встановленням між ним зв'язку з погляду проблеми, на основі не лише прямої, але й оберненої залежності.

Середній рівень аналізу і синтезу виявився в різнобічному, але недостатньо повному аналізі, виділення суттєвих ознак і встановлення не одиничних, а декількох комплексних зв'язків, між якими не завжди встановлюються правильні відношення. Аналіз і синтез тісно пов'язані. Проте розумове планування, передбачення наступного ходу розв'язання викликає труднощі, оскільки немає єдиної системи зв'язку між даними відносно запитання задачі.

Низький рівень аналізу і синтезу характеризується елементним або однобічним аналізом, виділення окремих елементів задачі, встановленням одиничних або локальних зв'язків між даними (Ю.А.Самарін), не підпорядковуваними вирішенню проблеми в цілому. На цьому рівні аналіз і

синтез в значній мірі відірвані один від одного, що робить неможливим планування процесу розв'язання задачі.

Виявивши в дітей індивідуальні відмінності в рівні розвитку мислення, ми провели кількісну обробку одержаних даних. Якщо при розв'язанні задачі дитина виявила високий рівень розвитку мислительних процесів, то їй ставили два бали, за середній рівень – один бал. На низькому рівні розв'язання мислительних процесів бали не нараховуються. Оптимальна кількість балів, які могла одержати дитина за розв'язання експериментальних задач, приймалось за 100%. Показником ступеня сформованості мислительних операцій ми вважали процентне відношення кількості реально одержаних балів до оптимального. Це відношення було умовно назване коефіцієнтом продуктивності. Для кожного досліджуваного і для кожної групи і підгрупи він був вирахований у відсотках.

В досліджуваних першої групи коефіцієнт продуктивності процесів аналізу і синтезу складав 79.7, у другої групи – 51.02, у третьої – 23.42%.

Для визначення рівнів сформованості процесів узагальнення і абстрагування нами була використана модифікована методика «Четвертий зайвий» на вербальному і наочному матеріалі, детально описана і використана в дослідженнях Т.В.Єгорової. Ця методика була спрямована на виявлення здатності дітей до узагальнення об'єктів за родовою ознакою. Крім цього методика дозволила встановити, чи ґрунтуються процеси узагальнення і абстрагування на всебічному, частковому або однобічному аналізі; в якій мірі досліджувані здатні розмежовувати об'єкти за суттєвою ознакою, абстрагуючись від несуттєвих; який характер носить узагальнення; інтуїтивно-недиференційований чи диференційований.

Було проведено дві серії експериментів. В першій серії завдання побудовані на словесному матеріалі, у другій – на наочному. В першій серії досліджуваному в певній послідовності називали десять груп слів (по 4 слова в кожній групі). Три слова кожної групи означали подібні предмети, які можуть бути об'єднані за ситуативною ознакою в одну групу, а четверте слово означає предмет, не подібний до решти трьох (воно є зайвим). Досліджуваний повинен проаналізувати всі чотири слова, визначити і обґрунтувати, які слова означають подібні предмети, а які слова зайві (наприклад: лампа, ліхтар, сонце, свічка).

У другій серії досліджуваному в певній послідовності пропонували розглянути десять карточок із зображенням на них чотирьох предметів (на кожній картці). Учень повинен був об'єднати в одну групу за певною ознакою три предмети і виділити четвертий об'єкт як зайвий. В якості наочного матеріалу використовувались групи картинок (наприклад: конвалія, волошки, ромашка, кішка).

При аналізі результатів дослідження виявлено три рівні розвитку процесів узагальнення і абстрагування.

Високий рівень узагальнення і абстрагування ґрунтується на всебічному аналізі і синтезі, на правильному розмежуванні суттєвих і несуттєвих ознак. Узагальнення носить диференційований характер і проводиться відразу без тренування. Позитивні і негативні сторони абстракції нерозривно зв'язані одна з одною і однаково високорозвинені.

Середній рівень узагальнення і абстрагування характеризується також диференційністю, але проводиться не відразу, а в результаті вправ. На цьому рівні лише виділяються суттєві ознаки, але важче відмежовуються несуттєві.

Низький рівень узагальнення і абстрагування характеризується однобічним та елементарним аналізом і носить глобально недиференційований

характер. На цьому рівні відсутні уміння розмежовувати ознаки об'єктів на суттєві і несуттєві, позитивна і негативна абстракція слабо розвинена.

Кількісна обробка експериментальних даних показала, що в більшості дітей виявлені низькі показники процесів узагальнення і абстрагування в середньому по кожній групі виявився нижчим в порівнянні з рівнем аналізу і синтезу. Разом з тим при порівнянні рівнів розвитку мислительних процесів досліджуваних, між ними виявлена відповідність – чим вищий рівень аналізу і синтезу, тим вищий і рівень узагальнення і абстрагування.

Про співвідношення між конкретно-образним і словесно-логічними компонентами ми судили за такими критеріями: 1. Відносна успішність (або неуспішність) розв'язання задач, виражених в конкретній або абстрактній формі. 2. Характер розв'язання – використання предметної (чи схематичної) наочності в процесі знаходження розв'язку або розв'язання задач у внутрішньому, абстрактному плані. 3. Легкість переходу від конкретного – наочного плану мислительної діяльності до словесно-логічного і навпаки.

При співвідношенні показників інтелекту з показниками аналітико-синтетичної діяльності досліджуваних виявлена відповідність між рівнем розвитку інтелекту і рівнем розвитку мислительних процесів. Це доказ того, що аналітико-синтетична діяльність є основою інтелекту і розумового розвитку. У більшості дітей (24 чоловік із 30) виявлена повна відповідність між рівнями розвитку вербального інтелекту й словесно-логічного мислення і між рівнями розвитку невербального інтелекту і наочно-образного мислення. Тому в подальшому ми будемо говорити лише про співвідношення компонентів інтелекту, підрозуміваючи і компоненти мислення.

Навчаючий експеримент. Щоб відповісти на питання, що саме впливає на ефективність навчання: тип співвідношення компонентів інтелекту і мислення, чи рівень їх розвитку, чи те й інше, було організовано два шляхи навчання (Г.П.Антонова, В.А.Крутецький): 1) при засвоєнні знань йти від конкретного до абстрактного, від часткового до загального; 2) від абстрактного до конкретного, від загального до часткового.

В навчаючому експерименті приймали участь ті самі досліджувані, що і в констатуючому. Навчання проводилось на ненавчальному матеріалі за допомогою інструкцій в абстрактній формі (перший етап) і конкретно-наочній формі (другий).

В якості поза навчального матеріалу була використана гра «5», яка використовувалась в констатуючому експерименті. Але були підібрані чотири нові варіанти (25 – 4 ходи; 14 – 6 ходів; 23 – 10 ходів; 54 – 14 ходів). Навчання було спрямоване на формування в дітей прийомів аналізу, синтезу, абстрагування і узагальнення, диференціювання і класифікації різних ситуацій і способів розв'язання, уміння оцінювати місце розміщення окремих фішок і цілих груп в наявній ситуації в залежності від можливого переміщення елементів, уміння передбачати і планувати в думці наступний хід розв'язання з точки зору кінцевої ситуації.

На першому етапі навчання досліджуваним пропонувалась інструкція в абстрактній формі, що дозволяла вяснити, в якій мірі діти з різними особливостями інтелекту і мислення здатні використати її в процесі розв'язання експериментальних задач, як вона впливає на їх успіхи в процесі навчання.

Інструкція включала в себе чотири правила: 1. Перш, ніж пересувати фішки, подивись уважно і подумай, на яких клітках стоять фішки і на яких вони повинні стояти. 2. Якщо фішки стоять в правильному порядку, то їх треба

переміщувати разом, а не розбивати. 3. Якщо фішки стоять в зворотному порядку, то їх треба розбити якою-небудь третьою фішкою. Правильні пари треба створювати шляхом усунення проміжних фішок. 4. Треба пам'ятати, що якщо перемістити фішки з одного ряду на другий, то вони будуть в зворотному напрямку.

Другий етап навчання проводився на тих самих завданнях через два місяці після першого. Це було зроблено з метою, щоб завдання сприймалися дітьми як нові і стимулювати процес активного мислення, а не відтворення знайомих способів розв'язання. На цьому етапі інструкція пропонувалась в конкретній формі, основної на аналізі наочної ситуації, з метою виявлення ролі безпосереднього сприймання і практичної дії в розв'язанні завдань в дітей з різними психологічними показниками.

Інструкція складалась із чотирьох пунктів. 1. Дається вихідна ситуація 25 і пропонується визначити, на якій клітці стоїть кожна фішка і на якій вона повинна стояти в кінцевій ситуації. 2. В ситуації 14 пропонується знайти пари фішок, які стоять в потрібному напрямку, і зберегти їх при переміщенні. 3. Аналізується завдання 54, підкреслюється, що правильних пар немає, але фішки «1» і «2» стоять в потрібній послідовності, на прикладі показується, що їх можна об'єднати, якщо усунути проміжну фішку «3». Звертається увага на фішки «4» і «5», які стоять в своєму ряду, але в зворотному порядку. Пропонується розбити цю пару фішок «3» і розв'язати завдання. 4. В ситуації 23 виділяється дві пари фішок «4» і «5», «2» і «3», пропонується визначити «правильні» вони чи «неправильні», в якому ряду вони повинні стояти. Якщо перемістити їх в «свій» ряд, чи залишаться вони в такому ж порядку.

Після кожного етапу навчання діти вголос розказували, як вони будуть переміщати фішки, а потім приступали до практичного розв'язання завдання.

Результати навчання за допомогою інструкції в абстрактній формі показали, що в більшості досліджуваних аналіз вихідної і проміжної ситуацій став більш цілеспрямованим і диференційованим. Зменшилась кількість невиправданих ходів, зменшився і час для обдумування процесу розв'язання завдань. Помітні зрушення в навчанні відбулися в дітей з відносно низькими показниками мислення і інтелекту (див. таблицю 1).

Таблиця 1

**Зменшення кількості ходів у дітей при розв'язанні завдань
після навчання за допомогою інструкцій, (в%)**

Рівні розвитку повного інтелекту	В абстрактній формі			В конкретній формі		
	В цілому по групі	Перевага невербального інтелекту	Перевага вербального інтелекту	В цілому по групі	Перевага вербального інтелекту	Перевага невербального інтелекту
Високий	21.2	37.0	26.3	38.0	16.5	42.3
Середній	32.3	29.6	23.0	29.4	26.2	35.7
Низький	49.3	17.0	42.0	27.6	32.6	20.0

Загальна кількість реальних ходів у них знизилась на 49.3%, але вони змогли проаналізувати і встановити доцільні зв'язки між елементами ситуації лише при розв'язанні простих завдань, які в констатуючому експерименті сприймалися ними глобально, нерозподільно. Рівень розв'язання завдань у дітей другої і першої груп (з середнім і високим рівнем розвитку) виявився більш стабільним і після першого етапу навчання. Так, у дітей з середніми

показниками інтелекту і розумового розвитку загальна кількість реальних ходів при розв'язанні завдань зменшилась на 32.3%, а у дітей з відносно високим рівнем розвитку кількість ходів зменшилась на 21.2%.

Зрушення в розвитку дітей другої і першої груп відбувалося за рахунок удосконалення аналітико-синтетичної діяльності при розв'язанні більш складних завдань. Ці досліджувані звертали увагу не лише на місце розміщення окремих фішок, але й на послідовність розміщення груп фішок, планували наступні ходи з урахуванням кінцевої ситуації, абстрагувались від менш продуктивного шляху розв'язання. Необхідно також відмітити, що діти однієї і тієї ж групи були неоднаково сприйнятливі до навчання за допомогою інструкції в абстрактній формі. Так, досліджувані першої групи (з високим показником інтелекту і мислення, з перевагою невербального інтелекту і наочно-образного мислення) навчились більш активно і продуктивно, ніж діти з перевагою вербального інтелекту і словесно-логічного мислення. Вони прагнули ніби компенсувати недостатній компонент в їх розумовому розвитку на основі уявлення реальної ситуації, яскравіше уявити можливі зміни місцерозміщення окремих фішок і цілих груп. Кількісні показники після першого етапу навчання у цих дітей виявились відносно вищими (див. табл.).

На другому етапі діти навчались за допомогою інструкції, вираженої в конкретній формі. Спираючись на наочну, конкретну ситуацію завдання вони застосовували правила її аналізування і встановлення зв'язків між елементами, необхідними для цілеспрямованого і продуктивного розв'язання. Аналіз одержаних даних показав, що другий етап навчання сприяв подальшому розвитку аналітико-синтетичної діяльності всіх досліджуваних і покращенню процесу розв'язання завдань.

Таким чином, навчання за допомогою абстрактної інструкції виявилось більш ефективним для дітей першої та другої груп (з високим і середнім рівнем інтелекту) з перевагою невербального інтелекту і для дітей третьої групи (з низьким рівнем інтелекту) з перевагою вербального інтелекту. Навчання за допомогою інструкції в конкретній формі було більш успішним для дітей першої і другої груп з перевагою вербального інтелекту і, навпаки, менш успішним для дітей третьої групи з перевагою невербального інтелекту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Развитие детей в процессе начального обучения и воспитания // Проблемы обучения и воспитания в начальной школе / Под. ред. Б.Г. Ананьева, А.И. Сорокиной. – М., 1960.
2. Антонова Г.П. Учёт особенностей мышления детей – шестилеток в процессе обучения // Процессы познания и деятельности личности. – Ульяновск, 1988. – С. 88-97.
3. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.; Педагогика, 1981.
4. Кеттел Дж. Интеллектуальные тесты и измерения. – М.; 1990.
5. Менчинская Н.А. Психология обучения арифметике. – М.: Учпедгиз, 1955.
6. Панасюк А.Ю. Адаптированный вариант методики Д. Векслера. – М.; 1973.
7. Пушкин В.Н., Завалишина Д.Н. О механизмах оперативного мышления // Вопр. психологии. – 1964. – №3. – С. 45-51.
8. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.; 1997.
9. Чуприкова Н.И. Принцип дифференциации когнитивных структур в умственном развитии, обучение и интеллект // Вопр. психологии. – 1990. – №5. – С. 31-39.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

В статье представлены материалы экспериментального исследования личностной рефлексии в подростковом возрасте. Выявлено, что внутренняя природа этого феномена определяется степенью осознания и осмысления личностных смыслов (образов «Я») в прошлом, реальном и будущем. Выявлены особенности проявлений разных видов личностной рефлексии в подростковом возрасте.

Ключевые слова: личностная рефлексия, образ «Я», рефлексия.

The materials of experimental research of personal reflection in teen age are presented in this article. It is discovered that internal nature of this phenomena is determined by the degree of awareness and comprehension of personal contents (self-images) former-self, real-self and self-image in the future. The features of different types of personal reflection in teen-ages are exposed.

Keywords: personal reflection, self-image, reflection.

Постанова проблеми. В останні роки в психології помітно зріс інтерес до вивчення проблеми рефлексії. Це обумовлено насамперед тим значенням, що надається рефлексії в життєдіяльності сучасної людини. Особливе місце посідає рефлексія у психологічному світі підлітків. Очевидна схильність до рефлексії є характерною особливістю підліткового віку. Ця тенденція має онтогенетичну зумовленість і перебуває у безпосередньому зв'язку із загальним особистісним становленням підлітка. Спостерігається своєрідне повернення дитини до самої себе, адже увесь попередній процес розвитку відбувався у соціалізуючому руслі. Натомість у підлітковому віці відбувається пошук власного «Я» у вже освоєному середовищі.

Попри велику кількість праць, присвячених рефлексії, і, зокрема, рефлексії підлітка, на думку О.М. Леонтьєва, ця тема, маючи «життєве значення для психології особистості», і досі «не розкрита у науково-психологічному аналізі». Для подальшого вивчення явища рефлексії особливу цінність мають присвячені питанням самосвідомості теоретичні праці та методичні розробки Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, О.О. Бодальова, С.Л. Рубінштейна, В.В. Століна, П.Р. Чамати, І.І. Чеснокової, Є.В. Шорохової та інших авторів.

Гносеологічні характеристики рефлексії та їхнє вираження у мисленнєвих і, зокрема, пізнавальних процесах розкрито у працях Г.О. Антипова, О.П. Огурцова, Л.С. Родоса, М.О. Розова. Питання інтелектуальної та особистісної рефлексії розроблялись в дослідженнях В.В. Давидова, Г.О. Голіцина, О.З. Зака, О.О. Тюкова, Б.Д. Ельконіна. Місце рефлексії в структурі навчальної діяльності розкривалось у працях В.В. Рубцова, М.О. Семенова, М.І. Поліванова, Є.М. Дубовської, О.Є. Мальської, О.О. Сидельникової, І.М. Улановської, О.В. Яркіна та ін. У вітчизняній психології центральне значення мають праці С.Д. Максименка.

Метою нашого дослідження є вивчення рефлексії у підлітків та її вплив на розвиток самосвідомості особистості у підлітковому віці.

Поняття рефлексії виникло у філософії і означало процес роздуму індивіда про те, що відбувається в його власній свідомості. У психологічному словнику поняття рефлексії дається так: рефлексія (від латів. «reflexio» – звернення назад) – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і

станів [10; 690]. Так, Арістотель вважав що рефлексія людини є рисою божественного розуму, який продукує свій предмет, відображається в ньому і пізнає на цій основі свою сутність. Платон писав, що рефлексія протилежна практиці, вона є заглибленням у внутрішню сутність предмета суб'єктивності. Рефлексія є, насамперед, поверненням суб'єкта до самого себе після виходу із себе – у свою протилежність. Р. Декарт ототожнював рефлексію із здатністю індивіда зосередитися на утриманні своїх думок, абстрагувавшись від всього зовнішнього, тілесного. Дж. Локк розділив відчуття і рефлексію, трактуючи останню як особливе джерело знання (внутрішній досвід на відміну від зовнішнього, заснованого на органах чуття). Це трактування рефлексії стало головною аксіомою інтроспективної психології [1-2].

Рефлексією, як предметом психології, у XX столітті безпосередньо зацікавилась когнітивна психологія, яка протиставила себе поведінкознавчим напрямам. У межах цього напрямку одні дослідники ототожнювали психічні процеси, що відповідають за переробку інформації, з ієрархічно організованою рефлексивною регуляцією пізнавальної активності, інші відводили рефлексії роль одного з багатьох когнітивних процесів. Загальний інтелектуалістичний сенс когнітивістського розуміння відображений у визначенні рефлексії як здатності людини мислити про своє мислення задля його вдосконалення [9].

Рефлексія в соціальній психології виступає у формі усвідомлення суб'єктом, що діє, – особою або спільністю – того, як вони насправді сприймаються і оцінюються іншими індивідами або спільностями. Рефлексія – це не просто знання або розуміння суб'єктом самого себе, але і з'ясування того, як інші знають і розуміють того, хто «рефлектує», його особові особливості, емоційні реакції і когнітивні (пов'язані з пізнанням) уявлення. У складному процесі рефлексії надані, як мінімум, шість позицій, що характеризують взаємне відображення суб'єктів:

- сам суб'єкт, який він є насправді;
- суб'єкт, яким він бачить самого себе;
- суб'єкт, яким він бачиться іншому;
- і ті ж самі три позиції, але з боку іншого суб'єкта [9].

Рефлексія, таким чином, – це процес подвоєного, дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого виступає відтворення особливостей один одного.

Рефлексія – це механізм, завдяки якому система знаходить здібність до самоорганізації. Чим розвиненіші здібності рефлексій, тим більше моделей (способів) рефлексій, тим більше можливостей для розвитку і саморозвитку знаходить. Здібності рефлексій є тими, які в принципі забезпечують умови для саморозвитку, самокорекції, впливаючи в цілому на розвиток особистості і її відносини зі світом.

У роботі І.С. Ладенко виділяються три основні форми рефлексії: ретроспективна, проспективна та інтроспективна. Перша – служить виявленню і відтворенню схем і засобів, процесів, що мали місце у минулому. У другій виявляються і коректуються схеми і засоби можливої діяльності. У третьому випадку проводиться контроль і коректування або ускладнення розумових процесів в ході виконання.

Аналіз конкретно-експериментальних робіт, присвячених вивченню рефлексії, показує, що вона досліджується в чотирьох основних аспектах: кооперативному, комунікативному, особистісному й інтелектуальному. При цьому перші два аспекти виділяються в дослідженнях колективних форм

діяльності і процесів спілкування, що їх опосередковують, а інші два – в індивідуальних формах прояву мислення і свідомості [1-2].

На виявлення специфіки кооперативного аспекту рефлексії спрямовані роботи М.Г. Алексєєва, В.В. Рубцова, О.О. Тюкова, Г.П. Щедровицького та ін. Психологічні знання про кооперативний аспект рефлексії забезпечують, зокрема, проектування колективної діяльності з урахуванням необхідності координації професійних позицій і групових ролей суб'єктів, а головне, кооперації їхніх спільних дій. При цьому рефлексія тлумачиться як «вивільнення» суб'єкта з процесу діяльності, як його «вихід» у зовнішню позицію стосовно неї.

На виявлення специфіки комунікативного аспекту спрямовані переважно соціально-психологічні дослідження Н.І. Гуткіної, І.Е. Берлянд, К.Е. Даніліна, А.В. Петровського, Л.А. Петровської та інших, а також деякі інженерно-психологічні роботи. У них рефлексія розглядається як істотна складова розвиненого спілкування і міжособистісного сприйняття, що характеризується О.О. Бодальовим як специфічна якість пізнання людини людиною.

Експериментальному дослідженню особистісного аспекту рефлексії присвячені роботи Н.І. Гуткіної, Р.Е. Новікової, І.Н. Семенова і С.Ю. Степанова, А.Б. Холмогорової, В.К. Зарецького й ін. Центральним для більшості цих робіт є розуміння рефлексії як процесу переосмислення, як механізму «не тільки диференціації в кожному розвинутому й унікальному людському «Я» його різних підструктур (типу: «Я» – фізичне тіло», «Я» – біологічний організм», «Я» – соціальна істота», «Я» – суб'єкт творчості» та ін.), але й інтеграції «Я» у неповторну цілісність.

У контексті вивчення когнітивних процесів М.Г. Алексєєвим, Л.Ф. Берцфаї, Л.Л. Гуровою, А.З. Заком та іншими дослідниками проводяться дослідження інтелектуального аспекту рефлексії. В.В. Давидов визначає рефлексію як уміння суб'єкта «виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії». Тут рефлексія розглядається у своєму інтелектуальному аспекті. Таке її розуміння служить однією з основ, що дозволяє розкрити уявлення про психологічні механізми теоретичного мислення і реалізувати їх у віковій і педагогічній психології, наприклад, у роботах А.В. Захарової та М.Е. Боцманової, А.З. Зака.

На важливу роль рефлексії у становленні підростаючої особистості вказували ще класики психологічної науки. Так, Л.С. Виготський підкреслював, що нові типи взаємозв'язків психічних функцій, які утворюються на основі розвитку рефлексії, необхідно розглядати у віковому аспекті [5].

Водночас у віковому аспекті рефлексія визначається у взаємозв'язку із самостановленням, яке, на думку окремих дослідників, є визначальним чинником конструктивної особистісної рефлексії (С.Р. Пантелєєв). Самостановлення за своєю психологічною природою – складна система, яка не зводиться до емоцій, самооцінки та інших «власне психічних» характеристик особистості. Це особистісне утворення, що може бути зрозумілим як безпосереднє феноменологічне вираження особистісного смислу «Я» для самого суб'єкта. За умови негативного ставлення до себе, на тлі незадоволення собою, недовіри до себе рефлексія є засобом самопригнічення. І навпаки, при позитивному ставленні, коли особистість приймає себе і переживає це ставлення як цінність, рефлексія функціонує як самодостатній засіб саморозвитку [7].

Перше дослідження, що розкрило сутність особистісної рефлексії дитини, зокрема підлітка, було виконано Н.І. Гуткіною, яка розглядала цей феномен як механізм самосвідомості, як особливий акт самодослідження, коли індивід вивчає власний внутрішній світ і самого себе як дослідника. Проявом особистісної рефлексії в її дослідженні виступили рефлексивні очікування, а критерієм наявності – самоаналіз, який призводить до нових знань про себе. Підкреслюється, що підлітковий вік є сензитивним періодом у розвитку особистісної рефлексії. Особистісна рефлексія виступає вихідною розумовою операцією, на основі якої розгортається процес розвитку особистості дитини (Є.М. Бохорський, М. Келесі, Д.А. Леоніду) [11].

Необхідні компоненти особистісної рефлексії:

а) ідеальна модель кінцевої мети діяльності (наприклад, ідеальний образ власного «Я»);

б) усвідомлення власного досвіду (особистісних рис, умінь, навичок, умов діяльності, особистого статусу у певній ситуації);

в) з'ясування необхідних перетворень для наближення його усвідомлених характеристик (перш за все, особистісних рис) до ідеальної моделі (перебіг розгортатиметься як планування діяльності, в якому останній момент рефлексивної структури буде наслідком співставлення бажаної ідеальної моделі та усвідомленого досвіду) [2].

Залежно від спрямованості в осмисленні і переосмисленні особистісних змістів, у підлітка появляются різні види особистісної рефлексії:

- ретроспективний вид особистісної рефлексії (осмислення і переосмислення минулого образу «Я»);
- ситуативний вид особистісної рефлексії (осмислення і переосмислення реального «Я»);
- перспективний вид особистісної рефлексії (осмислення і переосмислення майбутнього «Я»).

Провідним критерієм існування особистісної рефлексії є «рефлексивний аналіз», який приводить індивіда до нових знань про самого себе як суб'єкта життєдіяльності і дозволяє виявити три рівні розвитку саморефлексії: фіксований, занижений і збалансований. Найбільш ефективним у самопізнанні, самоствердженні і саморозвитку особистості підлітка є збалансований рівень.

Залишаючись сензитивним етапом для розвитку рефлексії, підлітковий період є точкою максимальної невідповідності в мірі сформованості різних видів рефлексії (А.В. Коропів, І.М. Ськитяєва, В.С. Мухина, С.Ю. Степанов, І.Н. Семенов). Як вважає В.С. Мухина, інтелектуальна рефлексія розвивається значно раніше особистісної і комунікативної, що пояснює наявність у багатьох підлітків труднощів в міжособовому спілкуванні. Дослідники вікових особливостей підліткового і юнацького віку однак відзначають, що близько 12 років у підлітків виникає інтерес до власного внутрішнього світу. Далі відбувається постійне ускладнення і поглиблення самопізнання. Одночасно з'являється посилення його диференційованості й узагальненості, що у ранньому юнацькому віці (15-16 років) веде до становлення стійкого уявлення про себе як цілісної особистості [8].

Саме підлітковий вік є сензитивним для цієї діяльності, у котрій відбувається інтенсивне оволодіння нормами соціального спілкування. Підліток вже намагається вийти за рамки суто учнівських справ у ту сферу, де він може проявити себе, самоствердитися.

Підліткам притаманне усвідомлення своїх зростаючих можливостей, прагнення до самостійності, до самоствердження себе серед оточуючих, потреба у визнанні з боку дорослих своїх прав. Суттєву роль у цьому процесі відіграє суспільна діяльність. Участь учнів у цій діяльності не тільки забезпечує їх визнання дорослими, але й створює можливості для розширення форм спілкування, що розгортаються, набирають особливої ваги в системі «Я та інші люди», «Я і колектив», «Я і суспільство». Завдяки цьому саме суспільна активність зумовлює основні новоутворення підліткового та значною мірою юнацького віку [8, 11].

Саме підлітковий і юнацький вік є початком свідомого пошуку, визначенням сенсу життя, напрямків життєтворчості. Спочатку це – неясна мрія, яка поступово виростає в уявлення про певну життєву перспективу, майбутнє самовизначення, життєвий ідеал тощо. Складнітєві роздуми (соціальна рефлексія) часто спрямовані у майбутнє, на пізнання свого життєвого призначення, бо саме тут створюються життєві плани, які особистість має намір реалізувати у майбутньому. Якраз в юнацькому віці людина багато в чому започатковує свою долю, свій життєвий шлях.

Підлітки, створюючи свої життєві плани, розмірковуючи про свої можливості, мало думають про реальність їх здійснення. Старшокласники ж задумуються над питанням про шляхи здобуття бажаного, над засобами та способами його реалізації. Юнацтво здебільшого орієнтоване на майбутнє. Переоцінка цінностей, поява нових інтересів, ціннісних орієнтацій, розчарування в тих чи інших цінностях, людях, вибір професії – все це сприймається як конструювання себе завтрашнього, як планування свого подальшого життя. Звичайно, це спричиняє внутрішню напругу, інтенсивні роздуми та пошуки (рефлексії).

Саме рефлексія є тим механізмом самосвідомості, який сприяє становленню особистості, зокрема розвитку громадянської свідомості та самосвідомості. Особистість не просто механічно порівнює свою модель поведінки з соціальною нормою, відображаючи своє позитивне чи негативне ставлення до неї, а переживає все це у формі почуття задоволення чи незадоволення, захоплення чи осуду. Така самооцінка має начебто дві сторони: перша – це оцінка своєї поведінки лише з точки зору свого суб'єктивного стану, друга – передбачення оцінки з боку суспільства та пов'язана з цим реакція на цю оцінку та її наслідки. В результаті взаємодії цих двох сторін виробляється вольове рішення реалізувати свою ідеальну програму поведінки, тобто самореалізуватися (або відмовитись від неї) [5, 8].

У експериментальному дослідженні здатності підлітків до рефлексії взяло участь 80 осіб. Серед досліджуваних були учні 7-х класів та 9-х класів. Досліджувалося два параметри – рівень самооцінки та рівень рефлексії. Наочно результати дослідження наведено на рис. 1.1., рис. 1.2.

Результати дослідження свідчать, що у 13% підлітків спостерігається повна відсутність до рефлексії минулого досвіду. Це говорить про те, що ці підлітки часто приймають невдалі рішення, не здатні до аналізу своїх помилок та, як результат, схильні їх повторювати і в майбутньому. У 15-20% підлітків виражені хороші здібності до планування та прогнозування свого життя саме завдяки наявності у них рефлексії. Перспективна рефлексія співвідноситься з функцією аналізу майбутньої діяльності, поведінки; плануванням як таким; прогнозуванням ймовірних результатів тощо. Її основні поведінкові характеристики: деталізація планування своєї поведінки, частота звернення до

майбутніх подій, орієнтація на майбутнє. Саме ці підлітки відчують себе творцями власного життя. Вони цілеспрямовані та впевнені у собі.

На жаль, у більшості підлітків (67-75% осіб) аналіз минулих помилок призводить до страху перед майбутнім. Ці респонденти дуже критично ставляться як до себе, так і до інших, при цьому минулий досвід призводить до невпевненості у собі. Ретроспективна рефлексія виявляється в схильності до аналізу вже виконаної в минулому діяльності та подій, що відбулися. У цьому випадку її предметами стають передумови, мотиви і причини подій, що відбулися; зміст минулої поведінки, а також результативні параметри і, особливо, допущені помилки. Ця рефлексія виражається, зокрема, у тім, як часто і довго суб'єкт аналізує та оцінює події, що відбулися, чи схильний він взагалі аналізувати минуле і себе в ньому.

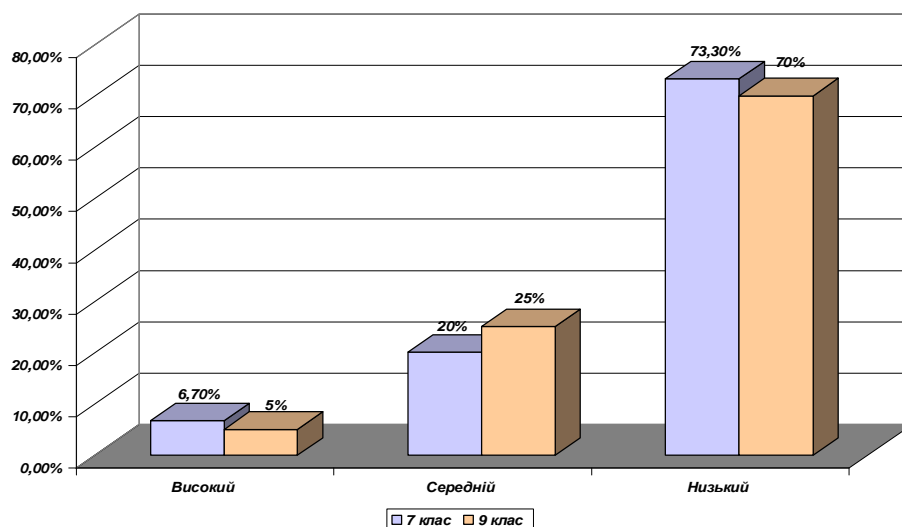


Рис. 1.1. Гістограма результатів аналізу рівню самооцінки особистості підліткового віку

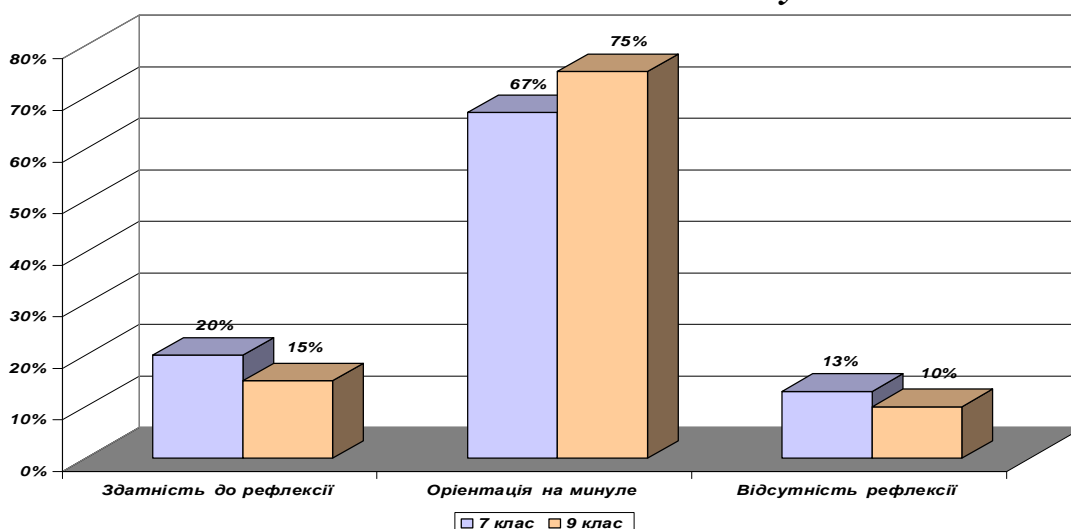


Рис.1.2. Гістограма результатів аналізу рівню рефлексії особистості підліткового віку

Результати аналізу рівню самооцінки показали пряму залежність наявності рефлексії від рівня самооцінки. Саме ті респонденти, у яких висока

самооцінка, мають виражену здатність до рефлексії, а у ті, у яких низька самооцінка спостерігається орієнтація на минулий досвід.

Таким чином, у більшості досліджуваних підлітків спостерігається наявність ретроспективного виду особистісної рефлексії, тобто осмислення і переосмислення минулого образу “Я”. Отримані експериментальні дані підтвердили думку С.Р. Пантелєєва про те, що при негативному ставленні до себе, на тлі незадоволення собою, недовіри до себе рефлексія є засобом самопригнічення. І навпаки, при позитивному ставленні, коли особистість приймає себе і переживає це ставлення як цінність, рефлексія функціонує як самодостатній засіб саморозвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. К рефлексии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984–1985. – М., 1986. – С. 80-160.
2. Український Я.І., Штопало Н.Я. Рефлексія як засіб саморозвитку особистості // Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка: Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 1999. – Вип. 7. – С. 24-27.
3. Костюк Г.С. Свідомість і діяльність людини // Психологія. – К., 1968. – 365 с.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 432 с.
5. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т. / Под ред. Д.Б.Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4.: Детская психология. – С.5-242.
6. Бех І.Д. Категорія “ставлення” в контексті розвитку образу “Я” особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 9-21.
7. Бернс Р. Развитие “Я-концепции” и воспитание. – М.: Педагогика, 1986. – 421 с.
8. Кон И.С. Психология ранней юности: книга для учителя. – М.: Просв., 1989. – 255 с.
9. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.
10. Словарь психолога-практика /Сост. С.Ю.Головин. – Мн.: Харвест, 2003. – 976 с.
11. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. – К.: Рад. школа, 1958. – 44 с.

Загребельна О.О. (м. Київ)

ЗАГАЛЬНИЙ ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

В статті представлений теоретичний аналіз історичних і сучасних поглядів, теорій і досліджень вітчизняних і зарубіжних психологів на проблему дітей старшого дошкільного віку з обмеженими можливостями.

Ключевые слова: *ребенок с ограниченными возможностями, инвалид, старший дошкольный возраст, психологическая помощь.*

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

Keywords: *displays, senior pre-school children, psychological help.*

Актуальність дослідження. Погіршення екологічного середовища, високий рівень захворюваності батьків (особливо матерів), ряд невирішених соціально – економічних, психолого-педагогічних і медичних проблем сприяють збільшенню числа дітей з обмеженими можливостями, роблячи цю проблему особливо актуальною. У нашій країні гостроту проблеми додає те, що до 1917 року система надання допомоги цій категорії дітей не склалася, а пізніше, аж до 90-х років ХХ століття, робота з такою дитиною здійснювалася в

спеціальних будинках – інтернатах ізольовано від суспільства. Зараз багато психологів працюють над вдосконаленням комплексу програм щодо проблеми дітей зі специфічними нестатками. Але для того, щоб зрозуміти їхні проблеми, виявити їх особливості і специфіку роботи з ними, необхідно, насамперед, з'ясувати, що ж містить у собі поняття «дитина з обмеженими можливостями», або інакше – «інвалід» і вихідне з нього «інвалідність».

Відповідно до цього *об'єктом дослідження* є діти старшого дошкільного віку з обмеженими можливостями. *Предмет* – загальний психологічний аналіз поглядів вчених на проблему дітей старшого дошкільного віку з обмеженими можливостями. *Мета дослідження* – провести загальний теоретичний аналіз поглядів вітчизняних та зарубіжних вчених-психологів стосовно дітей з обмеженими можливостями.

Відповідно до мети дослідження були визначені наступні *завдання*:

- 1) визначити специфіку понять «інвалід» та «інвалідність» та відношення психологів до цієї категорії людей;
- 2) виявити ступені та види захворювань дітей, що призводять до інвалідності;
- 3) провести загальний теоретичний аналіз психологічних заходів щодо оптимізації умов розвитку дітей старшого дошкільного віку з обмеженими можливостями.

Відповідно до Декларації про права інвалідів (ООН, 1975) «інвалід» «...означає любу особу, которая не может самостоятельно полностью или частично выполнять потребности нормальной личности или социальной жизни из-за недостатка (врожденного или приобретенного, физического или умственного)» [1, 32].

У законодавстві колишнього СРСР існувало трохи інше поняття «інваліда» («інвалідності»), що було пов'язано з утратою працездатності. При такій постановці питання діти до 16 років не могли бути визнані інвалідами. Таким чином, виникла необхідність у появі терміна «дитина-інвалід». До цієї категорії відносяться діти, що мають «значительные ограничения жизнедеятельности, которые приводят к социальной дезадаптации вследствие нарушения роста и развития ребенка, способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю за своим поведением, обучению, общению, трудовой деятельности в будущем» [10, С. 121].

А «інвалідність» у дитячому віці можна визначити, як «состояние стойкой социальной дезадаптации, обусловленной хроническими заболеваниями или патологическими состояниями ребенка в адекватных возрастных воспитательных или педагогических процессах, в связи с чем возникает необходимость в постоянном дополнительном уходе за ним, помощи или присмотре» [7, С. 112].

Однак хотілося б помітити, що за кордоном і в нашій країні йде процес переходу до більш гуманної і гнучкої термінології. Так, наприклад, в англійській мові термін «інвалід» вийшов із вживання і вважається дискримінуючим права людей з нетиповим зовнішнім виглядом і потребами, замість нього стосовно дітей використовується термін «діти з обмеженими можливостями». Уникають так само вживати наступні визначення: сліпий, глухий, заїка, замінюючи їх такими словосполученнями як «людина з ослабленим слухом, зором, мовним розвитком». Всесвітня Організація Охорони здоров'я не рекомендує так само використовувати терміни «ідіотія», «імбецильність», «розумова неповноцінність». Німецькі дефектологи в

позначенні дітей – інвалідів використовують словосполучення «діти з порушеннями», «діти з освітніми труднощами». В українській дефектології так само робляться спроби дати більш адекватні визначення деяких дефектологічних термінів з урахуванням сучасних вимог.

Визначення інвалідності дітям до 16 років в Україні робить Медико-реабілітаційна експертна комісія відповідно до розділу 3 «Визначення інвалідності дітям» Інструкції з визначення інвалідності (1993рік). Відповідно до законодавства з 1.08.1998 року в залежності від ступеня порушення функцій (з урахуванням їх впливу на можливості соціальної адаптації дитини) у дитини -інваліда визначається ступінь порушення здоров'я. Виділяються 4 ступені:

1) ступінь утрати здоров'я визначається при легкому і помірному порушенні функцій, що, відповідно до Інструкції, є показником до встановлення інвалідності в дитини, але, як правило, не приводять до необхідності визначення в осіб старше 18 років;

2) ступінь утрати здоров'я встановлюється при наявності виражених порушень функцій органів і систем, що, незважаючи на проведенне лікування, обмежують можливості соціальної адаптації дитини (відповідає 3 групі інвалідності в дорослих);

3) ступінь утрати здоров'я відповідає 2 групі інвалідності в дорослого;

4) ступінь утрати здоров'я визначається при різко виражених порушеннях функцій органів і систем, що приводять до соціальної дезадаптації дитини за умови необоротного характеру поразки і неефективності лікувальних і реабілітаційних заходів (відповідає 1 групі інвалідності в дорослого) [8].

Кожному ступеню втрати здоров'я дитини-інваліда відповідає перелік захворювань, серед яких можна виділити наступні основні групи:

Вид захворювання	Особливості поводження дитини
Нервово-психічні захворювання	<p>На 1.01.2004 року в Україні в структурі дитячої інвалідності займали друге місце (32,8%), а до 1991 р. були на першому місці.</p> <p>Найбільш розповсюджені захворювання цієї групи це дитячі церебральні паралічі, пухлини нервової системи, епілепсія, шизофренія й інші ендogenous психози, розумова відсталість (олігофренія або слабоумство), хвороба Дауна, аутизм.</p> <p>У дітей – інвалідів цієї категорії дуже часто спостерігаються грубі порушення всіх сторін психічної діяльності: пам'яті, уваги, мислення, мови, моторики, емоційної сфери.</p> <p>Найчастіше перераховані вище захворювання виникають раптово і приймають форму гострого порушення, будучи іноді результатом біохімічних змін або вживання наркотиків, переживання важкого або тривалого стресу, психологічних конфліктів а так само в результаті інших причин.</p> <p>У дитинстві частіше виникають порушення в області емоцій або поведінки. Симптомами хвороби можуть виступати виховні, соціальні або особисті труднощі.</p> <p>Нервово-психічні захворювання можуть приймати форму гострих, хронічних або захворювань, що протікають поштовхами, у залежності від неї (форми) і від специфіки прояву хвороби призначається лікування. При цьому є обов'язковим втручання фахівців з області медицини і психіатрії.</p> <p>Можна виділити наступні причини ускладнень прояву хвороб: поганий нагляд за дітьми з розумовою відсталістю, сприйнятливості такої дитини до навантажень, стресів, неуважності з боку осіб, до яких вони особливо прив'язані і т.п.</p>

<p><i>Захворювання внутрішніх органів</i></p>	<p>У даний час вони займають перше місце в структурі дитячої інвалідності, що викликано переходом захворювань у хронічну форму з важкими функціональними порушеннями. Часто це пов'язано з пізнім виявленням порушень і недостатніх мір реабілітації. У цю групу захворювань входять патологічні стани і пороки розвитку органів подиху (у тому числі і хронічний туберкульоз легень), нирок і органів сечовиділення, шлунково-кишкового тракту, печінки (цирози печінки, хронічний агресивний гепатит і т.п.), серцево-судинної системи (у тому числі пороки серця і великих судин), опорно-рухового апарата (поліартрити).</p> <p>Часто в силу цих захворювань такі діти не можуть вести активний спосіб життя, однолітки можуть уникати спілкування з ними і включення їх у свої ігри. Наслідком цього є затримка розвитку соціальних і комунікативних навичок, формується недостатньо адекватне уявлення про навколишній світ у хворої дитини.</p>
<p><i>Поразка і захворювання очей, що супроводжуються стійким зниженням гостроти зору</i></p>	<p>На 1.01.2004 року діти з захворюваннями цієї групи в Україні складали 20% від загального числа дітей-інвалідів. Психічний розвиток дітей з дефектами зору в значній мірі залежить від часу виникнення патології і від часу початку спеціальної корекційної роботи. В даному випадку велика відповідальність лежить на батьках та вихователях ДНЗ, які першими можуть побачити відхилення зору своїх дітей.</p> <p>Працівниками Горлівського соціального центру по роботі з дітьми-інвалідами Савченко Л.І. і Гаранової Н.Л. такі діти були охарактеризовані як боязкі і малоконтактні. Тому вони пропонують збагачувати почуттєвий і практичний досвід цих дітей, поступово включаючи їх в коло здорових однолітків. А також рекомендують використовувати їхню особливу чутливість до музики.</p>
<p><i>Онкологічні захворювання</i></p>	<p>На 1.01.2004 року захворювання даної групи складали 15% від загального числа дітей-інвалідів, до яких відносяться злоякісні пухлини 2 і 3 стадії пухлинного процесу, а також ті, що не піддаються лікуванню злоякісні новотвори ока, печінки й інших органів. Останнім часом число онкологічних хворих збільшується досить швидко в зв'язку зі сформованою екологічною ситуацією, що згубно впливає на організм, що розвивається. Особливу групу займають діти зі злоякісними пухлинами різних органів, отриманих після аварії на Чорнобильській АЕС.</p> <p>Онкологічні хвороби впливають не тільки на фізичний, але й психічний стан дитини. Посилаючись на дані Горловського соціального центра по роботі з дітьми-інвалідами можна сказати, що в такої дитини відзначається відгородженість і замкнутість (25%), а так само дратівливість, агресія й інші прояви невротичного характеру (56%). У таких дітей практично немає друзів, крім таких же хворих як і вони. Таким чином, вони як би відгороджені від зовнішнього світу, що викликає затримку в розвитку соціальних навичок, соціальну дезадаптацію.</p> <p>Хотілося б відзначити, що часто злоякісні пухлини приводять до летального результату. Це також викликає певні труднощі в спілкуванні і наданні допомоги таким дітям. До деяких пір вважалося, що діти, особливо маленькі, не почувають наближення смерті. Однак, це не так. Ісаєв Д.Н., що займався вивчення цієї проблеми, докладно описує почуття і переживання дітей у ранньому віці і відзначає, що дуже великий вплив на відношення дитини до смерті роблять його близькі, оточення.</p>

Захворювання органів слуху	<p>За ступенем зниження слуху розрізняють глухих і слабочуючих. Серед глухих можна виділити так само дві групи в залежності від наявності або відсутності в них мови. Число таких дітей відносно невелике, вони складають близько 8% від усіх дітей-інвалідів.</p> <p>Особливості поведінки дитини з порушеним слухом різноманітні. Звичайно вони залежать від причин порушення.</p> <p>Серед глухих зустрічаються замкнуті, «дивні», як би «діти, що перебувають у своєму світі». У слабчочуючих навпаки, спостерігається імпульсивність, рухове розгальмування, а іноді навіть агресивність.</p>
Хірургічні захворювання й анат. дефекти і деформації.	<p>Дана група хвороб нечисленна і складає 4,5% на 1.01.2004 року в Україні. На даний момент вона збільшилась до 15% і постійно збільшується. Це діти з порушеннями опорно-рухової системи, паралічі, ушкодження кінцівок та ін.).</p>
Ендокринні захворювання	<p>Складали 2% на 1.01.2004 року.</p>

Таким чином, можна переконатися, що існує досить великий перелік захворювань, що приводить до інвалідності. Ці хвороби, безсумнівно «залишають свій слід» на поведінці дитини, його відношеннях з оточуючими та в інших сферах її життя.

Отже, система надання допомоги дітям-інвалідам не була створена до 1917 року; не була вона створена і за час радянської влади, коли допомога дитині зі специфічними нестатками зводилася до її ізоляції в спеціальній школі інтернатного типу, тому, на нашу думку, при організації допомоги таким дітям у даний час існує необхідність у зверненні до закордонного досвіду.

У розвинутих країнах за рубежом вже склалися визначені стандарти, форми і методи роботи з дітьми-інвалідами. У кожній країні існують свої особливості надання психологічної допомоги цій категорії населення, обумовлені національною своєрідністю, соціально-економічними умовами, психолого-педагогічними традиціями, орієнтацією на наукові підходи.

Однак, можна виділити і деякі загальні тенденції, які необхідно враховувати при створенні системи надання допомоги таким дітям. По-перше, це максимально можлива інтеграція дитини з обмеженими здібностями в громадське життя (у тому числі й інтегроване навчання). По-друге, перевага виховання цих дітей у родині. По-третє, спрямованість на ранню діагностику порушень і їхнє лікування. В четверте, індивідуальний підхід до реабілітації дитини у кожному конкретному випадку.

Ми провели загальний теоретичний аналіз реабілітаційної допомоги дітям з обмеженими можливостями, що проводяться в різних країнах.

Так, у США діє програма «Інклюжен». У 80-і роки ХХ століття в Америці почався процес будівлі нових будинків і перебудови старих з урахуванням потреб різних категорій інвалідів. Для цих цілей урядом виділялися додаткові фінансові засоби і, у той же час, накладалися тверді санкції за порушення прийнятих стандартів. Для зміни у громадян відношення до інвалідів проводилася продумана і розроблена психологами й іншими фахівцями кампанія в засобах масової інформації, велику роль у цьому зіграли і релігійні організації. У такий спосіб інваліди одержали доступ до всіх сфер життєдіяльності суспільства, при цьому змінилося сприйняття їх здоровими людьми [11].

Що стосується інтеграції в навчання, то труднощі виникали з розробкою програм, підготовкою персоналу, опрацюванням психологічних моделей сприйняття дитини-інваліда здоровими дітьми і навпаки. Модель «*Інклюжен*» має на увазі, що навіть дитина із синдромом Дауна може навчатися з нормальними дітьми. Звичайно, для цього розробляється окрема програма, але багато чого в успіху здійснення програми залежить від вчителя.

Отже, можна було переконатися, що в США функціонує налагоджена система надання допомоги інвалідам, що охоплює всі сфери життєдіяльності і сприяє максимально можливій інтеграції дитини з особливими потребами в суспільство, а так само забезпечує сприйняття таких людей суспільством. Немаловажну роль при здійсненні соціальної роботи грає комплексний підхід і участь цілого ряду фахівців з різних областей знань у розробці програм.

У Великобританії допомогу інвалідам, у тому числі і дітям-інвалідам, роблять три групи організацій: власники спеціалізованих будинків, що забезпечують догляд за визначеною платою; суспільний сектор; місцеві влади, що забезпечують велику частину соціальних послуг.

Соціальні служби роблять допомогу вдома, у денних центрах-інтернатах або денних школах. У цих установах при роботі з дітьми з порушеним інтелектом особлива увага приділяється навчанню навичок спілкування, правилам поведінки на вулиці, у громадських місцях, для чого організуються спеціальні прогулянки. Для підлітків з розумовою відсталістю функціонують центри професійної підготовки.

Для дітей-інвалідів і хворих дітей при госпіталях організуються спеціальні відділення трудотерапії. Трудотерапевти в області педіатрії ставлять своєю метою розвиток у дітей оптимального рівня незалежності в повсякденному житті з погляду фізичного, психічного і соціального стану дитини [12].

Таким чином, у даний час у більшості країн іде перехід від роздільного утворення і догляду за дітьми зі специфічними нестатками до їх повної інтеграції, якщо це можливо. Цей перехід регулюється законодавством країн. Світовим досвідом утворення цієї категорії дітей вироблені деякі мінімальні стандарти для організації навчання дітей-інвалідів:

- учнів із серйозними порушеннями по можливості необхідно включити з урахуванням педагогічних особливостей у звичайні класи початкових і середніх шкіл;

- якщо ступінь порушення заважає повній інтеграції у звичайному класі й одержуванні знань потрібно надавати додаткові, лікувально - корекційні уроки поза класом (індивідуальні або в групах);

- діти із серйозними розумовими і фізичними недоліками можуть навчатися в окремих класах у рамках початкової і середньої шкіл при систематичних планованих контактах зі здоровими однолітками; - індивідуальні навчальні плани розробляються спільно педагогами, психологами та батьками з урахуванням потреб учнів в інтегрованому навчанні й обставин навколишнього середовища;

- при організації навчання свідомо планується самостійність дитини-інваліда; зміст навчального процесу повинний бути співвіднесеним з функціональними навичками, що відповідають вікові дитини і необхідні для діяльності в інтегрованому середовищі (домашній побут, професійне обслуговування, транспорт і т.п.);

– навчання, взаємодія між людьми повинні бути гарантією того, що діти дійсно будуть взаємодіяти з іншими індивідами в інтегрованому оточенні.

Слід відмітити цікавий досвід роботи за рубежом з онкологічно хворими дітьми. Майже у всіх західноєвропейських країнах і в США функціонують «Хоспіси», деякі з них роблять допомогу дітям з визначеними захворюваннями, інші – усім нужденним, умираючим людям. У Королівстві Норвегія, де проблема захворювання раком стоїть дуже гостро, допомога надається в окружних лікарнях, але основну турботу про онкологічних хворих беруть на себе суспільні і приватні організації. Найбільш велика організація, що вирішує всі психосоціальні проблеми, пов'язані з виникненням цього захворювання в дітей і дорослих, – це «Норвезьке суспільство боротьби з раком» (НОБР). Допомога в основному виявляється в окружних лікарнях НОБР (їх п'ять), де працюють психолог, спеціально навчена медсестра з підготовкою сімейного терапевта, фахівця – соціонома (соціальний працівник зі спеціальною підготовкою, у тому числі і юридичною підготовкою) і, за надібністю, інші фахівці. В основі роботи усіх фахівців лежать два основних принципи: максимальна відкритість, повне інформування про захворювання, його наслідки і т.д. у бесідах з дітьми і їх батьками; створення максимально сприятливих психологічних і соціальних умов для родини. Особлива увага приділяється роботі з батьками, рідними, братами і сестрами хворої дитини. При доброму прогнозі і сприятливому протіканні лікування група фахівців, у тому числі і соціоном, проводять для родини індивідуальну сімейну програму психосоціальної допомоги [12].

Широке поширення при роботі з онкологічно хворими дітьми в усім світі одержала «Клоунотерапія». Так само активно використовується «Арттерапія» у наданні допомоги як дітям, так і дорослим з обмеженими здібностями. Але особливо важливо це для дітей, тому що в дитинстві і юності закладаються манери й особливості поведінки, формується погляд на світ, виявляються пристрасі. Розвиток художніх здібностей розумово обмежених дітей особливим образом удосконалює їхню особистість, сприйняття, самосвідомість, інтелект і комунікативні можливості. Художня творчість використовується і як засіб об'єднання дітей з обмеженими здібностями і без них, тому що тут важливо тільки наявність дарунка, через який спільність між дітьми виявляється швидше [4].

У Росії Інститутом розвитку особистості РАО (м. Москва) при участі кандидата педагогічних наук Репринцевої Г.І. була розроблена «Ігротерапія». Вона рекомендована для використання психологами, соціальними працівниками і педагогами в роботі з дітьми з обмеженими можливостями (3-9 років). «Ігротерапія» застосовується для попередження і корекції невротичних реакцій, стомлюваності і відхилень у поведінці і спілкуванні цієї категорії дітей. Вона може бути груповою і індивідуальною, може носити предметний характер (ігри з предметами) або особистісний характер (ігри з людьми). У гру включаються засоби «Арттерапії». Паралельно з роботою з дітьми проводяться семінари, консультації з батьками. Таким чином, у рамках Федеральної програми «Діти Росії» на основі російських народних казок («Ріпка», «Гусі-лебеді» та інші) були розроблені та апробовані в реабілітаційному центрі «Зламана квітка» ігротерапевтичні атракціони для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Особливістю розроблених атракціонів є активне використання ігрових способів спілкування дитини з ігротерапевтом, однолітками і батьками. Унікальність методів полягає в тому,

що з перших кроків спілкування з ними та протягом наступних зустрічей дитина занурюється в самий зрозумілий йому світ казок, іграшок, наповнений загадками, сюрпризами, елементами новизни [12].

В Росії одержала поширення і інша методика, розроблена російськими дослідниками, – це гра *«Рінго - надія»*. Аргун Л.Є., один з авторів методики, запропонував використання розповсюдженої гри *«Рінго»* для людей з обмеженими можливостями. Для кожної категорії інвалідів розроблена своя методика проведення. Гра ефективно впливає на фізичний розвиток і психоемоційний стан [6].

Для дітей із ДЦП англійська фірма «Рехаб енд медікал» пропонує програму «Розвиток основних навичок руху через навчання» (РОНРН). Навчальний план РОНРН орієнтований на активну діяльність і призначений для навчання основним руховим навичкам, необхідним у подальшому житті як у домашній обстановці так і в суспільстві. Курс навчання враховує природну механіку тіла, розглянуту разом з навчальним процесом. Ця програма є результатом п'ятирічної спільної діяльності вчителів і лікарів графства Керн (Англія). Фірма «Рехабс енд медікал» займається також постачанням спеціального устаткування для механотерапії і психотерапії [12].

Ерік Шоплер, Маргарет Ландзінд, Лізли Ватерс пропонують програму *«TEACH»* для аутичних і відстаючих у розвитку дітей. Ця програма включає :

- дослідження, орієнтоване на психологічний розвиток, охоплює здібності і недоліки дитини в різних функціональних сферах розвитку;
- індивідуальна програма розвитку з тренувальними завданнями, спеціально пристосованими до кожної дитини, є основною лінією роботи з ними. У рамках даної програми батьки розглядаються як сотерапевти, а не як причина такого стану дитини [2].

Співробітниками Університету Маккуери (Сідней) була розроблена програма *«Маленькі сходинки»*, що дозволяє дітям інвалідам швидше інтегрувати у суспільство [3].

В Україні була розроблена комплексна інноваційна модель *«Центр незалежного життя для дітей з обмеженими можливостями»*. Це система соціальних служб, що в умовах законодавства, що дискримінує, недоступного державного архітектурного середовища і консервативності у відношенні до інвалідів суспільної свідомості, створює режим рівних можливостей для дітей з особливими проблемами. Основна задача моделі – навчання дітей і батьків умінням і навичкам незалежного життя. У роботі використовуються наступні форми надання допомоги: бесіди, семінари, дослідження, проведення різних заходів, творчі кружки, створення служб (наприклад *«Від батька до батька»*), навчання батьків, представництво інтересів, надання допомоги вдома і т.п.

Отже, зробивши загальний теоретичний аналіз ставлення психологів та інших фахівців у різних країнах світу до проблеми інвалідності дітей ми можемо зробити **висновки**:

1. Поняття «інвалід» носить в собі великий сенс визначення людини з обмеженими можливостями. Поняття «інвалідність» дуже широке та кожному ступеню втрати здоров'я дитини-інваліда відповідає перелік захворювань (онкологічні, хірургічні та інші).

2. Практично у всіх розвинених країнах питання дітей з обмеженими можливостями стоїть дуже гостро. Для цього розробляються спеціальні програми (такі як *«Клоунотерапія»*, *«Арттерапія»*, *«Ігротерапія»*, *«Рінго – надія»* та інші.

Участь психолога у реабілітації інвалідів носить багатоаспектний характер, що припускає не тільки різнобічне утворення, але і наявність відповідних особистісних якостей, що дозволяють інвалідам відноситися до нього з довірою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксенова Л.И. Правовые основы профессионального образования и социальной защиты детей с отклонениями в развитии // Дефектология. – 1997. – №1. – С. 31-37.
2. Борова Л.П. Социально-психологическая помощь семьям, которые имеют тяжелобольных детей // Социально-педагогическая работа. – 1998. – №6. – С. 25-31.
3. Бубон С.С. Интеграция: проблемы и перспективы // Дефектология. – 1996. – №5. – С.11-19.
4. Гимельштейн Е.Е., Мицкевич Л.Н., Ящук Е.С. Реабилитация онкобольного ребенка в детском саду // Социально-педагогическая работа. – 1998. – №6. – С. 5-14.
5. Дементьева Н.Ф., Устинова Е.В. Роль и место социального работника в обслуживании инвалидов и людей пожилого возраста. -М., 1995. – 214 с.
6. Маллер А.Р. Новое в оказании помощи детям-инвалидам // Дефектология. –1996. – №1. – С.19-23.
7. Маллер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями: Книга для родителей: – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 134 с.
8. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Они ждут нашей помощи. – М.: Педагогика, 1991. – 287 с.
9. Смирнова О.Р. Толерантность как принцип отношения к детям с ограниченными возможностями // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1997. – №2. – С. 34-39.
10. Социальная работа с инвалидами. / Под ред. О.М. Холостовой. – М., 1996. – 210 с.
11. Целок Д.В. Програма «Inclugen»: Новая модель социализации инвалидов в учебных заведениях США // Дефектология. – 1996. – №5. – С.12-18.
12. Шаропова С.А. Проблема интегрированного обучения в заграничном опыте // Дефектология. – 1997. – №6. – С. 21-27.

Загурська І.С. (м. Житомир)

ЗВ'ЯЗОК РЕФЛЕКСІЇ І ПОКАЗНИКІВ САМООЦІНКИ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІСІ

В статье рассматривается проблема исследования связи рефлексии с развитием самооценки в младшем школьном возрасте. Определены направления развития самооценки и ее зависимость от рефлексии способностей и социальной рефлексии.

Ключевые слова: самооценка творческих способностей, рефлексия способностей, социальная рефлексия.

The problem of investigation of the connection of reflexion with the development of self-esteem of elementary school pupils'. The trends of development of self-esteem and its dependence on reflection of abilities and social reflection.

Keywords: creative abilities self-esteem, reflection of abilities, social reflection.

Постановка проблеми. Молодший шкільний вік є важливим періодом для розвитку самооцінки, рефлексії та здібностей, особливості яких значною мірою визначають напрямки розвитку особистості. Усвідомлення та рефлексія можливостей розвитку власних здібностей є однією з важливих умов розвитку самооцінки творчих здібностей. Існує необхідність досліджень, які б дозволили проаналізувати взаємозалежність рефлексії та самооцінки творчих здібностей.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Важливі теоретичні положення розвитку рефлексії у навчальній діяльності молодших школярів висвітлюються в роботах В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, С.Ю. Семенова, І.Н. Степанова, В.І. Слободчикова, Г.А. Цукерман [1; 8; 10; 11]. Відмічено прямий зв'язок між рефлексією та самооцінкою. Так, низький рівень рефлексії є причиною неадекватно заниженої чи неадекватно завищеної особистісної самооцінки та самооцінки здібностей зокрема. Високий рівень рефлексії корелює з адекватною самооцінкою. Аналіз досліджень Т.М. Майстренко, Н.О. Никончук, Н.Ф. Портницької також дозволяє стверджувати про взаємозалежність рефлексії та розвитку здібностей у дошкільному, молодшому шкільному та старшому юнацькому віці [4; 5; 7].

Розвиток особистості в молодшому шкільному віці ми розглядаємо нерозривно із розвитком самооцінки творчих здібностей, тому що в окремих випадках показники самооцінки можуть бути індикаторами напрямків і кризових моментів у розвитку здібностей [3]. У результаті теоретичного аналізу було встановлено, що самооцінка творчих здібностей імпліцитно присутня в таких критеріях творчості в учінні як суб'єктивно нові знання, ціннісне ставлення до знань, рефлексивність та суб'єктність в учбовій діяльності, самостійність та оригінальність у вирішенні навчальних завдань (В.В. Давидов, В.О. Моляко, А.З. Рахімов, Г.А. Цукерман).

Формулювання завдань дослідження. Завданням проведеного дослідження є аналіз впливу навчальної діяльності з високим розвивально-творчим потенціалом на розвиток рефлексії та самооцінки в молодшому шкільному віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нами було розроблено процедуру дослідження взаємозв'язку рефлексії та самооцінки, яка включала такі етапи:

- аналіз рефлексії здібностей та соціальної рефлексії за допомогою *методики вивчення динаміки здібностей* [3];

- використання методів математичної статистики, зокрема факторного аналізу методом головних компонент із застосуванням Varimax-ротації, мета якого – представлення семантичного простору самооцінки творчих здібностей, де конструктами є актуальні та потенційні вміння і здібності, а елементами – референтні особи та особи, думку яких хотіли б змінити досліджувані.

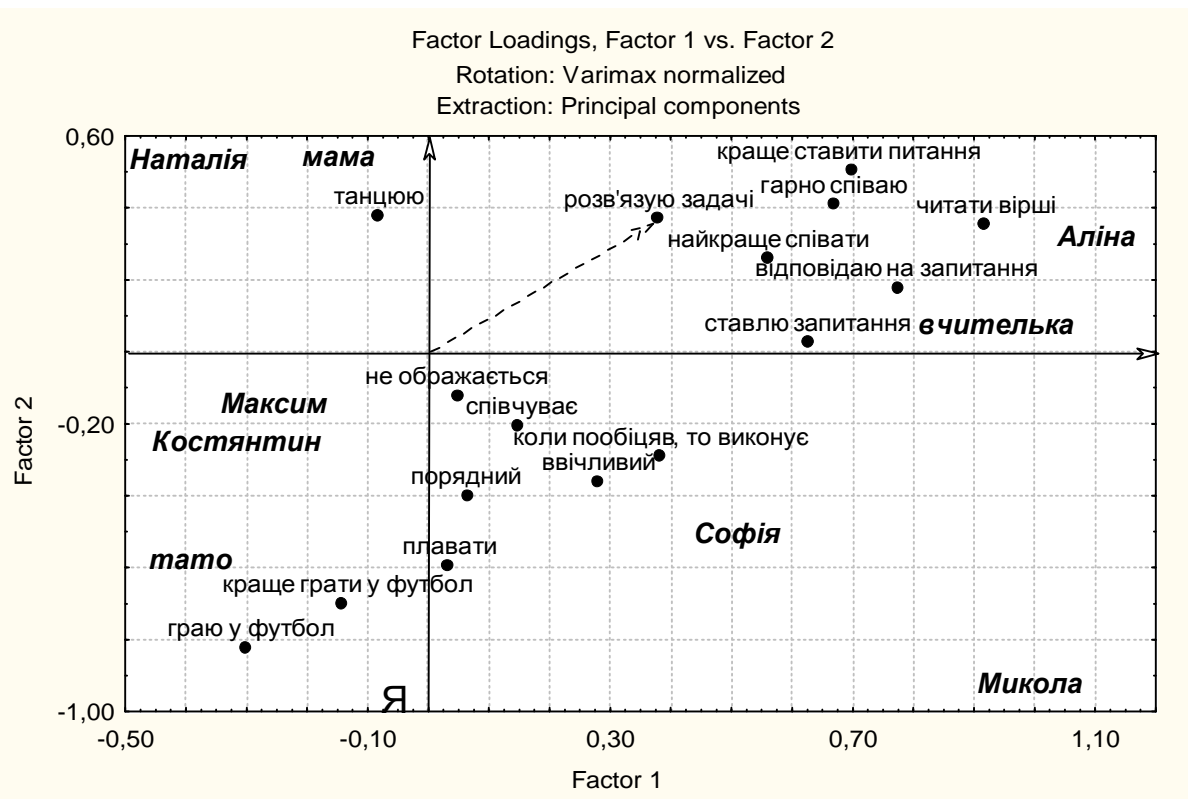
Дослідження проводилося наприкінці навчального року в 1-му класі, учні якого навчалися за розвивальною системою Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова.

Представлена нижче факторна модель (рис. 1) самооцінки творчих здібностей першокласника Ю. ілюструє виявлені тенденції у рефлексії здібностей, соціальній рефлексії та, відповідно, самооцінці учбових та творчих здібностей: висока самооцінка можливостей розвитку актуальних та перспективних вмінь у навчальній сфері та сфері дозвілля; високий рівень рефлексії дій та операцій у виділених вміннях та здібностях; регулятивна функція суб'єктних цінностей; взаємозв'язок між моральнісними та діяльнісними особистісними конструктами; високий рівень рефлексії соціальних стосунків; представленість у семантичному просторі самооцінки референтних осіб; усвідомлення визнання та ціннісної підтримки з боку референтних осіб – вчителя та однокласників.

Перший фактор (52,55 % дисперсії) утворений конструктами, які описують розвивальний компонент самооцінки творчих здібностей. Конструкти «відповідати на запитання» (0,77), «гарно співаю» (0,66) описують актуальні

вміння, а конструкти «розповідати вірші» (0,91), «краще питання задавати» (0,59) характеризують перспективні вміння. Можливість розвитку актуальних і перспективних вмінь досліджуваний оцінює на високому рівні.

Рис. 1. Факторна модель самооцінки творчих здібностей



Найвищий рівень суб'єктивної значимості серед виділених вмінь мають вміння «відповідати на запитання» та «краще задавати запитання», між якими відсутній тісний кореляційний зв'язок ($\rho=0,18$).

Під час виділення досліджуваних дій та операцій в аналізованих вміннях можна отримати пояснення відсутності тісного кореляційного зв'язку між аналізованими конструктами: «Коли учень вміє відповідати на запитання, то це ще не значить, що він вміє їх ставити. Щоб поставити запитання, потрібно довго думати і розуміти те, про що питаєш». *Вміння семантично розмежовувати виділені вміння свідчить про достатньо високий рівень рефлексії.* Вміння «гарно співати» та «розповідати вірші» описують коло додаткових захоплень досліджуваного, суб'єктивно найважливішим серед яких є вміння «гарно співати».

Застосування процедури biplot дозволило показати розподіл елементів по відношенню до виділених конструктів першого фактора. На позитивному полюсі аналізованого фактора позначені референтні особи вчителька та однокласниці Софія та Аліна, які визнають успіхи учня у виділених мікродіяльностях. На протилежному полюсі позначено референтну особу батька, від якого учень також отримує визнання, однак у меншій мірі, ніж від інших референтних осіб. Помітною ознакою є адекватне сприймання визнання та критики з боку референтних осіб, що є важливим параметром розвитку самооцінки творчих здібностей.

Другий фактор, що пояснює 20,20% загальної дисперсії, об'єднав актуальні та перспективні вміння, що описують інтереси у сфері дозвілля та позначають особливості розвитку самооцінки. Характерним є те, що всі вміння, які визначають зміст другого фактора («граю у футбол» (-0,82), «краще грати у

футбол» (-0,77) та «плавати» (-0,69)) знаходяться на негативному полюсі. Оскільки рівень суб'єктивної значимості цих вмінь є достатньо високим, то така математична інтерпретація конструктів зовсім не засвідчує їх негативну роль для досліджуваного. Пояснення досліджуваним змісту цих конструктів свідчить, з одного боку, про усвідомлення недосконалості розвитку цих вмінь, а з іншого – про усвідомлення можливостей їх розвитку: «Я граю у футбол. Вмію пасувати, довго підкидати м'яч однією ногою, бігаю непогано. Але мені здається, що цього мало. Треба краще грати: швидше бігати, різко повертатися, не втомлюватися. Я кожен день тренуюся, щоб навчитися». Іншими словами, заняття футболом є для досліджуваного Ю. діяльністю, у якій можливий розвиток самооцінки здібностей.

Перший та другий фактори об'єднані конструктом «розв'язую задачі», який має по відношенню до цих факторів однакове факторне навантаження на рівні 0,37. Математичне представлення виділеного конструкта дозволяє охарактеризувати його як *суб'єкту цінність* [3], яка робить ціннісну свідомість цілісною та має функцію містка-зв'язки між конструктами першого фактора, які переважно описували досягнення в навчальній сфері, та конструктами другого фактора, що описували сферу дозвілля. За таких умов розширюється можливість отримати визнання в обох сферах діяльності та, відповідно, створюється основа для розвитку самооцінки творчих здібностей.

Серед виділених елементів другого фактора знаходиться елемент «Я» та елементи, які позначені такими референтними особами: мати та однокласник Микола. Виділені референтні особи визнають захоплення досліджуваного футболом, хоча самі цим видом діяльності не займаються. Визнання власних захоплень з боку референтних осіб є рушійною силою розвитку самооцінки творчих здібностей.

Третій фактор (9,20% дисперсії) об'єднав актуальні вміння «задаю питання» (0,69), «танцюю» (0,80) та перспективне вміння «найкраще співати» (0,75). Більшу частину дисперсії третього фактора утворили конструкти, що визначають етично-моральний компонент самооцінки: «порядний», «співчутливий», «ввічливий», «коли пообіцяв, то виконує». На думку досліджуваного, зазначені особистісні якості допомагають навчитися будь-що робити та досягати успіху: «Людина може всього навчитися тоді, коли вона порядна, співчутлива, ввічлива і дотримується слова». Зв'язок між особистісними якостями та вміннями свідчить про те, що моральнісні цінності є основою для розвитку діяльнісних цінностей, а діяльнісні цінності створюють середовище для розвитку моральнісних цінностей.

Повернемося до аналізу вмінь, які є для досліджуваного суб'єктивно значимими. Виділені дії та операції засвідчують достатньо високий рівень рефлексії, що є основою для розвитку самооцінки творчих здібностей. Наприклад, досліджуваний дає таке пояснення вмінню «задавати запитання»: «Це значить допомогти думати іншому учневі. Знати, про що питаєш і чітко говорити. Коли вмієш задавати запитання, то можна багато про що дізнатися і навчитися».

Застосування процедури biplot дозволило показати розподіл елементів по відношенню до виділених конструктів третього фактора. Від'ємний полюс аналізованого фактора визначають елементи, у ролі яких виступають особи, думку яких про себе хотів би змінити досліджуваний. Бажана зміна думки про себе стосується визнання та відсутності заздрощів: «Максим теж хоче грати у футбол, але не приходить грати, а дражнить мене та заздрить. Я б хотів, щоб він

спробував пограти зі мною. Тоді б він помітив, що я добре граю і потис мені руку... Може, мені самому сказати, щоб він приходив грати». Це та інші пояснення досліджуваним особливостям соціальних стосунків свідчить про достатньо високий рівень соціальної рефлексії та усвідомлення можливостей їх розвитку за допомогою ціннісної підтримки. *Високий рівень рефлексії соціальних стосунків є важливою передумовою розвитку самооцінки здібностей.*

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати проведеного дослідження показали, що високий рівень рефлексії здібностей і соціальної рефлексії визначальним чином зумовлює адекватність і диференційованість самооцінки творчих здібностей. Рушійною силою розвитку самооцінки творчих здібностей є включення у діяльність з високим розвивально-творчим потенціалом. Загалом, можна виділити такі параметри розвитку самооцінки творчих здібностей: цілісність ціннісної свідомості, наявність суб'єктних цінностей, ціннісна підтримка, визнання та конструктивне сприймання критики з боку референтних осіб, представленість у семантичному просторі самооцінки референтних осіб, ціннісний обмін, соціальне співробітництво, пріоритетна значимість перспективних умінь порівняно із актуальними вміннями, усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей, альтернативність у розвитку здібностей по відношенню до різних видів діяльності.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів складної та багатопланової проблеми розвитку самооцінки творчих здібностей. Перспективи дослідження вбачаються у подальшому ґрунтовному аналізі рівнів та умов розвитку самооцінки творчих здібностей залежно від особливостей рефлексії здібностей та соціальної рефлексії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Давыдов В.В. Нерешенные проблемы теории учебной деятельности // Развивающее образование. Т. II. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М., 2003. – С. 7-14.
2. Моляко В.А. Творческая конструктология (пролегомены). – К. 2007. – 388 с.
3. Музика О.Л. Рефлексія і динаміка розвитку здібностей: підходи до побудови методики дослідження // Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – С. 50-54.
4. Майстренко Т.М. Особливості рефлексії здібностей студентами психологічних та неспсихологічних спеціальностей // Наук. часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія №12. Психол. науки: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – №6(30). – Ч.1. – С. 115-125.
5. Никончук Н.О. Особливості розвитку рефлексії здібностей у молодшому шкільному віці // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч.1. – С. 144-154.
6. Оценка без отметки / Под ред. Цукерман Г.А. – Москва-Рига.: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. – 133 с.
7. Портницька Н.Ф. Від наслідування до творчості // Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / Колективна монографія за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – С. 54-75.
8. Психология учебной деятельности младших школьников: Сб. статей. / Под ред. Д.Б. Ельконина, В.В. Давыдова. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 287 с.
9. Рахимов А.З. Формирование творческого мышления школьников в процессе учебной деятельности: Учеб. пособие по спецкурсу. – Уфа, 1988. – 167 с.
10. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблемы организации творческого мышления и рефлексии: подходы и исследования // Психология творчества / Под ред. Я.Л. Пономарева. – М.: Наука, 1990. – С. 27-53.
11. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С. 25-36.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ХВОРОБИ

В статье представлены результаты исследования структуры Образа Я инвалидов и хронически больных общими заболеваниями. Проанализированы связи между типами реагирования на заболевания, фрустрированными сферами жизни больного и способностью к антиципации.

Ключевые слова: образ Я, жизненные перспективы, фрустрация, антиципационная состоятельность, тип реагирования на заболевание.

There are research results of "Me" Image of handicapped and common disease chronic sick persons presented in the article. Relations between types of disease reaction, frustrated fields of activity and ability to anticipate.

Keywords: life perspective, an anticipation, types of disease reaction, frustration

Постановка проблеми. Сформованість уявлень про майбутнє в молодшому юнацькому віці розглядається в роботах багатьох дослідників як один з показників успішної соціалізації старшокласника О.С. Воловіч, Є.М. Дубовська, Є.І. Головаха, Є.П. Белинська, І.О. Дьоміна, Л. Пулкінен та ін. Вивчення цього питання відбувається переважно в аспекті фізично здорової особистості та недостатньо розробленим залишається для людей з особливими потребами. Дослідження становлення життєвих перспектив набуває особливого значення для людей з обмеженими можливостями в процесі їх особистісного самовизначення. Так, актуальним є питання щодо особливостей образу майбутнього випускників старшої школи, абітурієнтів, студентів перших курсів, які мають певні фізичні вади (групу інвалідності, порушення опорно-рухового апарату, вади зору, слуху, хронічне захворювання тощо).

Центральним пунктом проблеми внутрішньої картини хвороби є психологія особистості хворого. І ця проблема має не тільки медичне, але й психологічне навантаження. Внутрішня картина хвороби може, в одному випадку виконувати роль оптимізатора, який визначає поведінку спрямовану на подолання хвороби, а в іншому випадку – формує песимістичні прогнози, які супроводжуються негативними емоціями.

Актуальність цього питання полягає в тому, що виявлення специфіки структури образу Я кожної окремої особистості, та досліджуваних груп хворих загалом, надає можливості виявити ті ресурсні компоненти образу Я, на які можна спиратись у формулюванні напрямків психологічної підтримки людям з особливими потребами, у формуванні адекватної внутрішньої картини хвороби. Це також допоможе визначити проблемні зони та спробувати сформулювати основні напрямки психологічного впливу на них з метою формування зрілої, емоційно врівноваженої особистості, здатної прогнозувати власне майбутнє в умовах хвороби.

Метою статті є аналіз специфіки груп досліджуваних із порушеннями опорно-рухового апарату (порушення ОРА) та ДЦП, глухотою та туговухістю, хворих із загальними захворюваннями та здорових в контексті формування життєвих перспектив особистості.

Аналіз результатів дослідження. Нами було здійснене дослідження змісту складових образу Я у студентів 1 та 2 курсів університету Україна (м. Київ), студентів 2-4 курсів професійного училища-інтернату (м. Луганськ), та

випускників середніх шкіл м. Луганську та м. Києва. Психологічний аналіз змістовних характеристик ідентичності особистості здійснювався за допомогою методики «Хто Я?» (М.Куна, Т.Макпартленда), з метою визначення значущих для формування життєвих перспектив компонентів Образу Я. Це питання безпосередньо пов'язане з характеристиками власного сприйняття людиною себе, тобто власним Образом Я. Методика незакінчених речень Сіднея-Сакса (з використанням певних категорій, відповідно до мети дослідження), опитувальник Сердюка для вивчення самооцінки соціальної значущості хвороби, Тест антиципаційної спроможності (прогностичної компетентності) (В.Д.Менделевича), Особистісний опитувальник бехтеревського інституту (ООБІ) – надали можливості простежити зв'язок між типом реагування на захворювання та здатністю до антиципації.

Оскільки кількість структурних компонентів перевищувала кількість категорій за якими ми визначали специфіку особистісної ідентичності кожної окремої особистості, необхідно було провести узагальнення цих характеристик. В усіх групах досліджуваних переважають такі категорії Образу Я, як: Рефлексивне Я, Соціальне Я, Діяльнісне Я. В групі осіб з порушенням ОРА та ДЦП на перше місце виходять показники Соціального Я, на відміну від інших груп, де переважають показники Рефлексивного Я. При цьому виявлена зворотна значима залежність між Соціальним Я та Рефлексивним Я (коефіцієнт кореляції між зазначеними показниками – 0,301), тобто у людини з високим рівнем Рефлексивного Я низький рівень Ситуативного Я і навпаки. Враховуючи зміст обох складових Образу Я, переважання Соціального Я може пояснюватися як актуальність та важливість належності до певної групи – потреба в афіліації. Причиною цього може бути фактор соціальної значущості, досліджувані намагаються якомога краще описати свої особистісні риси (використовувалися переважно позитивні), властивості характеру, персональні характеристик. При цьому, розглядати це як психологічну особливість, властиву саме особам з порушенням ОРА та ДЦП можна на підставі факту пріоритетності цієї складової в цій групі, на відміну від інших груп порівняння.

Третє місце по значущості в усіх трьох групах займає Діяльнісне Я, крім того, виявлена значима залежність між Діяльнісним Я та Соціальним Я (коефіцієнт кореляції між зазначеними показниками – 0,308, $p \leq 0,001$), тобто у людини з високим рівнем Діяльнісного Я низький рівень Соціального Я і навпаки. Діяльнісна ідентичність пов'язана із здатністю зосередитися на собі, та демонструє самооцінку здібності до діяльності. Швидше за все тут також спрацьовує прагнення компенсувати наявність певних фізичних вад (для груп осіб з особливими потребами) здібностями до різної діяльності. При цьому, в групах порівняння ці показники корелюють з показниками Фізичного Я (коефіцієнт кореляції між показниками Діяльнісного Я та Фізичного Я – 0,263, $p \leq 0,001$), тобто у людини з високим Діяльнісним Я високий рівень Фізичного Я і навпаки.

Самовизначення себе через здатність до певних видів діяльності стає компенсаторною функцією у самоідентифікації загалом. Це підтверджується результатами статистичної обробки, де можна простежити пряму значиму залежність між Діяльнісним Я та загальним показником самоідентичності (коефіцієнт кореляції між зазначеними показниками – 0,533), тобто у людини з високим рівнем Діяльнісного Я спостерігається високий рівень загальної самоідентичності і навпаки.

В нашому дослідженні четверте по значущості серед складових Образу Я в першій та третій групі порівняння (загальні захворювання) займає Комунікативне Я, В групі глухих та туговухих Фізичне Я, в групі здорових – Метафоричне Я.

Важливо зазначити, що залежно від рівня розвиненості Комунікативного Я залежить ступінь адекватного сприймання себе, ставлення до себе, тобто у людей з високим рівнем Комунікативного Я не має проблем із самосприйняттям (коефіцієнт кореляції – 0,215) і навпаки. При цьому для групи ДЦП середній рівень цього показника по групі 1,3, а для групи досліджуваних із загальними захворюваннями – 1,02. Звідси ми можемо зробити висновок, що для хворих ДЦП та порушенням ОРА певної значущості набувають соціальні контакти, дружба, товаришування – це дозволяє людині підвищити свою самооцінку та відчутти власну значущість для інших. При цьому характеристики, які досліджувані використовували, відповідаючи на запитання «Хто Я?», були позитивного характеру: «порадниця», «товариський (ка)», «доброзичлива (вий)», «маю багато друзів», «гарний друг (подруга)»

Останні місця в структурі Образу Я займають Матеріальне Я та Перспективне Я, а також такі самостійні показники, як «Проблемна ідентичність» та «Ситуативний стан». У досліджуваних простежується пряма значима залежність між показниками Перспективного Я та Матеріального Я (коефіцієнт кореляції – 0,263), тобто у людини з високим рівнем Перспективного Я високий рівень Матеріального Я і навпаки. Також існує пряма значима залежність між розвинутим Перспективним Я та рівнем вираженості Проблемної ідентичності (коефіцієнт кореляції – 0,225) у людини з високим рівнем Перспективного Я частіше виражена проблемна ідентичність і навпаки.

Таким чином, виходячи з дефіциту наявності цих компонентів в структурі Образу Я, та їх зв'язку, відсутність матеріальної опори не дозволяє людині побачити власну перспективу, уявити себе в майбутньому та сформувати позитивне ставлення до себе в майбутньому.

Для підтвердження наявності впливу внутрішньої картини хвороби на формування життєвих перспектив особистості був проведений аналіз найбільш фрустрованих сфер життя особистості та виявлені порушення в системі стосунків особистості за допомогою методики незакінчених речень Сакса-Сіднея та опитувальника Сердюка для вивчення самооцінки соціальної значущості хвороби. Це дозволило визначити основні точки, які потребують психотерапевтичного впливу та професійної психологічної підтримки.

В групах з ДЦП та порушення ОРА, загальними захворюваннями та глухотою найбільш фрустрованими стають матеріальна сфера та кар'єра. Найбільше відсоткове співвідношення, що до інших фрустрованих сфер життя відмічається в групі ДЦП та порушення ОРА: матеріальні збитки – 56,7% та обмеження в кар'єрі – 53,3%. Поряд з цим, відчуття обмеженості в кар'єрі корелює з порушенням загальної адаптації у ставленні до себе, до хвороби та до майбутнього.

Таким чином, ми можемо узагальнити, що порушення адаптації призводить до відчуття власної обмеженості в професійному самовизначенні зокрема, та загалом в оцінці своїх можливостей в професійній самореалізації. З порушенням адаптації у ставленні до себе у досліджуваних відмічається відчуття обмеженості в кар'єрі. Відповідно до цього, логічно припустити, що психотерапевтична робота, спрямована на формування адаптивних механізмів,

копінг-стратегій буде сприяти впевненості інваліда у можливості реалізувати себе в певній професії.

Таблиця 1

Показник кореляції між відчуттям обмеженості в кар'єрі та соціальною дезадаптацією

	Порушення адаптації у ставленні до себе	Порушення адаптації у ставленні до майбутнього	Ставлення до захворювання
Коефіцієнт кореляції	0,206	0,217	0,379
P (імовірність)	≤0,01	≤0,05	≤0,001

Третє місце по значущості займає обмеження вільного часу у зв'язку з хворобою, що характерно для групи ДЦП та порушення ОРА, а також для групи із загальними захворюваннями.

Найвищі показники в обмеженні відчуття сили та енергії – 25% відмічаються в групі глухих, що корелює з погіршенням стосунків в колективі та відчуттям фізичної вади (коефіцієнт кореляції – 0,225 та 0,207).

Четверте місце за значущістю для групи глухих має обмеження у задоволеннях під впливом хвороби.

Звідси ми можемо зробити висновок про значущість сфери спілкування для інвалідів, яка для них може ставати ресурсом для отримання задоволення.

Таблиця 2

Показник кореляції між показником обмеженості у задоволеннях та фрустрованими сферами життя

	Погіршення стосунків у колективі	Погіршення стосунків у сім'ї	Відчуття фізичної ушкодженості
Коефіцієнт кореляції	0,325	0,228	0,297
P (імовірність)	≤0,001	≤0,05	≤0,001

Проаналізувавши зміст та складові структури Образу Я, ми дійшли висновку, що змістовні характеристики ідентичності особистості суттєво не відрізняються у всіх досліджуваних групах за їх актуальністю, але відрізняються за змістом. Для групи порівняння з діагнозами порушення опорно-рухового апарату та ДЦП, а також для другої групи порівняння – з діагнозом глухота та туговухість, властиве уникнення негативних характеристик в описанні себе – «гарна», «кмітлива», «весела», «старанна», «турботлива», «відповідальна» тощо. При цьому в третій та четвертій групі порівняння (загальні захворювання та здорові, відповідно) мають місце негативні характеристики – «ледаща», «зла», «слабохарактерна», «неврівноважена». Така різниця, на нашу думку, є свідомим наявності фактору соціальної бажаності для людей з обмеженими можливостями. В описанні себе вони намагаються надати якомога більше позитивних характеристик з метою презентації себе з кращого боку, що є одним з варіантів привертання до себе уваги для збільшення соціальних контактів. Останні, як ми вже побачили вище (через кореляційний зв'язок) можуть слугувати для них підтримкою.

Особливе значення для розвитку особистості в умовах хвороби, що призводить до інвалідності, має ВКХ, як відображення сукупності суб'єктивних переживань та відчуттів людини, які виникають у зв'язку з захворюванням та відповідними уявленнями про причини захворювання, її прояви, наслідки, прогнози. Все це певним чином відбивається на соціальному та психологічному житті особистості.

Задачею нашого дослідження було здійснення порівняльного аналізу домінуючих типів реагування особистості на захворювання та виявлення зв'язку між типом реагування та здатністю до антиципації, як можливості особистості уявити життєву перспективу, побудувати плани на майбутнє.

Нами було встановлене наступне. По-перше, серед обстежуваних юнаків з порушеннями опорно-рухового апарату та церебральним паралічем частіше за все зустрічаються два типи реагування на захворювання – ейфорійний та сенситивний. Це знаходить своє відображення в тому, що більшість (20% від усієї групи) досліджуваних з порушенням опорно-рухового апарату та ДЦП зменшують тяжкість свого захворювання, легковажно ставляться до лікування та хвороби загалом (ейфорійний тип реагування на захворювання). 16,7% від усієї групи проявляють надмірну стурбованість про можливе несприятливе враження, яке може призвести на людей повідомлення про їх хворобу, побоюються, що оточуючі люди стануть уникати їх, вважати неповноцінним, проявляти неповажне ставлення, плести чутки чи неправдиві відомості про причину та природу хвороби, острах стати тягарем для рідних через хворобу чи не сприятливого ставлення з їх боку у зв'язку з цим (сенситивний тип реагування на захворювання).

По-друге, у людей з ейфорійним типом реагування на захворювання визначаються порушення адаптації у ставленні до хвороби і навпаки (коефіцієнт кореляції між зазначеними показниками – 0,223). Це вказує на необхідність забезпечення представників аналізованої групи психологічною підтримкою, для формування адекватної ВКХ. Аналогічний значущий зв'язок спостерігається і у співвідношенні між Рефлексивним Я та загальною самоідентичністю (коефіцієнт кореляції між зазначеними показниками – 0,533).

По-третє, в групі ДПЦ не зустрічається гармонійного типу реагування на захворювання, що в свою чергу призводить до неможливості охарактеризувати себе в категоріях майбутнього. У людини з низьким рівнем Перспективного Я не може сформуватися гармонійний тип реагування на захворювання (коефіцієнт кореляції – 0,205) і навпаки, що також підтверджує неможливість людей з обмеженими можливостями чітко бачити та планувати своє майбутнє. Гармонійний тип реагування на захворювання зустрічається в двох групах: – в першій групі – загальні захворювання (10% від усієї групи) та у четвертій групі – здорові (35% від усієї групи). Важливо зауважити, що саме у людей з таким типом рідше фрустрована сфера кар'єри (коефіцієнт кореляції – 0,209), і відповідно до цього не порушена адаптація у ставленні до хвороби (коефіцієнт кореляції – 0,246).

Неврастенічний тип реагування на захворювання, який у групі ДЦП зустрічається у 15% обстежуваних проявляється в тому, що хворі оцінюють себе як «хворих», «пасивних» та «нещасливих» у майбутньому (коефіцієнт кореляції – 0,463, 0,421 та 0,361). Вони не здатні переносити болісні відчуття та майбутнє бачать у негативних тонах. Звичайно, це не дозволяє адаптивно ставитися до власних перспектив, або призводить до неможливості їх формування загалом.

Ергопатичний тип, який також зустрічається у 15% обстежуваних призводить до того, що хворі відчують обмеження у сфері спілкування (коефіцієнт кореляції – 0,234), що обумовлене «поринанням у хворобу» та відсутністю власних ресурсів на те, щоб отримувати підтримку від інших та реалізовувати себе у спілкуванні.

Таблиця 3

Показник кореляції між типом реагування на захворювання та соціальною дезадаптивністю

		Порушення адаптації у ставленні до майбутнього	Порушення адаптації у ставленні до захворювання
Паранояльний	Коефіцієнт кореляції	0,157	
	P (імовірність)	$\leq 0,05$	
Ефоричний	Коефіцієнт кореляції		0,223
	P (імовірність)		$\leq 0,05$
Гармонійний	Коефіцієнт кореляції	-0,156	-0,246
	P (імовірність)	$\leq 0,05$	$\leq 0,02$

В групі 11,7% осіб мають тривожний тип реагування на захворювання і одночасно оцінюють себе як «в'ялих» (коефіцієнт кореляції між зазначеними показниками 0,383) і навпаки. Вони, також відмічають погіршення стосунків в колективі (коефіцієнт кореляції між зазначеними показниками – 0,255). Це можна пояснити тим, що їх безперервна турбота, помисливість у відношенні несприятливого протікання хвороби не дає можливості підтримувати стосунки з іншими. Людей з таким типом реагування більше цікавлять об'єктивні дані про хворобу, тому не дивно, що вони характеризують себе як в'ялих, бо на власні відчуття їм спиратися важко.

У 6,7% досліджуваних цієї групи був визначений іпохондричний тип реагування на захворювання, а також зворотна залежність між загальною адаптацією у ставленні до інших, свого майбутнього, хвороби та самотавлення, також неможливість ставити собі будь-які цілі на майбутнє і таким типом реагувати на хворобу (коефіцієнт кореляції між зазначеними показниками – 0,208). Такі хворі зосереджують свою увагу на власних неприємних відчуттях, що не дозволяє їм знаходити сфери життя, в яких вони могли би почуватися гідно, та реалізовувати власні потреби. Вони сприймають себе як «поганих», «замкнених», «в'ялих» та «пасивних». Це обмежує їх здатність до прогнозування майбутнього, знижує рівень загальної АС (коефіцієнт кореляції між зазначеними показниками – 0,208), тобто створює певні проблеми в орієнтації у власних можливостях та їх реалізації.

Щодо кореляції між типами реагування та антиципаційною спроможністю було виявлено, що за наявності таких типів реагування, як неврастенічний, іпохондричний, паранояльний у особистості частіше відзначається антиципаційна неспроможність.

Що стосується типу реагування на захворювання, то в групі ДЦП виявлений зв'язок між егоцентричним типом реагування на захворювання та obsесивно-фобічним (коефіцієнт кореляції між зазначеними показниками –

0,321) – а у 1,7% досліджуваних зустрічається поєднання цих типів. Поряд з цим obsесивно-фобічний тип призводить до сприйняття себе як безпорадного у теперішньому та майбутньому (коефіцієнт кореляції між зазначеними показниками – 0,375 та 0,332 відповідно), та відчуття обмеження вільного часу під впливом хвороби (коефіцієнт кореляції між зазначеними показниками – 0,227).

Таблиця 4

Показник кореляції між загальною антиципаційною спроможністю та типом реагування на захворювання

	Неврастенічний	Іпохондричний	Паранояльний
Коефіцієнт кореляції	-0,166	-0,208	-0,169
P (імовірність)	≤0,05	≤0,01	≤0,05

Як видно з представленого вище, домінуючими типами реагування на захворювання у групи з порушенням ОРА та ДЦП є ейфорійний тип та сенситивний. Кореляційні зв'язки з іншими виділеними конструктами дозволяють дійти висновку, що саме такі типи реагування обмежують у хворих здатність до планування майбутнього. Інші типи реагування, які є менш розповсюдженими – неврастенічний, тривожний, іпохондричний – також не дозволяють адаптуватися до хвороби та створюють перешкоди на шляху уявлення свого майбутнього та прогнозування власних дій, поряд з реалізацією існуючих особистих можливостей в перспективі. Звідси ми робимо висновок, що адекватне ставлення до свого захворювання, усвідомлення його наслідків та обмежень з ним пов'язаних, надає людині можливості також адекватно оцінювати свої можливості і відповідно вибирати напрямок життєвого шляху в цілому та професійного, зокрема.

Відповідно до цього, нашою задачею було простежити специфіку складових АС та зробити порівняльний аналіз симптомокомплексу складових АС в різних групах дослідження. Входячи з аналізу специфіки чотирьох груп дослідження, найвищі результати були отримані в групі ДЦП та порушення ОРА. Загалом у всіх групах переважає АнС, по окремим складовим АС і дуже маленький відсоток у межах норми по загальній АС. При цьому в групі ДЦП 23,3% – показник по загальній АС, що вище ніж в інших групах. Найменші показники за всіма складовими АС та загальною АС отримані в групі глухих.

Таким чином, в порівнянні груп видно, що люди з ДЦП та порушеннями ОРА мають найкращі показники, але це в порівнянні з іншими групами. На нашу думку, це свідчить про наявність певної системи компенсаторних механізмів, які забезпечують зниження степені фрустрованості особистості фактом наявності певних фізичних обмежень. При цьому виявлено, що людям і низькими загальними показниками АС характерне порушення адаптації у ставленні до себе (коефіцієнт кореляції між зазначеними показниками – 0,203). З цього можна зробити висновок, що самоставлення є важливим фактором, що забезпечує можливість адекватного оцінювання меж своїх можливостей та бачення життєвої перспективи.

Важливо також зазначити, що порушення адаптації у ставленні до майбутнього корелює з низькими показниками особистісно-ситуативної АС (коефіцієнт кореляції між зазначеними показниками – 0,216). Відповідно до цього, можна стверджувати, що для людей з обмеженими можливостями

необхідною стає психотерапевтична допомога, з метою покращення самоставлення, підвищення самооцінки, що створить можливості для адекватного сприйняття свого майбутнього та планування життєвих перспектив.

Відповідно до специфіки отриманих даних, ми можемо зробити висновок, що ставлення до захворювання, а зокрема порушення адаптації, може призводити до антиципаційної неспроможності.

Таблиця 5

Показник кореляції між загальною антиципаційною неспроможністю та соціальною дезадаптивністю

	Порушення адаптації у ставленні до себе	Порушення адаптації у ставленні до майбутнього	Ставлення до захворювання
Коефіцієнт кореляції	-0,203	-,263	-0,213
P (імовірність)	≤0,01	≤0,001	≤0,007

За результатами таблиці видно, що зв'язок антиципаційної спроможності з особливостями ставлення до захворювання чітко простежується в групах з порушенням ОРА та ДЦП, а також глухими та туговухими.

Таблиця 6

Показник кореляції між антиципаційною неспроможністю та фрустрованими сферами соціального життя

	Часова антиципаційна неспроможність	Обмеження в кар'єрі	Матеріальна обмеженість
Коефіцієнт кореляції		0,322	
P (імовірність)		≤0,001	
Коефіцієнт кореляції	Загальна антиципаційна неспроможність		-0,216
P (імовірність)			≤0,05

Як було вже вказано вище, при виявленні основних складових Образу Я використання визначень Перспективного Я мінімальне, що також має зв'язок з уявленням особистості, щодо її стосунків у колективі. Люди з низьким рівнем Перспективного Я відмічають погіршення стосунків в колективі у зв'язку з хворобою (коефіцієнт кореляції між зазначеними показниками – 0,207), така залежність діє і в зворотному напрямку. Звідси, можна припустити, що важливим фактором для уявлення себе в майбутньому є підтримка референтної групи, гарні стосунки в ній. Загалом, отримані результати доводять, що уявлення власної перспективи та впевненість у майбутньому часто пов'язана з актуалізацією потреби в афіліації. Таким чином, у підвищенні показників антиципаційної спроможності, з метою створення сприятливих умов для побудови життєвої перспективи, важливе місце займає побудова гарних стосунків у сім'ї, групі, колективі тощо.

Висновки. Отже, специфіка отриманих даних, дозволяє зробити висновок, що ставлення до захворювання, а зокрема порушення адаптації, призводить до антиципаційної неспроможності, що стає перешкодою на формуванні життєвих

перспектив. Таким чином, для людей з обмеженими можливостями необхідною стає психотерапевтична допомога, з метою покращення їх самоставлення, підвищення самооцінки, що створить можливості для адекватного сприйняття свого майбутнього та планування життєвих перспектив.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник – К.: Наукова Думка, 1984. – 207 с.
2. Демина Л.Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности: [учебное пособие] / Демина Л.Д., И.А. Сальникова. – А.: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2000. – 123 с.
3. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004 – 592 с.
4. Мамайчук И.И. Нейропсихологическое исследование психических процессов у детей с различными формами детского церебрального паралича // Журнал невропатологии и психологии им. С.С. Корсакова. – 1992, Т. 92. – № 4. – С. 46-45.
5. Менделевич В.Д. Тест анатиципационной состоятельности (прогностической компетентности) – экспериментально-психологический метод оценки готовности к неврологическим расстройствам // Соц.и клиническая психиатрии. – 2003. – № 3. – С. 35-40.

Каламаж Р.В. (м. Острог)

ПСИХОЛОГО-СОЦІАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ЮРИДИЧНОЇ ПРОФЕСІЇ ТА ПРОФЕСІЙНА Я-КОНЦЕПЦІЯ ЮРИСТА

В статье обосновывается выделение в модели профессиональной Я-концепции апперцептивного содержания, источниками конструирования которого выступают: интериоризованная структура профессиональной юридической деятельности; эталонный образ (модель) юриста-профессионала; образ Я-профессионала; актуализация профессионального самосовершенствования в контексте жизненных планов личности.

Ключевые слова: образ Я-профессионала, структура профессиональной юридической деятельности, эталонный образ юриста-профессионала, Я-концепция.

Suitability of distinguishing I-conception of dual content has been grounded in the article. The interior structure of professional law activity, model image of a professional lawyer, image I-professional and actualization of professional self-perfection in the general context of life plans of personality have served as sources for constructing of an I-conception.

Keywords: image I-professional, structure of professional law activity, image of a professional lawyer, I-conception.

Охарактеризувати професійну Я-концепцію юриста можна тільки переломлюючи її через специфіку професійної юридичної діяльності, яку можна розглядати як особливий вид соціальної діяльності, а також як певну професію. Визначень професії є досить багато, зокрема Є.В. Прокоп'єва розглядає професію та професійну кар'єру як багатоманітне явище, що включає: а) предметну область праці; б) багатоманітність професійних позицій; в) послідовність етапів, що вказують на рух особистості по професійному шляху; г) область та сукупність різного роду досягнень; д) умова та засіб розвитку особистості [11, с.83].

Найчастіше професія розуміється як нормативно зафіксована соціальна роль, що володіє певним статусом та престижністю, й до носія цієї ролі висуваються певні вимоги (стосовно знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей особистості).

Також професію визначають як рід трудової діяльності людини, що володіє комплексом теоретичних знань і практичних навичок, набутих в процесі спеціальної підготовки та досвіду роботи [15, с. 212]. Таким чином у реальному житті суб'єктами юридичної діяльності є професійні юристи, які «володіють відповідними знаннями, досвідом, наділені компетенцією приймати рішення або давати поради, мають певні навички та вміння юридичної роботи» [4, с. 43].

С.Д. Гусарєв, О.Д. Тихомиров дають таке визначення юриста: «— це професіонал, який має фундаментальні та спеціальні правові знання, глибоко переконаний у винятковому призначенні права і законності для суспільства, кваліфіковано користується юридичним інструментарієм при розв'язанні юридичних проблем в ім'я захисту прав і законних інтересів громадян» [4, с.41].

То ж у чому полягає зміст та специфіка професії юриста, яка відрізняє її від інших професій, зокрема професій типу «людина-людина»? Відповідь на це питання дасть можливість, у першу чергу, визначити вимоги, які пред'являє ця діяльність до психіки юриста, його психологічних якостей, які повинні складати зміст психограми особистості юриста. Без визначення професійно-важливих якостей юриста, його професійної придатності неможливо вирішувати питання формування професійної Я-концепції. Адже, тільки знання і співставлення особистістю своїх психологічних особливостей з вимогами професійної діяльності може стимулювати у майбутніх фахівців активність, спрямовану на самовдосконалення, самовиховання необхідних якостей [6, с.45]. Ще одним важливим аспектом виокремлення змісту та специфіки юридичної діяльності та її відображення в еталонному образі професіонала є те, що «професіонали, які приймають свою професію як спосіб життя, набувають особливого бачення оточуючого світу, особливого ставлення до ряду об'єктів, а подекуди й особливі властивості перцепції, що оптимізують взаємодію з цими об'єктами» [3, с.120]. Розвиваючи це положення, вкажемо на доцільність вивчення професійної Я-концепції юристів через призму апперцепції, яку ми розуміємо як вплив попереднього (в тому числі професійного чи навчально-професійного) досвіду на сприйняття, інтерпретацію, розуміння інформації.

Слід вказати, що цей досвід може бути представлений як буденними, імпліцитними, життєвими уявленнями, так і науковообґрунтованими теоретичними, перевіреними і розпредметненими в реальній практичній професійній діяльності. На нашу думку, важливо враховувати зміну під час професійного навчання співвідношення між означеними різними видами знань та уявлень, адже вони можуть виступати в якості індивідуальних критеріїв побудови образів оточуючого світу, професії, професіонала й самого себе. Цілком природнім є переважання в світогляді абітурієнтів чи студентів молодших курсів навчання імпліцитних уявлень щодо юридичної професії та свого місця в ній. Такі уявлення досить часто є стереотипними, невідрефлексованими, запозиченими із свого соціального оточення, засобів масової інформації тощо. Про це свідчить хоча б аналіз мотивації вибору юридичної професії, яка на сьогоднішній день є переважно зовнішньою і відображає, в першу чергу, орієнтацію на престижність професії. Однак, переважання імпліцитних посилів при формуванні образу професії у старшокурсників, як правило, корелює з розчаруванням у професійному виборі, з кризою професійного самовизначення, несформованістю професійної юридичної ментальності. Наведемо приклад висловлювання однієї з наших респондентів — студентки-випускниці юридичного факультету, в якому вона

відверто зізнається в своєму розчаруванні обраною професією: «...юридична професія не для мене. Занадто велика відповідальність, наче в лікаря. Від твоїх дій, знань чи навпаки залежить подальша доля людини. Особливо мені не подобається роль адвоката, коли будь-якими методами захищаєш, відстоюєш інтереси злочинця, бо тобі потрібно принести кусок хліба додому дітям. Про яку чесність може йти мова? Хоча цей адвокат професіонал своєї справи! Або ж суддя? Це ще гірше. Не кожен це витримує». Окремо зазначимо, що основним мотивом вибору професії респондента було наполягання з боку батьків. Як бачимо у висловлюванні переважають імпліцитні уявлення про професіоналізм юриста. Отож, теоретичні знання стосовно юридичної етики загалом та професійної етики адвоката, судді не стали частиною особистого досвіду студентки й не інтегрувалися до її професійної Я-концепції, що й спричинило, значною мірою, внутрішньоособистісний конфлікт.

З метою емпіричного дослідження апперцептивного впливу навчальної діяльності під час вузівської професіоналізації на формування суб'єктивних семантичних просторів, що описують образ «професії юриста» ми скористалися інструментарієм психосемантики, зокрема бланками спеціалізованих семантичних диференціалів для оцінки роботи, професії та професіонала [14, с.11]. Опитування проводилося серед студентів-юристів (дві групи: 1 курсу – 45 чол., та 4-5 курсу 45чол.) та студентів-психологів (45 чол.) Предметом дослідження були оціночні уявлення про юридичну професію, які ми виявляли шляхом виділення семантичних універсалій у групі студентів-юристів та студентів-психологів. Ми внесли до нашої вибірки студентів-психологів, як представників професії тієї ж сфери «людина-людина» з метою порівняння наборів шкал, що входять в семантичну універсалію їх групи з групою студентів, що навчаються за юридичною спеціальністю. Також ми хотіли порівняти, наскільки відрізняються уявлення про професію на початку та в кінці навчання за юридичною спеціальністю. В інструкції досліджуваним було зазначено: «Оцініть, будь-ласка, образ юридичної професії за запропонованим списком ознак». Ознаки оцінюються за семибальною шкалою (3; 2; 1; 0; -1; -2; -3), де число +3 ставиться, якщо ця ознака яскраво виражена, 0 – якщо вона відсутня, і -3 – якщо яскраво виражена протилежна ознака.

Семантичною універсалією називається список виділених для даного стимулу координат, що однаково оцінюються значимою більшістю однорідної групи досліджуваних. Обробка результатів зводиться до вибору ознак оцінюваного об'єкта, які були названі не менше, ніж 75% досліджуваних (для групи не менше 25 чоловік). Сукупність таких ознак і є семантичною універсалією оцінюваного об'єкта. При міжгруповому порівнянні досліджуються подібність та відмінність семантичних універсалій різних груп при оцінці одного чи різних стимулів, подібність та відмінність оцінки різних стимулів однією й тією ж групою [13, с. 5-9].

Гіпотезою нашого дослідження було те, що семантичні універсалії досліджуваних груп будуть відрізнятися й причиною цього є апперцептивний вплив навчальної діяльності по здобуттю юридичної професії. При застосуванні 10% інтервалу допуску, ми з'ясували, що груповою семантичною універсалією оцінки уявлень студентів-психологів про професію юриста є такий список дескрипторів: «Високовідповідальна» (2,7), «Комунікабельна» (2,7), «Розповсюджена» (2,7), «Пов'язана з людьми» (2,7), «Нервова» (-1,8), «Важка» (-1,7), «Напружена» (-1,7), «Небезпечна» (-1,7).

Групова семантична універсалія уявлень студентів-юристів 1 курсу про свою професію складається з таких дескрипторів: «Високовідповідальна» (2,8), «Перспективна» (2,8), «Пов'язана з людьми» (2,6), «Розповсюджена» (2,6), «Престижна» (2,5), «Цікава» (2,3), «Комунікабельна» (2,3), «Активна» (2,1), «Напружена» (-1,8), «Складна» (-1,7).

Групова семантична універсалія уявлень студентів-юристів 4-5 курсу про свою професію складається з таких дескрипторів: «Високовідповідальна» (2,7), «Активна» (2,6), «Широка» (2,6), «Пов'язана з людьми» (2,6), «Кваліфікована» (2,5), «Осмислена» (2,4), «Напружена» (-2,4), «Розвиваюча» (2,4), «Комунікабельна» (2,3), «Перспективна» (2,2), «Розповсюджена» (2,2), «Престижна» (2,2), «Складна» (-2,2).

Таким чином, у всіх групах перше місце займає дескриптор «Високо відповідальна», що на нашу думку, відображає розуміння респондентами суспільного призначення юридичної професії. Спільним для усіх груп є також уявлення про високу соціалізованість юридичної професії (пов'язана з людьми), значення її комунікативної складової, а також її складність і напруженість. Студенти – психологи загалом оцінили юридичну професію як стресогенну, що відображає їх імпліцитні уявлення стосовно оцінюваного об'єкту.

В уявленнях студентів-юристів 1-го курсу більшою мірою знайшли відображення мотиви вибору професії: престижу, інтересу, майбутньої перспективи, у той час як уявлення студентів 4-5 курсу відображають власне вплив професійного навчання – для них юридична професія осмислена, активна, широка, кваліфікована, розвиваюча, перспективна.

Таким чином, в теоретичній моделі професійної Я-концепції юристів доцільно виокремити апперцептивний зміст, який конструюється, на наш погляд, з таких джерел:

- 1) інтеріоризованої структури професійної юридичної діяльності;
- 2) еталонного образу (моделі) юриста-професіонала;
- 3) образу Я-професіонал;
- 4) актуалізації професійного самовдосконалення в загальному контексті життєвих планів та програм особистості.

Подамо характеристику виділеним джерелам апперцептивного змісту професійної Я-концепції.

Інтеріоризовану структуру професійної юридичної діяльності ми розглядаємо як основу формування еталонного образу юриста-професіонала, образу Я-професіонал, уявлень про професійно-важливі якості та професіоналізм юриста. Основними зовнішніми індикаторами цієї складової, на нашу думку, можуть слугувати:

- уявлення та знання про суспільну значущість, мету та зміст юридичної професійної діяльності;
- уявлення та знання про основні особливості та специфіку професійної діяльності юриста;
- уявлення та знання щодо психологічної структури юридичної діяльності;
- сформованість професійного юридичного менталітету.

Зокрема, метою юридичної діяльності є впорядкування та узгодження суспільних відносин [4, с. 34]. Це, відповідно, визначає високу соціальну важливість професії юриста й одночасно висуває підвищені вимоги до правової культури, морально-особистісних та ділових якостей юриста. Як зазначають С.Д. Гусарев, О.Д. Тихомиров, «своїми діями, рішеннями, манерою поведінки в

цілому юристи впроваджують у площину реального життя...цілу низку правових цінностей, що перебувають під охороною права: життя людини, її честь, гідність, недоторканість, свободу, справедливість тощо [там само, с. 323]».

Таким чином вищезгадані компоненти психологічної структури представника юридичної професії є обов'язковою умовою якісного виконання професійного обов'язку.

До змісту юридичної діяльності відносять дії, які потребують наявності спеціальних знань, навичок та професіоналізму, це, зокрема: ведення юридичних справ, складання юридичних документів, юридичне консультування, тлумачення текстів нормативно-правових актів, виступи в юридичних установах, правове виховання, правова агітація, а також правове навчання в юридичних навчальних закладах, що передбачає набуття спеціальних правових знань, навичок практичної діяльності, формування юридичного світогляду [4].

Є.С. Романова виділяє такий перелік домінуючих видів юридичної діяльності: консультування осіб, що потребують юридичної допомоги; вивчення законів, підзаконних актів, нормативно-правових актів, міжнародних договорів (також врахування діючого законодавства та інших нормативних актів), застосування їх на практиці; складання юридичних документів, контрактів, актів майново-правового характеру, сприяння в їх оформленні; тлумачення законів; контроль за дотриманням законності; здійснення методичного керівництва правовою роботою на підприємстві; створення архіву судових та арбітражних справ; участь в процесі законотворчості (розробка законів та правових документів); забезпечення правового захисту громадян, організацій, держави; правова пропаганда; участь у судових процесах [12, с. 441-442].

Таким чином зміст юридичної діяльності вимагає спеціальної, ґрунтовної підготовки та формування відповідного рівня предметного компоненту психологічної структури особистості (знань, навичок, вмінь, досвіду), які повинні бути невіддільні від юридичного світогляду, оскільки тільки тоді може йти мова про компетентність фахівця.

О.М. Столяренко зазначає, що «в ході юридичної діяльності в особистості відбуваються, як правило, досить швидкі і значні зміни, які можуть бути й негативними, що викликають професійну деформацію». Однією з головних причин автор називає значну внутрішню, психологічну суперечливість цієї діяльності [17]. Ознаки внутрішньої суперечливості юридичної діяльності ми узагальнили у вигляді таблиці №1.

Р.Конечний, М.Боухал вважають, що схильність до професійної деформації спостерігається у певних професій, «представники яких володіють важко контролюваною та важко обмежуваною владою [цит. по 9, с. 130]». Саме до такого типу належить й юридична професія.

Вважається, що професії типу «людина-людина», до якої належить і професія юриста, найбільш піддаються професійним деформаціям, оскільки спілкування з іншою людиною обов'язково включає в себе взаємодію, особливо «людина – аномальна людина» [8].

Деформації професіоналів «людина-людина» мають найбільшу ступінь небезпеки, оскільки проявляються негативно в сфері ділового та особистісного спілкування, побуту, тобто спостерігається своєрідний негативний «рикошет» в цю ж систему «людина-людина» [2, с. 242].

Психологічна суперечливість юридичної діяльності

	Полюс перемінних	Прояв	Полюс перемінних	Прояв
1.	Боротьба «за»	+	Боротьба «проти»	+
2.	Прагнення «досягти чогось»	+	Прагнення «уникнути чогось»	+
3.	Орієнтація на гуманність, уважність до людини, різних обставин її життя	+	Орієнтація на «нормування»	+
4.	Довіра до людини	+	Орієнтація на юридично доведені факти	+
5.	Врахування думки інших людей	+	Незалежність та об'єктивність в судженнях	+
6.	Орієнтація на енергійний психологічний вплив на людей	+	Орієнтація на недопущення неправомірного психологічного впливу	+
7.	Толерантність	+	Нетерпимість до порушень закону	+

Узагальнюючи наведене, можна зробити висновок, що правова регламентація професійної поведінки юриста, висока публічність, надмірна соціалізованість професії, присутність «суб'єкт-суб'єктного» принципу її організації поряд із «суб'єкт-об'єктним», діяльність в умовах невизначеності та обмеженості в часі вимагають від юриста високої відповідальності за свої дії та рішення. Такий підвищений фон відповідальності, накладаючись на конфліктність, екстремальний, стресовий характер правоохоронної діяльності вимагають від особистості юриста володіння відповідними морально-характерологічними якостями, високим рівнем правової свідомості та правової культури. Внутрішня суперечливість юридичної діяльності може відбиватися і на особистості юриста, породжувати різного роду конфлікти, стреси, зрештою розчарування у самому змісті роботи.

Це ще раз переконує у необхідності вирішення завдання цілеспрямованого формування професійної Я-концепції юристів та професійного юридичного світогляду уже під час навчання у вузі.

Еталонний образ (модель) юриста-професіонала спрямовує формування установок і спонукальних сил особистості до удосконалення її психологічної структури.

Основними зовнішніми показниками його сформованості можуть слугувати: а) уявлення та знання про професійно-важливі якості юриста-професіонала й представників окремих юридичних спеціальностей; б) сформованість операційної основи самовизначення; в) сформованість критеріїв професіоналізму юриста.

Своєрідною науково обґрунтованою еталонною моделлю професіонала-юриста можна вважати психограми відповідних юридичних спеціальностей. Вони можуть бути важливим джерелом формування ідеального образу професіонала в професійній свідомості студентів-юристів. Аналіз літератури з цього приводу показав, що найбільш розробленою на даний час є психограма слідчого та прокурорських працівників [1; 2; 10; 15 та ін]. Ці джерела ми

використовуємо у побудові емпіричного дослідження з метою вивчення психологічних особливостей представленості професійно-важливих якостей у професійній Я-концепції студентів-юристів. Однак в теоретичному плані вважаємо, що проблема вивчення професійно-важливих якостей численних юридичних спеціальностей вимагає свого подальшого опрацювання, розвитку, вироблення нових підходів у зв'язку із стрімким динамізмом суспільного розвитку та новими вимогами, які суспільство висуває до професії юриста.

В дослідженнях професійного розвитку фахівців вказується, що слід розрізняти образ «Я-професіонал» як об'єктивний показник динаміки професійного самовизначення особистості і еталонну модель (образ) професіонала, який лише спрямовує формування установок і спонукальних сил особистості до удосконалення її психологічної структури. При цьому еталонна модель професіонала не є еквівалентом уявлення особистості про професію, оскільки, створюючи її, особистість певною мірою виражає в ній себе, а це означає, що така модель є своєрідною проекцією її спрямованості [3; 7].

Т.В. Кудрявцев із співавторами зазначає, що в процесі професійного навчання відношення «людина-професія», яке до цього часу визначалося лише уявленнями суб'єкта про обрану професію, починає опосередковуватися його участю в спеціально організованій діяльності, достатньо високою мірою наближеною до реальної професійної праці. Участь в цій діяльності, з одного боку, сприяє розвитку адекватних уявлень про професію, з другого – формуванню операційної основи професійного самовизначення, тобто системи професійних знань, умінь, навичок, елементів професійного мислення та пам'яті. Разом з тим, розвиток операційної та мотиваційної основи професійного самовизначення обумовлює якісні зміни в структурі самосвідомості особистості [7, с. 54].

Образ Я-професіонал традиційно розглядається як об'єктивний показник динаміки професійного самовизначення особистості. Одними із основних зовнішніх показників його сформованості ми вважаємо:

- усвідомлення особистістю своїх внутрішніх ресурсів, своїх можливостей та обмежень у професійній сфері;
- сформованість позитивного ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності;
- сформованість індивідуального стилю діяльності.

Щодо останнього показника, то загалом вважаємо дуже продуктивним саме стильовий підхід до дослідження Я-концепції особистості. В науковій літературі наголошують на *системоутворюючій функції* індивідуального стилю діяльності (він поєднує в єдине ціле індивідні та особистісні властивості) та *компенсаторну функцію* (він допомагає людині опиратися на свої сильні сторони в процесі виконання діяльності) [16, с. 18]. В якості таких сильних сторін в професійній діяльності юриста можна розглядати професійно важливі якості, тобто можна виявляти зв'язок стильових характеристик з цими якостями. Якщо ці зв'язки достатньо високі є підстави робити висновок, що відмінності в способах виконання діяльності є стилями даної діяльності. Однак тут треба мати на увазі, що не завжди особистісні прояви є стилем. Як зазначає І. Шкуратова, єдиним надійним доказом приналежності дій до стилю є їх перенесення суб'єктом із ситуації в ситуацію та стабільність протягом довгого проміжку часу [там само, с. 23]. Розвиваючи думку автора, вважаємо, що те, що є процесом, станом, ситуативною якістю тільки тоді переходить в стійку властивість особистості, коли стане надбанням Я-концепції й займе певне місце

у системній ієрархії знань про себе в перерізі смислових утворень особистості. Таким чином можемо виділити своєрідний ланцюг: відчуття себе *суб'єктом* своєї життєдіяльності – *включення до системи діяльності* (цілеспрямована активність, спосіб набуття особистісного та суб'єктного досвіду) – *здобуття досвіду* (знання про зовнішній світ, інших людей та знання про себе) – *представлення досвіду* в когнітивній складовій Я-концепції (ситуативний Я-образ) – *інтерпретація та оцінка досвіду* (когнітивна + емоційна + мотиваційна складові (процеси усвідомлення, переживання, оцінювання, інтерпретація через смислову систему особистості та метакогнітивний рівень) – *розпредметнення оціненого та інтерпретованого досвіду в діяльності* в контексті проблемної ситуації – *переосмислення* як метакогніція – представлення переосмислених знань в Я-концепції (та частина досвіду, що належить мені, що є Я) – *властивість особистості як новоутворення*. Цей ланцюг не є замкнений, оскільки наступною його ланкою повинна стати, на нашу думку, мотивація до самовдосконалення, таким чином з'являється можливість для побудови і розгортання нового ланцюга й формування нових властивостей особистості.

Актуалізацію професійного самовдосконалення ми розглядаємо в загальному контексті професійного самовизначення особистості, а також її життєвих планів та програм особистості. Основними зовнішніми показниками сформованості цього компоненту можна розглядати:

- сформованість мотиваційної основи професійного самовизначення;
- сформованість операційної та мотиваційної основи професійного самовдосконалення та самореалізації.

Практично йдеться про представленість в професійній Я-концепції акмеологічного компоненту. У плані професійного розвитку цей компонент передбачає «неперервний рух людини від одного знання про себе та своєї діяльності й життєдіяльності в цілому до другого знання, його уточнення, поглиблення, розширення тощо [5, с. 81] ».

Людина з недостатньо розвинутою акмеологічною складовою самосвідомості недостатньо добре уявляє собі сильні та слабкі сторони своєї особистості, не знає та не використовує можливості її розвитку. Намагання самовдосконалюватися частіше за все спрямовані на накопичення знань тільки про професійну діяльність, без врахування своїх психологічних особливостей та можливостей спілкування з людьми [там само, с. 81]. Означену тенденцію ми досить часто спостерігаємо під час викладання курсу «Юридична психологія», зокрема таких її тем, як «Самосвідомість та Я-концепція особистості» й «Спілкування в діяльності юриста». Зокрема під час рефлексії означеного лекційного матеріалу стосовно того, наскільки студенти вважають його значимим для себе, приблизно від 50% до 70% студентів (оцінюється досвід протягом останніх 5-х років викладання курсу) насамперед шукають суто професійні ситуації (проведення юридичного інтерв'ю, допиту, оцінювання показів свідків тощо), в яких отримані знання намагаються інтерпретувати не на себе, а на інших учасників цієї ситуації. Від 35% до 50% студентів висловлюються про те, що знаходять корисним цей матеріал для свого повсякденного життя, не екстраполюючи його на професійну сферу своєї діяльності. Подальша робота зі студентами в межах тренінгу особистісного саморозвитку показує, що більшість з них (приблизно від 50 до 75%) на його початковому етапі – самопрезентації та саморозкриття сприймають професійне і особистісне самовизначення як дві різні сфери, мало пов'язані між собою саме на цьому етапі їх життя. Ми означаємо цей зв'язок особистісного та

професійного як неусвідомлений чи нечітко усвідомлений, невідрефлексований чи слабо відрефлексований, сформований на рівні буденних, життєвих уявлень та стереотипів, або прийнятий зовні від авторитетного джерела (батьки, викладачі тощо). Тим не менше імпліцитно організовані знання про себе впливають на регуляцію поведінки людини. Однак важко говорити про дієвість такої регуляції в складних, неординарних, кризових професійних ситуаціях чи під час професійної адаптації.

На нашу думку саме професійна Я-концепція є тим контекстом, тією «рамкою» в межах якої перетинаються та взаємодіють особистісне та професійне самовизначення людини. Студент повинен чітко усвідомлювати спільні цілі як для розвитку його як особистості, так і як професіонала, й не розглядати їх в різних площинах. Оскільки студенти переважно ще не мають досвіду професійної діяльності поза організацією вузівської практики чи участі в роботі, наприклад, юридичних клінік, то апперцептивність їх самопізнання й самовдосконалення задаватиметься насамперед сформованими у них під час вузівського навчання уявленнями про зміст, вимоги, специфіку, психологічну структуру юридичної професії, усвідомленням ними її деонтологічного статусу, розходженням між еталонним образом професіонала та образом Я-професіонала.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Психология управления. – Харьков: ООО «Фортуна-пресс», 1998. – 464 с.
2. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Юридическая психология: Учебник. – Харьков: Изд-во Нац.ун-та внутр.дел, 2001. – 640 с.
3. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин.держ.ун-ту ім.Лесі Українки, 2003. – 320 с.
4. Гусарев С.Д., Тихомиров О.Д. Юридична деонтологія (Основи юридичної діяльності): Навч.посіб. – К.: Знання, 2008. – 495 с.
5. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. – М.-Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. – 493 с.
6. Кагальняк А.И., Ящишин К.Е. Формирование самооценки профессионально значимых качеств будущих учителей // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 45-58.
7. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51-59.
8. Медведев В.С. Проблемы професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ. – К., 1996.
9. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности: Учеб.-метод.пособие. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. института, 2003. – 400 с.
10. Москаленко А. Психологічна модель особистості працівника органів внутрішніх справ // Соціальна психологія. – 2008. – №4 (30). – С. 136-144.
11. Прокопьева Е.В. Профессиональная Я-концепция психолога // Вестник ОГУ. – 2002. – № 8. – С. 83-87.
12. Романова Е.С. 99 популярных профессий: психологический анализ и профессиограммы. – СПб.: Питер, 2006. – 460 с.
13. Серкин В.П. Алгоритм метода семантических универсалий // Психологическая диагностика. – 2007. – № 5. – С. 5-11.
14. Серкин В.П. Алгоритм разработки и бланки специализированных семантических дифференциалов для оценки работы, профессии и профессионала // Психологическая диагностика. – 2007. – № 5. – С.11-30.
15. Сорокотягин И.Н. Психология юриспруденции. – СПб.: «Пресс», 2006. – 447 с.
16. Стил ь человека: психологический анализ / Л.Я.Дорфман, В.Н.Дружинина, К.Коростелянин, А.Либин (ред.). – М.: Смысл, 1998. – 309 с.
17. Столяренко А.М. Психологическая подготовка юриста в условиях перестройки образования и демократизации общества // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 16-23.

ГЕНЕЗИС РОЗУМІННЯ БАТЬКАМИ ПРОЯВІВ ОБДАРОВАНОСТІ У ДІТЕЙ

В статье представлены результаты эмпирического исследования понимания родителями проявлений детской одаренности. Выделены этапы, уровни и признаки понимания, категории «понимающих» родителей. Исследуемый феномен рассматривается в развитии.

Ключевые слова: одаренный ребенок, проявления детской одаренности, родители, понимание, генезис.

In article the results of empirical research of understanding of displays of children's endowments by parents are represented. Stages, levels and signs of understanding, categories of "understanding" parents are allocated. The investigated phenomenon is considered in development

Keywords: gifted child, displays of children's endowments, parents, understanding, genesis.

Труднощі, з якими зустрічаються обдаровані діти і їхні батьки, зумовлюють постановку перед психологами широкого спектру задач, одна з яких – дослідження процесу розуміння батьками проявів дитячої обдарованості та його оптимізація. Адже «розуміння батьками суті обдарованості у всіх її проявах, її своєчасне діагностування і допомога дитині роблять цілком ймовірним збереження можливого в майбутньому таланту» [4, 3].

Цілеспрямованих досліджень в цьому плані мало, але надзвичайно цінними підґрунтям для їх проведення є вивчення розуміння як сприйняття і пізнання людини людиною з позицій суб'єкт-об'єктної та суб'єкт-суб'єктної концептуальних схем (О.О. Бодальов, Дж. Брунер, Р. Тажиурі, Ф. Хайдер, С.В. Кондратьєва, В.М. Роздобудько Н.В. Скотна і ін.); як компонента, форми, процесу мислення, як розв'язування мисленнєвої задачі (Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн, В.О. Моляко, Л.П. Доблаєв, Г.Г. Кларк, Ю.К. Корнілов, В.В. Знаков, А.Б. Коваленко та ін.); дослідження міжособистісного розуміння в сім'ї (В.В. Бойко, Ю.В. Баскина, А.С. Співаковська, В.В. Столін, Т.В. Галкіна, Д.В. Ольшанський, А.П. Новгородцева та ін.); аналіз взаємин батьків з обдарованими дітьми (К. Текекс, Н.С. Лейтес, Г. Мелхорн, Х.-Г. Мелхорн, А. Міллер, О.І. Кульчицька О.І. Савенков, В.С. Юркевич, А.І. Баркан та ін.).

В контексті зазначеної проблеми можна говорити про особистісну якість батьків – здатність розуміти, про специфіку процесу розуміння батьками проявів обдарованості їхніх дітей та про результат цього процесу – нові міркування, висновки, погляди, які стають складовою батьківської позиції щодо обдарованих дітей і вносять зміни в поведінку батьків загалом.

Мета роботи полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження розвитку розуміння батьками проявів дитячої обдарованості.

Дослідження проводилось на базі загальноосвітньої середньої школи № 92 Шевченківського району м. Львова. В ньому взяли участь 254 учні 1-11 класів (6-17 років) та їхні батьки – 254 особи.

Завданням першого етапу було діагностування рівня творчих можливостей дітей шкільного віку, експертного оцінювання батьками цих можливостей та порівняння отриманих результатів. Другий етап пов'язаний із вивченням стилю батьківського ставлення, рівня соціальної перцепції досліджуваних батьків та особливостей генезису розуміння ними проявів обдарованості у дітей. На третьому етапі апробовувався підготовлений нами

тренінг оптимізації процесу розуміння батьками своїх обдарованих дітей, який також дозволив частково з'ясувати розвиток цього розуміння.

З метою реалізації поставлених завдань нами були використані психодіагностичні методики, метод бесіди та формуючого експерименту. З психодіагностичних методик у дослідженні були задіяні: 1) варіант набору креативних тестів Ф. Вільямса (тест дивергентного мислення та оціночна шкала Вільямса для батьків), модифікований і адаптований Є.Є. Тунік [6]; 2) методика діагностики батьківського ставлення А.Я. Варга, В.В. Столін [5, 451-457]; 3) модифікований нами для даного дослідження проєктивний тест Сабіна-Хардіка [1].

Генезис розуміння батьками проявів обдарованості дитини можна прослідкувати в декількох аспектах:

1) на основі результатів поперечного зрізу (шкала Вільямса (загальна вибірка) та зв'язок результатів її застосування з показниками тесту дивергентного мислення, методики діагностики батьківського ставлення А.Я. Варга, В.В. Столін та модифікованої нами проєктивної методики діагностики рівня соціальної перцепції Сабіна-Хардіка);

2) за результатами індивідуальних бесід з категорією «розуміючих» батьків обдарованих дітей (ретроспектива);

3) за результатами проведення тренінгу оптимізації процесу розуміння батьками своїх обдарованих дітей для категорії «нерозуміючих» батьків.

В рамках даної статті представляємо в основному результати перших двох позицій. Статистичний аналіз отриманих результатів дослідження школярів та їхніх батьків дозволив виявити певні зв'язки (використовувався коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона) між показниками творчого мислення учнів, експертною оцінкою батьків, стилем батьківського виховання, їхнім рівнем соціальної перцепції і прослідкувати розвиток цих зв'язків.

Розуміння батьками проявів дитячої обдарованості збільшується залежно від віку дітей: для батьків молодших школярів $r = 0,3536$ при $p < 0,05$; для батьків підлітків цей зв'язок тісніший: $r = 0,5046$ при $p < 0,05$ і ще більш значущим є прямий кореляційний зв'язок між віком дітей і адекватним оцінюванням їхнього творчого потенціалу для батьків старшокласників: $r = 0,6434$ при $p < 0,05$. Тобто, чим старшою стає дитина, тим зрозумілішими для батьків стають прояви її обдарованості. Можливо, одна із причин полягає в тому, що підвищення з віком мовленнєвих здібностей дітей (це засвідчують результати нашого дослідження, які, власне, лише підтвердили дані інших дослідників, зокрема Є.Є. Тунік [6]), збільшення їхнього словникового запасу дозволяють налагоджувати з батьками активну вербальну комунікацію, в ході якої діти часто коментують зміст та прояви своїх захоплень, інтерпретують дії та вчинки. Крім того, тривале (але не надто) спілкування сприяє кращому розумінню людини людиною.

Однак зі збільшенням віку батьків зменшується їхнє розуміння проявів творчих можливостей дітей. Коефіцієнти кореляції це засвідчують: у молодшому шкільному віці: $r = 0,3823$; у середньому шкільному віці: $r = -0,1799$; у старшому шкільному віці: $r = -0,2556$. Причина, ймовірно, полягає в тому, що з віком у батьків все міцнішими стають соціально-перцептивні стереотипи, шаблоннішим стає мислення і, відповідно, все, що відхиляється від звичної норми, сприймається і розуміється важче (чи не сприймається і не розуміється).

Для батьків дітей від першого до одинадцятого класу значущим показником обдарованості залишається швидкісність мислення дітей (вона разом із трьома іншими когнітивними факторами дивергентного мислення (гнучкість, оригінальність, розробленість) та здібністю до словникового синтезу тісно корелює з творчими проявами особистості). Однак спостерігається незначна тенденція до зменшення залежно від віку дітей розуміння швидкісності, яка є суттєвою ознакою для розуміння батьками проявів креативності їхньої дитини в молодшому шкільному віці ($r = 0,4860$ при $p < 0,05$) та менш значущою в середньому ($r = 0,3751$ при $p < 0,05$) та старшому шкільному віці ($r = 0,2879$ при $p < 0,05$). Можливо, відбувається повільна, та все ж переорієнтація з результату, продукту творчості на її суб'єкт і процес.

Гнучкість мислення, як ознака креативності дітей, є незрозумілою та такою, що перешкоджає дорослим побачити прояви обдарованості у своїх дітей молодшого шкільного віку ($r = -0,1184$ при $p < 0,05$); в середньому шкільному віці ця ознака не є статистично значущою, і лише батьки дітей старшого шкільного віку гнучкість мислення дітей починають дещо сприймати як одну із ознак їхньої обдарованості ($r = 0,1254$ при $p < 0,05$). Зазначимо, що творчі особистості, як правило, віддають перевагу змінам, а не інертним дотриманням одного шляху або однієї категорії. Відповідно, їхнє мислення не фіксоване, а рухливе. А тому не кожен сторонній спостерігач, в тому числі батьки, «встигає» за цією рухливістю і її результатами. З часом, мабуть, все-таки відбувається деяке вправління.

Оригінальність у виконанні завдань зовсім не помічається як критеріальна для розуміння обдарованості батьками дітей молодшого шкільного віку ($r = -0,0736$ при $p < 0,05$), стає доволі значимою для батьків підлітків ($r = 0,4737$ при $p < 0,05$) і дещо менш значимою для батьків старшокласників ($r = 0,3811$ при $p < 0,05$). Оригінальність – це відхилення від стандартів, умовної норми. І, очевидно, батьки молодших школярів, бажаючи допомогти дітям адаптуватися до їхньої нової соціальної ролі і соціального статусу – учня, націлюють і вимагають жорсткого дотримання ряду правил. Допускаємо, що криза підліткового віку, сприяючи (крім всього іншого) утвердженню права на індивідуальність, дозволяє батькам помітити і прийняти оригінальність мислення своїх дітей.

Така ж динаміка прослідковується стосовно розуміння батьками такого прояву творчого мислення їхніх дітей як розробленість (асиметричність): $r = -0,0736$; $r = 0,4364$; $r = 0,3211$.

Прийняття дитини такою, як вона є, схвалення її інтересів, повага до її індивідуальності, спільне проведення часу (високі показники шкали «прийняття-неприйняття» методики діагностики батьківського ставлення) – сприяє зі збільшенням віку дитини підвищенню розуміння батьками проявів її творчої обдарованості: у молодшому шкільному віці $r = -0,2819$ при $p < 0,05$ (чим позитивніше ставлення, тим менша адекватність в оцінюванні); у середньому шкільному віці $r = 0,1817$ при $p < 0,05$; у старшому шкільному віці $r = 0,2275$ при $p < 0,05$.

Позитивна динаміка прослідковується відносно іншої моделі батьківського ставлення – «кооперація» – і її зв'язку з розумінням творчих можливостей дітей. Щирий інтерес до дитини, позиція рівного, заохочення до самостійності сприяють щораз більшому розумінню проявів її креативності (батьки молодших школярів: $r = 0,3010$ при $p < 0,05$; батьки підлітків: $r = 0,3521$ при $p < 0,05$; батьки старшокласників: $r = 0,3845$ при $p < 0,05$).

«Симбіоз» як ще одна модель батьківського ставлення не сприяє адекватному оцінюванню творчих можливостей молодших школярів ($r = -0,0958$ при $p < 0,05$), дає зовсім невисоку можливість зробити це стосовно підлітків ($r = 0,0697$ при $p < 0,05$) і дещо дозволяє бути об'єктивним до проявів творчих можливостей старшокласників ($r = 0,1415$ при $p < 0,05$). Можливо, постійна тривога за дитину, прагнення відмежувати її від труднощів і неприємностей та задовольнити всі потреби, як складові симбіотичної тенденції у стосунках, не дозволяють належним чином рефлексуватися від ще одного прояву симбіозу – «ми» – і чітко диференціювати його на «я» (мати, батько) та «дитина», а відтак і оцінити. У бесіді з батьками, які тяготіють до симбіотичних стосунків з дітьми прослідковувалися фрази на шкалті «*Ми вже закінчили два класи музичної школи*», «*Над нами в класі насміхаються*» тощо. Однак поступово в силу обставин (не за волею батьків) все ж відбувається автономізація дитини, яка сприяє збільшенню дистанції (чи рамок симбіозу) і, ймовірно, це дозволяє батькам краще розуміти своїх дітей.

Позитивна тенденція зберігається при розцінюванні батьками невдач дитини як випадкових, перехідних, при наявності віри батьків в можливість дитини (низькі показники за шкалою «ставлення до невдач дитини») – зі збільшенням віку дитини ці прояви батьківського ставлення сприяють підвищенню розуміння проявів дитячої обдарованості: у молодшому шкільному віці $r = -0,2689$ при $p < 0,05$; у середньому $r = -0,3069$ при $p < 0,05$. $r = -0,3298$ при $p < 0,05$.

За співвідношенням результатів шкали «контроль» і показників шкали Вільямса ми дійшли висновку, що чим більший контроль, тим менше розуміння (і навпаки). Ця тенденція зберігається і підсилюється в сторону нерозуміння зі збільшенням віку дитини (за умови збереження авторитаризму як стилю батьківського ставлення): у молодшому шкільному віці $r = 0,0679$ при $p < 0,05$; у середньому шкільному віці $r = -0,1236$ при $p < 0,05$; у старшому шкільному віці $r = -0,1335$ при $p < 0,05$.

Зі збільшенням віку дітей високі соціально-перцептивні якості батьків (за методикою Сабіна-Хардіка) сприяють проявам розуміння ними творчої обдарованості дітей (відповідно до вікових категорій: $r = -0,0235$ при $p < 0,05$; $r = 0,1913$ при $p < 0,05$; $r = 0,2133$ при $p < 0,05$).

В результаті індивідуальних бесід з «розуміючими» батьками обдарованих дітей, було з'ясовано динаміку розуміння ними проявів обдарованості їхніх дітей від народження до часу нашого дослідження. У кожного своя історія, однак вималювалися об'єднуючі фактори, за якими було виокремлено декілька категорій батьків.

За мірою прийняття факту обдарованості:

1-ша категорія: досить адекватно оцінюють можливості дитини, вибудовують стратегію взаємодії з нею, сприятливу для розвитку її здібностей і особистості загалом, але при цьому не користуються терміном «обдарована», не вважають її обдарованою. Прикладами висловлювань батьків цієї категорії є такі: «Я вважаю свого сина розумним, добре, навіть дуже добре розвинутим», «Моя дитина має великі внутрішні можливості і час від часу це помітно, але вчителі кажуть, що лінива, і я з ними погоджуюся», «Вона є цікавою, допитливою, а фантазувати вміє так, що хочеться їй вірити, тому завжди знаходить вихід із ситуації» та ін. Тобто, батьківське оцінювання дітей загалом відповідає характеристиці обдарованих, творчих дітей, однак саме поняття «обдаровані» батьки на них не поширюють.

2-а категорія: адекватно оцінюють можливості своєї дитини, вважають її обдарованою, здібною чи дуже здібною (визнають факт обдарованості: «Так, я вважаю свого сина музично обдарованим, бо він не тільки має музичний слух, музичну пам'ять, хороший голос, але й з задоволенням займається музикою, має в цьому плані здобутки»; «У моєму розумінні обдарована дитина – це дитина дуже здібна до чогось, до якоїсь діяльності, справи, і успішна в ній. Моя дочка успішна у малюванні: її роботи часто перемагають на міських, обласних і навіть Міжнародних конкурсах. Тому можна сказати, що наша дочка обдарована»; «Божа печать на моїй внучці є, я це точно знаю»), поважають її індивідуальність, створюють умови для розвитку обдарованості і формування творчої особистості. У батьків цієї категорії, як і попередньої, високі показники за шкалою «кооперація» методики діагностики батьківського ставлення А.Я. Варга, В.В. Столін.

За рівнем розуміння проявів обдарованості дітей ми виокремили три групи батьків:

1) *батьки з низьким рівнем розуміння.* Цей рівень характеризується відображенням в основному зовнішніх, поведінкових особливостей дитини (констатація проявів) і меншою мірою внутрішньоособистісних («багато читає»; «часто тікає з уроків, має погані оцінки»; «син на всьому, що попаде під руки, малює»; «не любить компаній, може годинами не виходити зі своєї кімнати і займатися своїми справами» тощо). Оцінювання дитини суб'єктивне, тісно пов'язане з її навчальною успішністю. Практично відсутні самостійні спроби встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між вчинком, поведінковим актом і їхніми детермінантами, між проявами обдарованості і самою обдарованістю. Разом з тим має місце прийняття дитини загалом. Розуміння цього рівня в основному обмежене рамками теперішнього часу («тут і тепер»).

2) *батьки з середнім рівнем розуміння.* Цьому рівневі притаманна дискретність. Має місце схильність батьків до відображення внутрішніх, але окремих, як правило, чітко виражених і не завжди стійких якостей особистості обдарованої дитини («інколи буває агресивною»; «час від часу проявляє непокірність» тощо). Не всі прояви обдарованості помічаються і інтерпретуються. Причинно-наслідкові зв'язки, мотивація встановлюються щодо окремих дій та вчинків. Є певна залежність оцінювання можливостей дитини від її навчальної успішності. Оцінювання ситуативно об'єктивне. Так само ситуативно батьки здатні передбачити вчинок дитини, її поведінку. Прогнози розвитку дитини пов'язані, як правило, з близькою перспективою.

3) *батьки з високим рівнем розуміння.* Властивою для цього рівня є цілісність відображення та здатність батьків помічати стійкі внутрішні особливості особистості їхньої дитини («постійно має потребу у дослідженні чогось, у експериментуванні»; «був і є чутливий та вразливий до сліз»; «завжди наполеглива у досягненні нею поставленої мети» тощо), усвідомлювати цілі і мотиви її поведінки («моєму синові [учневі третього класу] нецікаво з ровесниками, тому він в основному спілкується з друзями свого старшого брата-восьмикласника чи навіть з нашими з чоловіком друзями»; «вчителька каже, що наша Софійка [другокласниця] їй грубіянить, а вона насправді дозволяє собі робити, як на мене, слухні зауваження чи коментарі, притому аргументовані. Останній раз Софія, відстоюючи свою правоту, посилалась на Декларацію про права дитини» тощо). Такі батьки при оцінюванні дитини не особливо використовують її навчальні оцінки як основний критерій («Для мене головне не оцінка, а знання, а ще важливіше – щоб дитина вміла думати,

міркувати, приймати рішення»; «Мати добрі оцінки і бути мудрим – це далеко не завжди одне і те саме» тощо), їхня оцінка можливостей дитини і її особистісних якостей є об'єктивною, адекватною. Вони бачать – і це дуже важливо – скриті резерви та можливості дитини і здатні прогнозувати – що не менш важливо – її поведінку та подальший розвиток («Перемога у Всеукраїнських змаганнях з фехтування – не найбільше з того, на що здатна наша дочка. Якщо і далі буде так наполегливо займатися, то має шанси і олімпійською чемпіонкою стати»; «Талановитий, але, на жаль, лінивий, бо дуже легко все йому вдається. А без працьовитості з часом і талант може розгубити»; «Знаючи її енергійність і активність, я готова до її нових справ, проектів та всяких «вибриків» тощо). Саме процеси прогнозування, екстраполяції очікуваних результатів діяльності або розвитку зовнішніх ситуацій займають велике місце в психологічних механізмах розуміння [2]. Розуміння цього рівня охоплює минулий, теперішній та майбутній час життєвого шляху дитини.

Доречно згадати слова О.О. Бодальова про те, що рівні розуміння людини – це показники досягнення її індивідуальності [1]. На наше переконання, при високому рівні розуміння має місце досягнення батьками індивідуальності дитини і, відповідно, максимально реалізується формула розуміння, запропонована Л.Л. Гуровою: «Бачити, осмислювати і передбачити» [2, 19].

Процес пізнання обдарованості дитини відбувається в контексті пізнання особистості дитини, її індивідуальності. Нами виділені такі *етапи пізнання обдарованості у дитини*:

1-й етап: безпосереднє чуттєве відображення виразу обличчя дитини, зокрема, її погляду (багато батьків відзначають важливість саме цієї «деталі»: «Я буквально з перших днів після її народження не стільки зрозуміла, як відчула по погляду, що вона не така як старша донька, що вона особлива»; «В мене було таке враження, що вона поглядом фіксує і розуміє абсолютно все, що відбувається, але мовчить, бо ще не вміє говорити» тощо), жестів, рухів, дій та інших зовнішніх проявів динамічних особливостей, а також здобутків («дуже рухливий, неспокійний»; «весела і енергійна»; «у п'ять місяців вже самостійно сидів»; «Перші самостійні кроки зробила у дев'ять місяців, а в десять вже впевнено ходила» тощо) і одночасне їх оцінювання та реагування на них, а також здійснення певного загального впливу на дитину. Оцінювання відбувається на основі механізму порівняння – «без порівняння нічого зрозуміти не можна» [3, 205] – з іншими дітьми цієї ж вікової групи чи з власними старшими дітьми (пригадування особливостей їхнього розвитку і поведінки у такому ж віці). Порівняння переходить в аналіз (який, звісно, пов'язаний з синтезом), аналіз переходить в абстракцію, тобто «має місце рух думки не тільки від конкретного до абстрактного, від одиничного до абстрагованого, загального, але і навпаки» [3, 206].

І робиться висновок (чи маленьке відкриття) про прискорений чи загальмований, чи нормальний розвиток дитини («Всі його ровесники вже непогано говорили, а наш син, здавалося, що вперто, мовчав»; «У своєму розвитку вона значно випереджувала старшу сестричку»). Реагування на різного роду нову поточну інформацію – нові прояви в зовнішньому вигляді дитини, в її поведінці (чи на їхню відсутність в разі очікування), фактично, є результатом розв'язання ними пізнавальної задачі («Ми з чоловіком вирішили, що мало розмовляємо з нашим сином і почали активніше з ним спілкуватися, навіть невелику програму письмово склали»; «Ми зрозуміли, що прискорений розвиток нашої дитини нас зобов'язує до дещо особливого ставлення до неї. А

якого саме, ми й не знали, тому почали спеціальну літературу шукати і читати, з дитячим лікарем радитися» (зауважимо, що батьки дошкільнят мало інформовані про можливість звернутися до дитячого психолога) тощо). До речі, форми впливу на дитину, як один із способів реагування на певні прояви її поведінки, далеко не завжди є конструктивні, оскільки не завжди ці прояви належно ідентифіковані. До прикладу: мама робить зауваження синові, щоб не стукав ногами під столом під час обіду. «Мамо, я не стукаю, я співаю!», - відповідає їй син (хлопчик музично обдарований). Батьки на цьому етапі, як правило, реагують на ситуативний прояв новизни певним тактичним прийомом, ще не маючи цілісного, інтегрованого уявлення про дитину, ще не маючи стратегії. Однак зауважимо, що вже й на цьому етапі в окремих випадках можливе прогнозування батьками (а радше бабусями чи дідусями – хай живе мудрість! Хай живе інтуїція!) перспектив подальшого розвитку дитини.

2-й етап: оцінювання внутрішніх психологічних якостей особистості дитини, проникнення в сутність її стійких властивостей і станів, інтерпретація батьками поведінки і діяльності дитини через пізнання їхнього змісту, мотивів. Звісно, що це складно, що цей етап потребує мотивованості, знань, вміння мислити, емпатійності, уважності, терпеливості та інших якостей. Зрештою, він потребує часу, адже щоб переконатися у істинності, стійкості, тієї чи іншої риси, ознаки потрібно неодноразово її помітити, відзначити, пов'язати з іншими, досягнути, інтерпретувати, певним чином відреагувати тощо. «Я не зразу зрозуміла, що агресивність, а потім заїкання сина – це його реакція на моя заборону малювати, де попало і чим попало. Він, як, напевно, кожна дитина, мав простенький альбом для малювання, олівці, фломастери. Але його більше приваблювали стіни, стелі, мої помади, зеленка, йод, буряк, яєчний жовток і т. ін. Лише з часом я прийшла до висновку, що синове малювання у великих форматах нестандартними барвниками – це не зухвальство, а потреба, і що його покликання – бути художником. Тому я почала купувати йому великі аркуші паперу, акварельні і масляні фарби, давати великі полотна і так поступово спрямувала його активність в нешкідливі для нас і корисні для нього рамки», – розповідає одна із досліджуваних матерів (з часом її син успішно закінчив художню школу, а зараз готується до вступу в художній вуз). Як бачимо, стратегія взаємодії з дитиною виробилася після досягнення і прийняття мамою таких стійких якостей її сина як інтерес до малювання, художні здібності, потреба у «виході за площину», нестандартність, оригінальність, а до того часу мали місце недоцільні тактичні прийоми. Цей і інші приклади підтверджують положення про те, що пізнання особистості іде від відображення оперативно-поточної інформації про цю особистість до відображення її інтегративних рис [1]. Така поетапність відображення особистості іншої людини призводить до того, що суб'єкт пізнання в більшості випадків засвоює тактичні прийоми впливу швидше, ніж вміння виробляти стратегічну дію, опосередковану поняттям про стійкі якості об'єкта пізнання.

Відповідно, можна виділити такі ознаки розуміння батьками проявів дитячої обдарованості як здатність помітити прояви обдарованості; здатність їх ідентифікувати; адекватність оцінювання; прогностичність; задіяння; реалізована ініціативність; динамічність позиції.

Позитивної динаміки розвитку, оптимізації розуміння батьками проявів дитячої обдарованості і особистості своєї обдарованої дитини було досягнуто в умовах спеціально організованої навчально-тренінгової роботи для категорії «нерозуміючих» батьків.

Отже, генезис розуміння батьками проявів обдарованості у дітей включає в себе: 1) загальне оцінювання здібностей дитини; 2) визначення рівня загальної та спеціальної обдарованості; 3) виокремлення домінуючих ознак в обдарованості дитини; 4) прогнозування розвитку виявленої обдарованості та способи її розвитку, і є складноструктурованим, багатоетапним динамічний процесом розв'язування нових пізнавальних задач, основу якого становлять когнітивні стратегії.

Перспективи подальшого вивчення проблеми вбачаються у проведенні аналогічних досліджень в інших регіонах, у сільській місцевості, у дослідженні особливостей розуміння батьками проявів обдарованості у дітей переддошкільного і дошкільного віку, відмінностей у розумінні матерів і батьків, факторів та механізмів розуміння, класифікації проявів обдарованості та способів реагування, впливу на них.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: изд. Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
2. Гурова Л.Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности // Вопросы психологии. – № 6. – 1991. – С. 14-20.
3. Костюк Г.С. О психологии понимания / Избр. психол.труды. – М.: Педагогика, 1988. – С. 195-230.
4. Моляко В.А., Кульчицкая Е.И., Литвинова Н.И. Психология детской одаренности. – К.: Знание, 1995. – 83 с.
5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
6. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. – СПб: Речь, 2003. – 96 с.

Кіричевська Е.В. (м. Київ)

ПРОБЛЕМНО-ЕВРИСТИЧНІ МЕТОДИ РОЗВ'ЯЗАННЯ ТВОРЧИХ ЗАДАЧ

В статье подаются результаты исследования влияния проблемно-эвристических методов на успешность решения старшими подростками творческих задач.

Ключевые слова: творческая задача, ситуации деструктивных коммуникаций, эвристика.

In the paper results of the research of influence of problem-heuristic methods on success of the decision by the senior teenagers of creative tasks are given.

Keywords: creative task, situations of destructive communications, heuristics.

Постановка проблеми. Сучасне суспільне життя вимагає від молодого покоління сформованих умінь подолання різноманітних типів конфліктів, надзвичайних, складних, критичних ситуацій, опанування кризових станів, які можуть виникати під впливом несприятливих життєвих обставин.

Результати комплексних досліджень [2] особливостей міжособистісної взаємодії учнів показали, що рівень комунікативної компетенції старшокласників не задовільний, розв'язання специфічних завдань соціального характеру здійснюється ними не ефективно. Низький рівень креативності,

стереотипне мислення, поведінкові шаблони не дозволяють старшим підліткам конструктивно долати несприятливі ситуації шкільного життя, трансформувати їх у сприятливі, вигідні і комфортні. Отже, постає необхідність у розвитку і вдосконаленні умінь старших підлітків до реконструювання міжособистісних взаємин з однолітками

Визначення психологічних особливостей стратегічних тенденцій подолання старшокласниками різних видів насилля дає підстави стверджувати, що більшість з них є дубльованими сценаріями поведінки. Комунікативні стереотипи обмежують когнітивні, творчі, особистісні ресурси старшокласників. Застосовуючи ті чи інші стратегічні тенденції, скривджені стають доволі прогнозованими і передбачуваними у своїх діях і вчинках, що кардинально знижує і, водночас, пригнічує розвиток їх соціальних здібностей.

Ситуації деструктивних комунікацій постають перед скривдженими учнями у якості задач з багатьма невідомими, розв'язання яких неможливе за певним шаблоном, визначеною формулою чи алгоритмом дій. Існує погляд на наявність перешкод як джерело активного творчого мислення. Таким чином, подолання проявів агресії однолітків є творчою задачею, що вимагає евристичного розв'язання. Творча задача розуміється не як синонім складної або нестандартної задачі. Під творчою розуміється така задача, яку певна особа, не важливо, за яких причин, не знає, як розв'язати. Саме для неї вона є творчою [7].

Мета дослідження: визначити особливості розв'язування старшими підлітками соціально-комунікативних задач.

Учні старших класів мають справу з ситуаціями, які носять соціально-комунікативний характер, тому вони можуть бути визначені як соціально-комунікативні задачі.

Під соціально-комунікативною задачею у даному дослідженні розуміється ситуація деструктивних міжособистісних стосунків однолітків, яка актуалізує потенційні можливості скривдженого на пошук шляхів її розв'язання/подолання.

Соціально-комунікативні задачі виступають для розв'язувача (скривдженого старшокласника) в якості об'єкта мислення. Труднощі і перешкоди, які виникають у процесі їх розв'язання, можуть бути віднесені до різного типу проблемних ситуацій, які динамічно змінюються.

До складових соціально-комунікативної задачі відносяться:

- суб'єкт або група суб'єктів, що приймає (приймають) рішення у процесі розв'язання;
- керовані змінні – фрагменти ситуації, охоплювані проблемою, якими може управляти суб'єкт. Ці змінні можуть бути якісними або кількісними;
- вибір або ухвалення напрямку розв'язання задачі – процес знаходження однієї або більшого числа керованих змінних;
- некеровані змінні – фрагменти ситуації, охоплювані проблемою, якими не може управляти суб'єкт (ними управляє хтось інший). Вони можуть бути якісними або кількісними і в сукупності утворюють навколишнє середовище (тло) проблеми;
- внутрішні або зовнішні обмеження, що накладаються на можливі значення керованих і некерованих змінних;
- можливі результати, які залежать як від вибору суб'єкту ситуації, так і від некерованих змінних.

Тривалі спостереження за характером контактів, які відбувалися між старшокласниками у процесі підготовки до участі у різноманітних виховних заходах, проведенням шкільних розважальних програм та вечорів відпочинку, а також під час уроків, дозволили скласти репертуар типових ситуацій кривджень. Він представляє собою стислий опис різноманітних травмуючих ситуацій міжособистісної взаємодії старшокласників або певних несприятливих подій. Таким чином, моделі абсолютно реальних ситуацій деструктивних комунікацій старшокласників виступали у якості соціально-комунікативних задач.

Соціально-комунікативна задача носить інтерактивний характер. Функція, яку вона виконує, полягає у розвитку уявлень про альтернативні шляхи подолання насилля, а також формуванні умінь прогнозувати й оцінювати наслідки кожного з можливих варіантів. Соціально-комунікативні задачі є прототипами не лише реальних несприятливих шкільних ситуацій, а й поведінки самого старшокласника у несприятливих шкільних ситуаціях нападок та образ. Вони забезпечують розв'язувача інформацією, на основі якої формуються певного роду очікування відносно поведінки агресора у ситуаціях кривдження. Для суб'єкта розв'язування вони є внутрішньо обумовленими, з огляду на необхідність постійно у ситуаціях шкільного життя стикатися з ними і включатися у їх розв'язування.

Відзначено, що методи, способи, стратегії подолання різних типів несприятливих ситуацій (складних, травмуючих, екстремальних) залежать від творчого потенціалу особи, її комунікативних і прогностичних здібностей та особливостей мислення.

На етапі формуючого експерименту застосовувався модифікований варіант системи КАРУС. В її основі лежать мисленнєві стратегічні тенденції комбінування, аналогізування, реконструювання, універсалування, випадкових підстановок, які є водночас головними характеристиками психологічних особливостей діяльності подолання скривдженими учнями агресивних впливів однолітків. Саме система КАРУС сприяє виведенню назовні зазвичай прихованих варіантів розв'язання соціально-комунікативних задач. Застосовуючи по чергово різні стратегії та отримуючи контрастні смисли, розв'язувач усвідомлює, що той самий предмет чи об'єкт проблеми може розглядатися з багатьох позицій, передбачає різні варіанти розв'язань тієї ж самої соціально-комунікативної задачі. Вищезгадані смисли, у свою чергу, впливають на свідомість розв'язувача, змінюючи її. Зміна свідомості породжує зміну поведінки. При застосуванні системи КАРУС в роботі над ситуаційними задачами відбувається пошук власної стратегії подолання агресивних впливів однолітків: учень, працюючи над запропонованою задачею, вчиться бачити свою проблему з різних сторін і отримувати чималу кількість можливих варіантів її вирішення. Яку саме стратегію обрати у ситуації нападок і образ визначається на основі суб'єктивної оцінки ситуації і її альтернатив. Завдяки системі КАРУС підвищується ефективність процесу розв'язування задачі, метою якої є, насамперед, подолання труднощів або їх уникнення.

Учням 9-11 класів пропонувалося розв'язати соціально-комунікативні задачі, використовуючи такий допоміжний засіб як евристична задача. Вона слугувала специфічною підказкою, котра наводила учнів на певні стратегії розв'язування задач.

Застосування різних типів евристик для розв'язання різного роду проблем і задач застосовувалось з прадавніх часів. Так, послідовниками філософії дзен-

буддизму був розроблений особливий вид задач або загадок (*кит.* – гун-ань; *яп.* – коан), які застосовувалися з метою радикального переструктурування психіки adeptів цієї релігійної системи. Л.Н. Ланда [5] визначав *евристику* як *правило самонаведення на рішення*. У даному випадку маються на увазі ті дії, які робить людина, щоб зорієнтуватися в проблемній ситуації, зрозуміти її сенс, визначити план і т.д. Принцип самонаведення зводиться до відшукування так званого передрішення, яке забезпечує значне скорочення пошуку варіантів [4]. Перевага поглядів Л.Н. Ланди [5] полягає у виокремленні особливого зрізу процесів рішення – роботи людини проблемною ситуацією, її підготовки до рішення.

З часу сократівських бесід евристика цілеспрямовано вживається не тільки для отримання правильних відповідей, але і для активізації особистісного й інтелектуального розвитку людини. Вона припускає наявність сукупності конкретних прийомів і способів активізації творчого потенціалу і концентрується на чіткому виокремленні та понятійному визначенні самої евристики: її цілей, об'єктів і можливих результатів. Вищезазначене дає підстави спиратися на уявлення про цілісну евристичну діяльність як центральну ланку процесів творчості: у першому випадку – це евристичний прийом, у другому – це його джерело.

Евристика є тим видом засобів, що просто доповнює якісь інші види інтелектуальної активності (наприклад, процеси аналізу), нічим їх якісно не збагачуючи. Проте існує погляд на евристику як особливий засіб мислення. Евристики допомагають генерувати ідеї (з опорою на різні асоціативні зв'язки), структурують пошук власних помилок, забезпечують способами виходу з тупикових ситуацій. Більш того, хороший (“евристично підкований”) розв’язувач відрізняється гнучкістю й умінням вибрати засоби рішення відповідно до тих труднощів, з якими він зіткнувся. Окрім певних евристичних прийомів, в його розпорядженні знаходяться і цілісні стратегії рішення.

Отже, розглянемо роль і місце евристики у структурі рішення задачі. Досліджуючи механізми, що відповідають за пошуки відповіді на задачу, важливо також дослідити специфіку евристики у структурі процесів рішення задачі або проблеми.

Особливість і специфіка евристики полягає у такому психічному явищі, як *перенесення*. Це явище має настільки важливе теоретичне і практичне значення для розв’язання задач і проблем, що вважаємо за доцільне, принаймні стисло, його розглянути.

Використання вже існуючих знань і досвіду для розв’язання нових проблемних ситуацій носить назву “*перенесення*” (знань, досвіду, засобів або способів). Чинниками, що сприяють успішному перенесенню, є: схожість конфліктів обох задач; реальна подібність принципів розв’язання; така організація або формулювання проблемної ситуації, що її можливо побачити “одним поглядом”. До цього набору С.Л. Рубінштейн додає чітке виокремлення і формулювання умов завдання і узагальненість способу розв’язання, тобто виявлення істотних зв’язків, що лежать в його основі [9]. Вони не просто роблять перенесення можливим, але і розширюють коло нових проблемних ситуацій, при розв’язанні яких воно може відбутися.

Джерелом широкої популярності феномена перенесення виступають славнозвісні напіванекдотичні історії про розв’язання наукових або винахідницьких проблемних ситуацій за допомогою несподіваної підказки. Найчастіше вони пов’язані з результатами самоспостереження учених і винахідників. Відповідно до їх розповідей, розв’язання такого роду звичайно

відбуваються стихійно, іноді в найневідповідніших для цього умовах. Наприклад, А. Пуанкаре розв'язав одну з проблем теорії функцій, піднімаючись на підніжку омнібуса при поверненні з геологічної екскурсії.

У даному дослідженні у якості евристичної підказки виступають *притчі*. Притча – це невігадана історія, яка розповідається з метою довести певну істину, яку в інший спосіб було б важче побачити і зрозуміти. Вона пропонується інтелігентності слухачів, які мають впізнати себе у ній.

Притча, як явище властиве, здебільшого, культурі Сходу, була дієвим інструментом мудреців, філософів, вчителів. Вони вживали притчі, які стали чудовим педагогічним засобом навчання народу (переважно неписьменного) з метою передачі певних істин, ідей, вчення.

Притча виступає способом пояснення абстрагованих понять. Відзначається, що подоба і притча часто сприймаються в одному значенні. У притчі дія постає наочно, через посередництво подоби, яка й пояснює певну істину. Притча відрізняється від байки тим, що у ній предмет завжди береться з дійсності чи, у крайньому випадку, цілком можливий у цьому світі. Щоб зрозуміти, чому виникають такі зв'язки-асоціації між поняттями “притча” і “подоба”, слід визначити сутність останньої. Подобою чи уподібненням називається співставлення двох схожих між собою уявлень, з яких одне (те, яке треба пояснити) вважається головним, а інше (те, що пояснює) слугує лише образом, який наочно виражає уявлення, що пояснюється. Подоба ні в якому разі не може ототожнюватися з прикладом (зразком). Приклад, у вузькому значенні, – це випадки одного й того самого роду, коли ж йдеться про подібності – йдеться про різномірні предмети.

Отже, існує думка, що засобом пояснень істин можуть бути вдало застосовані подоби (подібності), які містяться у притчі. Вони складаються з вдало наведених подібностей, якими пояснюється (або доводиться) істина.

Застосовуючи у якості підказки евристичну задачу, дане дослідження спиралося на досвід цілої плеяди наукових робіт, пов'язаних із використанням задачі-підказки при розв'язуванні винахідницьких і творчих задач.

Я.О. Пономарьов і Ю.Б. Гіппенрейтер під керівництвом О.Н. Леонтьєва [1; 8] вивчали залежність між успішністю розв'язання основної задачі і моментом у ході розв'язання, коли наводилася задача-підказка. Результати однозначно показують, що роль підказки рівна нулю при її представленні до основного завдання і зростає у процесі заглиблення розв'язувача у розв'язання останньої. Були відзначені декілька важливих обставин, що сприяють перенесенню: а) пред'явлення підказки на пізніх етапах розв'язання; б) розуміння розв'язувачем неадекватності використовуваних шаблонних способів розв'язання; в) виникнення стійкої підвищеної уразливості до елементів задачі, пов'язаних з новим (шуканим) методом розв'язання.

У контрдослідженні, проведеному під керівництвом С.Л. Рубінштейна, Е.П. Крінчик [3] показала, що задача-підказка може бути ефективною і на ранніх етапах рішення. С.Л. Рубінштейн [9] стверджував, що не може існувати ніякої однозначної взаємозалежності між моментом, коли розв'язувачу пред'являється підказка, і ефектом її пред'явлення. Суть даної проблеми полягає у можливості співставити між собою особливості двох задач, що розв'язуються, одна з яких і забезпечує перенесення [9].

Відповідно до вище зазначеного, було висунуте припущення, що евристичні задачі здатні істотно підвищувати ефективність розв'язання старшокласниками соціально-комунікативних задач.

Отже, серія експериментальних задач включала такий допоміжний евристичний засіб, як задача-притча. Вона подавалась досліджуваним учням згодом, по пред'явленню умови основної задачі і лише за наявності очевидних труднощів при її розв'язуванні або нерозумінні (неправильному розумінні).

Старшокласникам пропонувалася інструкція щодо розв'язування соціально-комунікативної задачі, яка передбачала розмірковування вголос, коментар та інтерпретація кожного припущення, обґрунтовування можливих альтернативних шляхів її розв'язання. Наголошувалось також на тому, що дана задача не містить єдино правильного рішення і вимагає нестандартного, евристичного розв'язання. Учням було повідомлено, що у разі виникнення труднощів вони можуть скористатися задачею-підказкою. Соціально-комунікативні та евристичні задачі подавалися досліджуваним у друкованому варіанті, часових обмежень не застосовувалося. Кількість задач не була регламентована і варіювалась від однієї до трьох, у залежності від швидкості й успішності дій досліджуваних. Вся робота проводилася індивідуально. Хід експерименту записувався на диктофон з метою його подальшого розшифровування й аналізу.

Проаналізуємо типовий протокол розв'язування соціально-комунікативної задачі з даної серії.

Досліджувана Юля В. є ученицею 10-А класу, має високий рівень навчальної успішності, пріоритет віддає пасивним деструктивним стратегічним тенденціям подолання проявів агресії однолітків.

Ознайомлення з умовою соціально-комунікативної задачі.

Задача. *Двоє підлітків зазнавали образ від однолітків. Проте вони мали кардинально різні позиції щодо подолання даної проблеми: один із них вважав, що з цим можна впоратися, якщо знайти того, хто буде керувати його діями, давати вказівки у кожній наступній сутичці з кривдником, або чекати випадку, коли цим занепокоїться хтось інший і вживе заходи; інший вважав, що дану проблему можна вирішити, задіявши власні сили, волю і кмітливість.*

Д. Цікава задача. Вона викликає інтерес. Проте ставить мене у тупик, тому що насправді обидві позиції мені близькі. Зрозуміло, що перший хлопець не відчуває упевненості у собі, своїх силах, можливостях, тому схиляється до пасивної позиції. Другий хлопець довіряє собі і покладається на свої здібності, тому його позиція більш оптимістична і приваблива. Проблема або питання цієї задачі, мабуть, полягає у визначенні правильної і хибної або дієвої-недієвої позиції. Нажаль, я не розумію, яка з цих позицій є дійсно правильною, а яка неправильною. Можна скористатися підказкою?

Е. Можна. Тільки підказка є також задачею. Вона не містить прямої підказки, вона прихована, її слід буде побачити, віднайти. Ти знаєш, що для того, щоби прочитати головне слово ребусу, слід відгадати всі інші невідомі. За цим самим принципом ти будеш мати можливість розв'язати і дану задачу.

Д. Тобто, щоб розв'язати цю задачу, я повинна спочатку розв'язати задачу-підказку?

Е. Так. (Досліджувана отримує евристичну задачу, знайомиться з нею).

Евристична задача. *Одна жінка кілька годин намагалася зібрати за допомогою інструкції по експлуатації складний кухонний пристрій, який нещодавно купила. Але врешті вона дала йому спокій і пішла, залишивши деталі розкладеними на столі в кухні.*

Уявіть же її здивування, коли, повернувшись за кілька годин, вона побачила, що служниця вже давно склала машину, яка справно працювала.

– Яким чудом тобі вдалося це зробити? – вигукнула господиня.

– Знаєте, пані, коли не вмієш читати, то хочеш чи ні, а таки мусиш ворушити мізками, – спокійно відказала та.

Д. Прикольна задача, з гумором. Вона дійсно наштовхує на певні висновки і дозволяє побачити проблему ширше. Ця історія насправді допомагає визначитися, яка з позицій є позитивною і корисною, бо розкриває можливі наслідки їх застосування у реальному житті. Одні учні, хоча і мають сприятливі можливості для вирішення своєї проблеми, покладаються на чийсь інструкції, правила, вказівки. Їм і на думку не спадає, що для того, щоб справитися з образами і нападками кривдника, слід поворушити власними мізками. Вони не усвідомлюють того, що чужий розум не гарантує ефективного вирішення їхньої проблеми.

Смисл задачі-підказки, я думаю, полягає у тому, щоб наперед показати, що очікує того, хто хоче жити чужим розумом і за рахунок чужих даних. Проблеми в обох задачах схожі, проте задача-підказка містить кульмінаційну розв'язку, тобто є натяк на правильну відповідь і певні висновки. Мабуть, аналогічно можна знайти рішення основної задачі.

Відповідь можна сформулювати так: деякі скривджені учні, за наявності найменших можливостей, беруться до вирішення своїх проблем, не шукаючи “проводиря”, поради, інструктора, не гаючи часу на безплідні розмірковування, припущення, догадки. Вони обирають різні методи, змінюють їх у разі невдачі, але рано чи пізно долають перешкоди на шляху до бажаного результату. У подоланні насилля позиція другого хлопця більш ефективна, проте я переконана, що не слід відмовлятися від думки про можливість залучення досвіду і допомоги інших для протидії вчинкам кривдника (кривдників). Принаймні, я б не відмовлялась.

Цим двом буде корисно потоваришувати, поєднати зусилля. першому зрозуміти і оцінити користь позиції другого учня і прийняти її до уваги при створенні власних методів подолання агресії однолітків; а другому – зрозуміти, що автономність не завжди може забезпечити позитивний результат у подоланні образ однолітків, і не варто відкидати поради та ідеї інших, які знаються на подоланні такого роду проблем. (*Записано зі слів досліджуваного*).

Аналіз процесу розв'язання задачі. Наведений приклад демонструє ту особливу роль, яку відіграють евристичні задачі-підказки у структурі процесу розв'язування задач. По-перше, вони стимулюють розв'язувача до переформулювання і довизначення умови задачі, наближуючи тим самим його до знаходження рішення. По-друге, евристична задача значною мірою змінює хід мисленнєвого процесу і процесу розуміння, що і призводить до знаходження (відкриття) оригінальних і ефективних рішень. По-третє, вони оптимізують власне процес розв'язання соціально-комунікативних задач навіть у випадках знайдення найменш ефективних варіантів рішень. У цьому можна переконатися, аналізуючи хід наведених вище висловлювань і розмірковувань досліджуваної Юлі В. та інших даних досліджуваних, що зафіксовано у протоколах. Окрім того, у переважної більшості розв'язків, поданих досліджуваними, був зафіксований феномен переносу. Тобто розуміння прихованого сенсу евристичної задачі дало можливість перенести його на вирішення соціально-комунікативної задачі.

Отримані дані доводять, що успішність подолання труднощів, пов'язаних з розумінням задачі і пошуком варіантів її можливих розв'язків, безпосередньо залежить від застосування евристичної задачі-підказки. Загалом результати

оцінювання ефективності розв'язання соціально-комунікативних задач із застосуванням евристичних підказок показують, що сам процес став відбуватися на більш високих рівнях (див. Рис. 1). Так, у досліджуваних першої групи розв'язання задач на I рівні зафіксовано не було, істотно зменшився показник розв'язання задач на II рівні – розуміння-пригадування, показник розв'язання на III рівні зменшився за рахунок виникнення розв'язків на IV і V рівнях. У досліджуваних другої групи спостерігається тенденція до зменшення показників розв'язання задач на I і II рівнях, і кардинального збільшення показників розв'язання на III-IV, проте розв'язання на V рівні не зафіксоване.

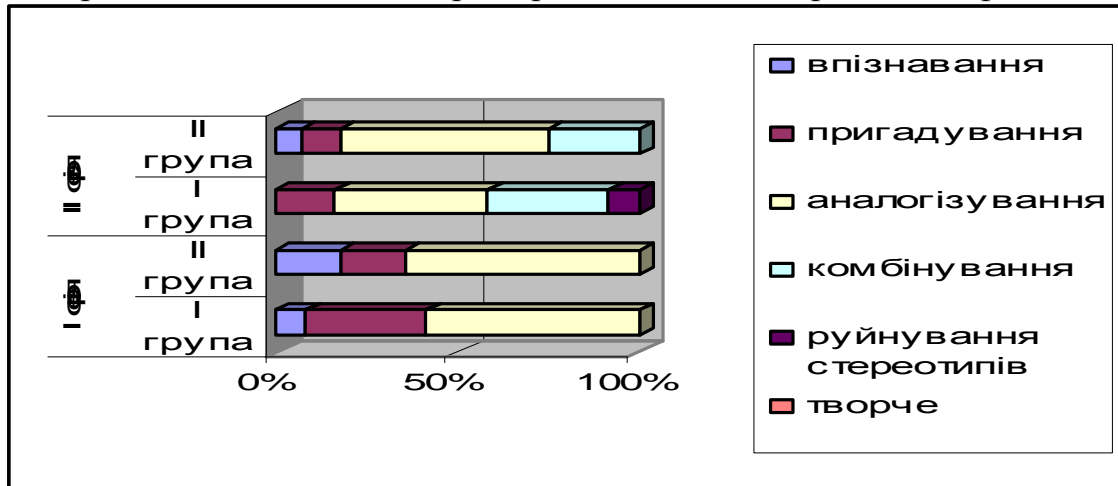


Рис.1 Динаміка змін успішності розв'язання старшокласниками соціально-комунікативних задач за умов впровадження евристичних задач-підказок

Можемо зробити наступні **висновки**: виявлено, що у всіх випадках розв'язання соціально-комунікативних задач на більш високих рівнях завжди були присутні евристичні задачі. І навпаки, у тих випадках, коли досліджуваний не застосовував евристичної задачі, розв'язання здійснювалося і надалі на початкових рівнях. Це знаходить своє відображення у результатах розв'язання даної серії задач. Їх аналіз доводить, що евристичні задачі здатні істотно підвищувати ефективність розв'язання старшокласниками соціально-комунікативних задач, знаходить своє підтвердження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Движения человеческого глаза. – М., 1978.
2. Кіричевська Е.В. Стратегія як особлива форма реалізації особистості старшокласника в ситуаціях деструктивних комунікацій// Стратегії творчої діяльності. – К.: 2008. – С. 607-631.
3. Кринчик Е.П. Психологические проблемы трудовой деятельности в условиях неопределенности // Вестник Моск.ун-та. Серия 14 Психология. – 1979. – № 3. – С. 14-23.
4. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. – М., 1970.
5. Ланда Л.Н. О соотношении эвристических и алгоритмических процессов // Научное творчество. – М.: 1969. – С. 357-368.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
7. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: «Освіта України», 2007. – 387 с.
8. Пономарев Я.А. О понятии «психологический механизм решения творческих задач» // Психология творчества. – М.: Воронеж, 1999. – 304 с.
9. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 356 с.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Рассматриваются основные теоретические подходы к проблеме творчества и творческого мышления. Анализируются особенности развития творческого мышления в подростковом возрасте.

Ключевые слова: *творчество, творческое мышление, подростковый возраст.*

The basic theoretical approaches to a problem of creativity and creative thinking are considered. Features of development of creative thinking at teenage age are analyzed.

Keywords: *creativity, creative thinking, teenage age.*

Останнім часом помітно збільшується сума знань, які необхідно засвоїти учневі, зростають соціальні вимоги до підвищення загальноосвітнього рівня особистості. При цьому виникає протиріччя, яке полягає в тому, що для розв'язання задач, що постають перед особистістю в процесі життєдіяльності, важливим є розвиток різних сторін та властивостей мислення, формування мисленнєвих дій та прийомів. Для засвоєння знань недостатньо використовували запам'ятовування, адже знання, які не «пройшли обробку» в мисленнєвій діяльності, не були зрозумілі учнем, не засвоюються та не використовуються у наступному житті та професійній діяльності. Тому у психолого-педагогічних дослідженнях значне місце відводиться проблематиці розвитку мислення учнів у різні вікові періоди (О.А.Беляєва, Л.Б.Проскуракова, П.Г.Поприядухіна, Л.Н.Черних, Р.Дж.Стернберг та ін.).

Метою нашого дослідження є теоретико-методологічний аналіз проблеми розвитку творчого мислення в підлітковому віці.

Різні аспекти психології підлітків розглядалися у численних працях (Л.С.Виготський, В.А.Крутецький, Л.І.Божович, Д.Б.Ельконін, А.К.Маркова, Д.І.Фельдштейн та ін.). У цих працях зазначається, що підлітковий вік займає особливе місце в загальному процесі становлення особистості в онтогенезі, створена необхідна теоретична база для проведення різноманітних досліджень цього вікового етапу.

Про підлітковий період як період інтенсивного інтелектуального розвитку писав свого часу П.П.Блонський [3], який відзначав високий рівень розвитку в підлітків здатності до абстрактного мислення та узагальнень, вміння доводити і розбиратися в доведеннях. Л.С.Виготський [8] писав про те, що мислення в цьому віці не є однією з функцій серед інших. Розвиток мислення має цілеспрямоване, ключове, вирішальне значення для всіх інших функцій та процесів. Мислення в підлітковому віці змінюється якісно і кількісно, набуває нових, складніших форм.

В.А.Крутецький та І.С.Лукін [14] зазначають, що підлітки починають цікавитися не тільки конкретними фактами, але й їх аналізом, пошуком причин, прагнуть виокремлювати головне, істотне в матеріалі, оволодівають умінням обґрунтовувати, доводити певні положення, робити узагальнення. Головною тенденцією розвитку мислення підлітків є становлення абстрактного мислення. Разом з тим у більшості підлітків зберігається невисокий рівень розвитку аналітико-синтетичної діяльності. Деякі з них відчують труднощі при встановленні причинно-наслідкових зв'язків, причому вони легше встановлюють причини подій чи явищ, ніж наслідки. Набагато складніше

підліткам оперувати негативними судженнями, роблячи з них негативні висновки щодо якогось конкретного випадку. Більшою мірою підлітки володіють індуктивним методом.

В підлітковому віці різко зростає значущість причинних зв'язків у мисленні дитини, причому спочатку сильно переважає інтерес до причин явищ: у своїх судженнях дитина переважно прагне відповісти або одержати відповідь на запитання «чому?». Пізніше співвідношення змінюється в бік зростання числа прогресивних запитань порівняно з регресивним: підлітка починає цікавити майбутнє, його мислення спрямовується на розкриття наслідків.

Спочатку встановлюються одиничні причинно-наслідкові зв'язки в окремих наочних ситуаціях, пізніше підліток стає здатним розуміти загальні закономірності.

Зміни, що відбуваються у мисленні підлітків, С.Л.Рубінштейн охарактеризував таким чином: «У свідомлення форми думки, що спирається на вікову узагальненість її змісту, у свою чергу приводить до того, що думка стає більш узагальненою, систематичною і свідомо цілеспрямованою. Міркування, умовиводи починають здійснюватися не тільки відповідно до певних принципів або правил, але й на основі цих усвідомлених принципів. Це усвідомлення форми думки часто робиться нелегко, в міру того, як воно досягається, процес оперування формою думки, оволодіння нею складає більшою мірою особливий інтерес. У схильності підлітків до спорів, дискусій, міркувань, що спостерігаються іноді у підлітків, по суті виявляється саме цей інтерес до оволодіння формою думки» [19, с. 370].

Підлітковий період характеризується виникненням почуття дорослості. Це новоутворення впливає і на характеристики мислення: розвивається самостійність, критичність мислення – прагнення мати власну думку, свої погляди і судження з різних питань. Змінюється взаємовідношення мислення і мовлення, а також мислення і наочно-образного змісту сприймання, уявлення. Взаємодія мислення і мовлення виявляється в наступних моментах: по-перше, значну роль у мовленні починають відігравати терміни, значення яких встановлюється з контексту певної системи наукових знань, незалежно від випадкових нашарувань, яких вони можуть набувати в тій чи іншій ситуації; по-друге, іншим виявом того самого зрушення в мисленні є метафоричне, переносне значення слів – це те узагальнене значення, якого слово набуває з контексту; по-третє, особливо загострено виявляються особливості мовленнєвої форми мислення у вмінні оперувати формулами з буквеними позначеннями.

У підлітковому віці відбувається як розвиток мислення загалом, так і творчого мислення. Оскільки, на думку шерегу дослідників (Ж.Піаже, В.В.Давидов, П.Я.Гальперін), підлітковий період є переломним і в розвитку творчого мислення, в підлітковому віці закладаються основи як логічного, так і творчого мислення.

Психологи донині не дійшли до єдиного розуміння феномену творчості, і самі вони визнають, що і нині психологія творчості є одним з найменш розроблених розділів психології [11]. Це пояснюється як специфікою самого предмету дослідження, так і обмеженнями, які вносяться природничо-науковою методологією, які можна сформулювати таким чином.

По-перше, значні творчі досягнення, відкриття не вдається відтворити в експерименті, досвіді. Експериментально можливо досліджувати лише процес розв'язання нескладних задач. Дані про процес прояву значних відкриттів одержані переважно шляхом вивчення та опису їх самими науковцями.

По-друге, при дослідженні процесу розв'язання творчих задач використовується прийом «мислення вголос». Разом з тим, момент досягнення правильного розв'язання творчої задачі – «осаяння» не піддається рефлексії. Усвідомлюються лише моменти до та після виникнення розв'язання.

По-третє, повністю формалізувати алгоритм пошуку розв'язання творчої задачі можливо лише для простих задач малої розмірності, для складних задач розмірність моделі надто висока і не піддає огляду.

Нині існують три основні методологічні підходи до дослідження творчості: діяльнісний, особистісний та когнітивний. У рамках цих підходів вивчаються різні аспекти єдиного явища – творчості особистості. Цілісне розуміння творчості можливе лише при урахуванні всіх трьох підходів до розкриття його сутності, при цьому основою для інтеграції є особистісний підхід.

У рамках особистісного підходу творчість розглядається як один з видів активності особистості. На думку В.Н.Дружиніна [11], інваріантною характеристикою діяльності є її цілеспрямованість, водночас як В.В.Давидов [10] характеризує діяльність істотними змінами, перетворенням предметно-соціальної діяльності. Очевидно, що обидві точки зору є справедливими з точки зору виявлення ознак творчого мислення. Разом з тим ми схильні вважати, що більш прийнятним є точка зору В.В.Давидова. Якщо характеристикою діяльності вважати істотні перетворення системи, то результатом діяльності повинні бути революційні зміни системи, на яку вона спрямована, тоді як ознакою адаптації є пристосування вже існуючої системи зі збереженням її структури, тобто еволюційні зміни.

Творче мислення як механізм реалізації творчої діяльності не є окремим психічним процесом. Численні дослідники відзначають, що саме особистісні компоненти мислення відіграють істотну роль у виборі задач і шляхом пошуку їх розв'язання, вони можуть як сприяти одержанню творчих рішень, так і ускладнювати їх пошук. Одним з головних аспектів, які перешкоджають постановці творчих задач і знаходженню нових розв'язань є психологічна інерція [2], існуючі стереотипи [7], неусвідомлювані самообмеження [4], образ чи картина світу [9].

А.З. Рахімов нарахував близько 125 смислових поєднань, які розкривають сутність поняття «творчість». Частіше за все творчість тлумачать як цілеспрямовану діяльність зі створення нових, суспільно значущих цінностей. Творчість трактують також і як спосіб самоствердження, самовираження, самореалізації, діяльність з розв'язання протиріч, вищий прояв активності людської діяльності тощо. Проаналізувавши різні визначення творчості, можна зробити висновок про те, що для всіх визначень спільним є виокремлення здатності до творчості як здатності створювати щось нове. Як правило, при визначенні творчого мислення його протиставляють шаблонному мисленню і вказують на здатність особистості вийти за межі наявних знань [4, 12, 15]. Я.О.Пономарьов розглядає творчість як взаємодію, що веде до розвитку [17]. В.О.Моляко розглядає творчість як знаходження чогось суб'єктивно нового і є стимулятором діяльності, який сприяє розвитку пізнавальної сфери і розвитку особистості загалом [16].

Крім цього, дослідники намагаються виокремити критерії творчості. Так, Е.П.Торренс вважав, що «визначивши творчість як процес, можна ставити питання про те, якого типу особистістю слід бути, щоб реалізувати такий

процес, яке середовище їй сприяє і який продукт виходить у результаті успішного завершення цього процесу [24, с. 47].

Головними критеріями творчого мислення називають інтуїція та динаміка усвідомлюваних та неусвідомлюваних, інтуїтивних та дискурсивних процесів (Л.Л. Гурова, Я.О. Пономарьов, Е.Д. Телегіна), подолання шаблонних уявлень, зміна підходу до задачі (Е. де Боно, К. Дункер, А.Б. Коваленко, Н. Майєр), включення евристичних процесів і методів (Ю.Н. Кулюткін, В.Н. Пушкін, аналіз та синтез як основні способи перетворення об'єкта, можливість формування мислення як процесу (А.В. Брушлінський, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн), формування новоутворень в процесі мислення (О.М. Матюшкін, О.К. Тихомиров, Е.Д. Телегіна, В.Є. Ключко), інтелектуальна ініціатива, вихід за межі заданого (Д.Б. Богоявленская, Н.О. Менчинська), гнучкість, біжучість, оригінальність процесів мислення (Дж. Гілфорд, Е.П. Торренс).

Таким чином, аналіз підходів до проблеми творчості свідчить про відсутність єдиної теорії творчості, а існуючі напрямки, теорії, точки зору в більшості випадків позначають всю сукупність результатів дослідження творчого мислення.

У процесі вивчення теоретичних підходів до аналізу творчого мислення визначився цілий комплекс проблем, які виникли вже на етапі формулювання єдиного поняття, що характеризує процес мислення у творчому акті. Термінологічна різноманітність представлена в літературі такими поняттями: «креативне мислення», «продуктивне мислення», «дивергентне мислення», «нешаблонне мислення», «латеральне мислення».

Спробу дослідження творчого мислення в психології одними з перших здійснили гештальтпсихологи. На їхню думку, розв'язання задачі, нова ідея з'являється в момент «схоплення» ситуації в її цілісності і повноті, і цей момент визначається як «інсайт». Гештальтпсихологія вносить істотне доповнення до евристичних методів: при пошуку альтернативних описів необхідно орієнтуватися на цілісний опис ситуації, враховувати не тільки саме явище або предмет, але й весь контекст ситуації.

Ключовим поняттям, що відкриває епоху дослідження творчого мислення, є поняття «дивергентного мислення». Дж. Гілфорд визначає дивергентне мислення як «тип мислення, що йде в різних напрямках». При цьому людина не концентрується на якомусь одному способі розв'язання проблеми, а веде пошук одночасно у кількох напрямках, висуває відразу кілька гіпотез і швидко переключається з перевірки однієї на іншу. Цей спосіб мислення приводить до неочікуваних висновків і результатів.

Л.Я. Дорфман вважає, що асоціації та дивергенцію можна розглядати як феномени, що виявляються в різних шарах мислення. Дивергентні ідеї виявляються в поверхових шарах мислення, а незвичайні асоціації, навпаки, зароджуються і глибших шарах мислення [4].

Едвард де Боно увів термін «латеральне мислення», який перекладається як «бокове», нешаблонне мислення. На думку Д.Б. Богоявленської, ця теорія є альтернативою концепції Дж. Гілфорда. Латеральне мислення, на думку Е. де Боно, пов'язане зі зміною понять та сприймання і ґрунтується на поведінці самоорганізованих інформаційних систем, воно частково перекривається з дивергентним мисленням, оскільки обидва пов'язані з породженням чогось нового. Дивергентне мислення є лише частиною процесу латерального мислення, яке пов'язане не тільки з породженням альтернатив, але й зі зміною паттернів, з переходом до нових і кращих паттернів. Кінцевим продуктом

латерального мислення є осяяння, на відміну від альтернатив, що охоплюють ширшу сферу і характерних для дивергентного мислення. У більшості випадків творче мислення для свого прояву потребує таланту, тоді як нешаблонне мислення доступне кожному, хто зацікавлений в одержанні нових ідей [5].

Філософсько-методологічний підхід розуміє творче мислення як процес пізнавальної діяльності індивіда, що характеризується узагальненням та опосередкованим відображенням дійсності. «Розкриття відносин, зв'язків між предметами складає істотну задачу мислення: цим визначається специфічний шлях, яким мислення йде до все більш глибокого пізнання буття» [19]. Як вказував А.В. Брушлінський, мислення – це завжди пошук та відкриття істотно нового. Передбачення невідомого в ході мислення відноситься до числа вищих рівнів пізнавальної діяльності людини [6].

О.К. Тихомиров вказує на те, що недостатньо описувати реальний процес мислення, як взаємодію операцій аналізу та синтезу, він включає в себе динаміку і породження смислів, цілей, оцінок, потреб. Мислення – це процес, пізнавальна діяльність, продукти якої характеризується узагальненням, опосередкованим відображенням дійсності, воно диференціюється на види залежно від рівнів узагальнення, характеру засобів, що використовуються та міри активності самого суб'єкта [20, с. 16].

Процес пошуку та відбору є невід'ємною частиною творчості, – вважає Д.Н. Перкінс, – хоча цими ж засобами людина користується і для розв'язання повсякденних задач. Р. Стернберг пропонує розглядати творче мислення як простий процес розв'язання задачі – просто повинна виконуватися умова, що й сама задача, і її розв'язання будуть нові й доцільні [21]. Виходячи з цього, творче мислення є багатостадійним процесом, що включає постановку задачі, з'ясування того, що саме важливо в цій задачі, і знаходження нового шляху її розв'язання.

У вітчизняній психологічній науці склалася традиція розглядати творче мислення як механізм перетворення об'єктів на основі аналізу через синтез (С.Л.Рубінштейн, К.О.Абульханова-Славська, А.В.Брушлінський). Разом з тим творче мислення тлумачать як безпосереднє мисленнєве вбачання, пов'язане з предметом, що вивчається, в результаті чого виникає раніше невідоме для учня знання (А.З.Рахімов), як проблемне мислення в умовах проблемної ситуації (О.М.Матюшкін, М.І.Махмутов).

Відмітними рисами творчого мислення численні автори називають такі риси як гнучкість, швидкість, оригінальність.

Існують різноманітні визначення гнучкості мислення. Зокрема, Д.Б.Богоявленська вважає, що гнучкість мислення виявляється у швидкості перетворення способу дій відповідно до зміни об'єктивної ситуації [4]. Це передбачає виокремлення істотних сторін змін, можливість відходу від звичних дій, від стереотипів, знаходження нових шляхів розв'язання, комбінацій елементів минулого досвіду. Гнучкість виявляється в доцільному варіюванні способів дій, в легкості перебудови знань відповідно до вимог задачі, в переключенні з одних звичних дій на інші, з прямого ходу дій на зворотний. Показниками гнучкості мислення є підхід до задачі як до проблеми, доцільне варіювання способів дій, легкість перебудови знань або навичок відповідно до змінених умов, здатність до переключення або легкість переходу від одного способу до іншого.

Торренсом визначає швидкість мислення як багатство і різноманітність ідей, асоціацій, що виникають з приводу самого незначного стимулу [24].

Ще однією властивістю творчого мислення є оригінальність. Д.Б.Богоявленська [4] розглядає оригінальність ширше, адже за цією властивістю можуть стояти різні, іноді протилежні явища: це може бути і змістовний процес, проникнення всередину об'єкта виявлення істотних зв'язків, а може й не мати нічого спільного з творчістю, бути психічно неадекватним. На думку М.І.Фідельмана [23], оригінальність – це самостійність, незвичність, кмітливість розв'язання щодо стимулу або традиційного способу розв'язання. Оригінальними, на думку В.Н.Дружиніна, є відповіді, в яких використовується новий контекст на основі введення семантичних зв'язків з вихідним об'єктом, а відповіді, які зустрічаються з мінімальною частотою, за відсутності семантичних зв'язків з вихідним об'єктом, є абстрактними.

Творче мислення як взаємодію двох властивостей – особливої ролі суб'єкта та вірогіднісного прогнозування – розглядає А.В.Брушлінський [6]. Творче мислення завжди суб'єктивне, особистісно забарвлене, виникає не мимовільно, а є результатом особливих потребово-мотиваційних, смислових, емоційних внутрішньо психічних стимулів. Його важливість полягає не в структуруванні матеріалу задачі, а в прогнозуванні розвитку даних та різних варіантів, що виникають.

Ми визначаємо творче мислення як створення нового: об'єктивно і суб'єктивно нового (того, що підліток відкриває для себе, здійснюючи розумові дії, яких він не навчався). Ця позиція дозволяє бачити в кожному учневі творчу особистість, що дає можливість ставити задачі розвитку творчого мислення в підлітковому віці.

На підставі теоретичного аналізу можна виокремити когнітивний та особистісний компоненти творчого мислення. Під когнітивним компонентом розуміються індивідуальні способи одержання, переробки та застосування інформації, які виявляються в пізнавальних здібностях (Дж.Брунер, Б.М.Величковський, М.О.Холодна). Особистісний компонент включає характерологічні, мотиваційні, емоційно-вольові якості особистості (Л.І.Божович, О.М.Леонтьєв). Я.О.Пономарьов [17] відзначає важливість для творчості таких характеристик як схильність особистості до хаосу, впевненість при невизначеності, неясності того, що сприймається, що сприяє максимальному внесенню в нього власного сприймання, здатність дивуватися, бути чутливим, бачити проблему загалом, орієнтуватися в ній, знаходячи відразу головне, істотне.

Когнітивними компонентами і раціональними механізмами творчого мислення є пізнавальні здібності (сприймання, пам'ять, уява). Останні виконують у творчому процесі важливі функції: вони попередньо визначають кінцеві цілі творчості, створюють ідеальну модель реальної ситуації, здійснюють перетворення проблеми, беруть участь в переробці раніше накопиченого досвіду на усвідомлюваному та неусвідомлюваному рівнях, сприяють раптовому породженню нової ідеї. Тому пізнавальні здібності виконують продуктивні функції в творчому мисленні: цілепокладальну, моделюючу, перетворюючу, евристичну та регулюючу.

Особистісні конструкти є складовою особистісного підходу до розробки проблеми творчості. У психології експериментально підтверджено, що мотиви і емоційно-вольові компоненти виступають засобами регуляції суб'єктом своєї поведінки, своєї діяльності, своїх психічних процесів та особистості загалом. Тому розв'язання проблеми управління розвитком і формуванням творчого

мислення пов'язане з необхідністю глибшого вивчення регулятивних процесів, характерних для творчої мисленнєвої діяльності (Д.Б.Богоявленська, А.В.Брушлінський, Л.Л.Гурова, К.Дункер, С.Л.Рубінштейн, Е.Д.Телегіна, О.К.Тихомиров).

Теоретичний аналіз психологічної літератури з психології творчості свідчить про важливість як когнітивного, так і особистісного чинників в процесі розвитку творчого мислення. Фактично у реальному житті не можна відділити ці два компоненти, поділ здійснюється умовно для зручності проведення емпіричних досліджень.

Таким чином, творче мислення розвивається відповідно до загальних законів розвитку. В навчальній діяльності творче мислення виступає своєрідною рушійною силою розвитку, оскільки воно доповнює, ускладнює, інтегрує вже існуючі зв'язки, формує стійке поєднання психічних процесів та особистості дитини, і може слугувати основою навчання і виховання.

У підлітковому віці, на думку Д.І.Фельдштейна [22], творче мислення одержує поштовх у розвитку, входить до системи внутрішньо психічних зв'язків навчально-пізнавальної діяльності, закріплюється під контролем особистості. Підлітки характеризуються власне дослідницьким ставленням до дійсності, інтересом до співставлення фактів та встановлення причин тих чи інших подій (З.І.Калмикова). Саме в підлітковому віці багато вчених починали свою творчу діяльність (Ю.Н.Кулюткін, Г.С.Сухобська). Л.С.Виготський вважав відмітною рисою підліткового віку внутрішню тенденцію до продуктивності. На думку І.С.Кона, недостатній гнучкий логічний апарат, незначний ще запас знань дають змогу підлітку творчо розв'язувати поставлені перед ним задачі та проблеми. Саме в цей період, на думку О.М.Матюшкіна, відбувається різке зростання індивідуальних відмінностей в розвитку самостійності мислення дітей, активності і постановці дослідницьких питань в пошуку їх розв'язання. Тому підлітковий вік розглядається як сензитивний для розвитку творчого мислення.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з організацією емпіричного дослідження особливостей розвитку творчого мислення в підлітковому віці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Альтшуллер Г.С., Верткин И.М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. – Минск, 1994. – 479 с.
3. Блонский П.П. Развитие мышления школьников // Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х т. – М., 1979. – Т.2. – С.5-117.
4. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
5. Боно Э. Рождение новой идеи. – М.: Прогресс, 1976. – С. 13-37.
6. Брушлинский А.В. О субъекте мышления и творчество // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 39-56.
7. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991. – 204 с.
8. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – М.: Просвещение, 1991. – Вып 3. – 93 с.
9. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. – СПб, 1994. – 192 с.
10. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – С. 21-45.
11. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. – М.: , 1996. – 216 с.

12. Калмыкова З.И. Пути развития продуктивного мышления школьников // Вопр. психологии. – 1978. – № 3. – С.143-148.
13. Коваленко А.Б. Психологія розуміння. – К., 1999. – 184 с.
14. Крутецкий В.А., Лукин Н.С. Психология подростка. – М.: Мысль, 1965. – С. 12-49.
15. Матюшкин А.М. Основные направления исследований мышления и творчества // Психологический журнал. – 1984. – Т.5. – №1. – С. 9-18.
16. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Радянська школа, 1983. – 94 с.
17. Пономарев Я.А. Психология творчества: перспективы развития // Психологический журнал. – 1994. – Т.15. – С.38-50.
18. Рахимов А.З. Формирование творческого мышления младших школьников: Дис. ...канд.психол.н. – М., 1992. – С. 11-45.
19. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М., 1958. – 148 с.
20. Тихомиров О.К. Психология мышления: Уч. пособие. – М.: Академия, 2002. – 288 с.
21. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
22. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. – М.: Изд-во «Институт практической психологии» – Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. – 144 с.
23. Фидельман М.И. Динамика развития творческой и интеллектуальной одаренности в младшем школьном возрасте: Дис. ...канд.психол.наук. – М., 1994. – С. 15-34.
- Torrance E.P. The Nature of Creativity as Manifest in its Testing // The Nature of Creativity / Sternberg R.J. (Ed.). – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988. – P. 32.

Кожанова М.В. (м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КОГНІТИВНОГО КОНФЛІКТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ХІРУРГІВ

В статье осуществлена попытка теоретического анализа проблемы возникновения когнитивных конфликтов, их особенности и возможности разрешения врачами-хирургами. Среди существенных факторов возникновения внутриличностных конфликтов определяются когнитивные установки, профессиональное мастерство, нравственность врачей. Акцентируется внимание на врачебной ошибке, профессиональной этике хирургов как наиболее важных причинах, провоцирующих состояния когнитивного диссонанса у врачей-хирургов.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, врачебная ошибка, когнитивный диссонанс, когнитивный конфликт, морально-этические ценности.

The attempt of theoretical analysis of problem of origin of cognitive conflicts, their feature and possibility of permission doctors-surgeons is carried out in the article. Among the substantial factors of origin of personal conflicts cognitive options, professional trade, morality of doctors, are determined. Attention is accented on a medical error, professional ethics of surgeons as most essential reasons, provoking the states of cognitive dissonance for doctors-surgeons.

Keywords: personal conflict, medical error, cognitive dissonance, cognitive conflict, moral values.

Постановка проблеми дослідження. До проблеми внутрішньо особистісних конфліктів звертались у своїх працях А. Адлер, Е. Берн, Дж. Келлі, А.-П. Перре-Клермон, К. Роджерс, З. Фрейд, К.-Г. Юнг та ін. В залежності від теоретичних позицій школи (психоаналіз, когнітивна або гуманістична парадигма тощо) предметом дослідження була психологічна природа, механізми, стратегії їх вирішення.

Вітчизняні вчені радянської доби зазначену проблему розглядали в рамках діяльнісного підходу, який був започаткований Л.С. Виготським, С.Л. Рубінштейном, О.М. Леонтьєвим, Б.Ф. Ломовим, Б.Д. Паригінім.

У сучасній психологічній науці провідне місце відводиться вивченню видів психологічних бар'єрів, що є передумовою конфлікту: смислові (Л.І.Божович, Л.С. Славіна), емоційні (Л.Є. Глоточкин, Н.С. Ільєнкова), тактичні (Л.Б. Філонов), комунікативні (В.Л. Кан-Калік, М.М. Обозов). Окрім традиційних негативних аспектів внутрішньоособистісних конфліктів, важливий акцент робиться на їх позитивний вплив в ролі мобілізуючого чинника, що активізує внутрішні ресурси людини задля подолання, вирішення внутрішніх конфліктів й виходу на новий рівень особистісного розвитку (А.К. Маркова, Р.Х. Шакуров).

Внутрішньоособистісний конфлікт постає як зіткнення інтересів, потреб, потягів особистості, що виникає за умов їх майже схожої паритетності за інтенсивністю й значущістю, але різної спрямованості. К. Левін виокремлює мотиваційні конфлікти, що розгортаються як боротьба одночасно актуалізованих суперечливих потреб: 1) "approach-approach conflict" типу «наближення-наближення – необхідність вибору між водночас привабливими, але взаємовиключними альтернативами; 2) "avoidance-avoidance conflict" типу «запобігання-запобігання» – вибір між двома непривабливими можливостями; 3) "approach-avoidance conflict" типу «наближення-запобігання» – мета є привабливою і в той же час непривабливою).

Окрім цього вчений визначає когнітивні конфлікти, що пов'язані із несумісними уявленнями. Вони виникають за умов залучення в процесі когнітивного дисонансу значущих для особистості переконань й потребують вибору між двома варіантами дій – саме тут дисонанс переживається як серйозна психологічна проблема, що вимагає або послаблення, або подолання таких конфліктів. Найчастіше когнітивні конфлікти – дисонанс між знанням про прийняте рішення й невпевненістю у його правильності [2].

Передусім виділяються суттєво різні причини виникнення когнітивних конфліктів: варіювання у ставленні людей до однакових об'єктів (Л.С. Славіна), неузгодженість когнітивних стилів (С.О. Печерська, М.О. Холодна), особливості розвитку когнітивних структур (Н.І. Чупрікова) та ін. Також недостатньо вивчені сутність когнітивних конфліктів, умови, що сприяють їх виникненню, не визначена природа виникнення когнітивних конфліктів і перепон у спілкуванні, взаєминах, не висвітлена динаміка когнітивних конфліктів у віковому аспекті, в професійній діяльності, зокрема у діяльності хірургів.

У філософській та психологічній термінології поняття когнітивного конфлікту розкривається у вигляді певного інтенційного стану суб'єктів, що характеризується як інтелектуальний конфлікт, котрий виникає, за умови коли сформовані думки і уявлення стикаються із новою суперечливою інформацією.

Тобто є необхідність визначати категорію «когнітивного конфлікту» як комунікативну, що віддзеркалює певний аспект онтології мовленнєвої інтеракції. У цілому процес взаєморозуміння в ході мовленнєвої взаємодії реалізується через висунення гіпотез стосовно референта повідомлення і прийняття припущень з боку співбесідника.

У науковій літературі в рамках дослідження когнітивних конфліктів постає проблема когнітивного дисонансу, що розглядається як стан дискомфорту, який виникає кожного разу, коли в індивіда не узгоджуються два когнітивні елементи (ідеї, вірування, цінності, думки, наміри і т. ін.). Найчастіше дисонанс виявляється у ситуації прийняття рішення, тому що когніція дії, яка передбачається чи задумується, не завжди узгоджується із

думками, знаннями, котрі спрямовують інші дії. Дискомфорт, переживаемий людиною, стимулює її до зменшення або подолання когнітивного дисонансу. Це є важливим для самоповаги людини, оскільки для неї значущим є те, щоб вчинки, дії узгоджувалися із віруваннями і знаннями. Отже, людина завжди прагне до відповідності реальності й уявлень про неї.

У соціально-психологічній теорії когнітивного дисонансу Л. Фестінгера дане явище розглядається як стан, коли людина усвідомлює, що діє або діяла без суттєвих підстав й всупереч власним атитюдам і переконанням, коли особистісний смисл діяльності в цілому і конкретних вчинків є неясним або навіть і неприйнятним для неї. Згідно з положеннями цієї теорії, із можливих варіантів інтерпретування і оцінки однієї й тієї ж ситуації і власної поведінки в ній суб'єкт обирає той, що викликає менше неспокою, докорів совісті.

Серед засобів досягнення консонансу або узгодженості вбачають зміну поведінкових когнітивних елементів; зміну когнітивних елементів середовища через ситуацію, котрій цей елемент відповідає; додавання нових когнітивних елементів. Однак іноді спроби досягнути узгодженості виявляються марними. Окрім того уможлиблюється ситуація, коли когнітивний дисонанс може збільшуватись в залежності від того, з чим (з якими психологічними бар'єрами) стикається особистість. Протистояння змінам будь-якого когнітивного елементу має багато причин і залежить головним чином від сенситивності означених елементів до реальності.

Отже, важливим чинником виникнення когнітивного конфлікту є наявність певних психологічних перепон, що носять значущий для особистості характер і від їх подолання залежить специфіка протікання конфлікту.

Психологічна природа внутрішньоособистісних конфліктів має суперечливий характер. З одного боку, підкреслюється деструктивна роль когнітивних перепон і конфліктів у діяльності, що призводить до її унеможливлення. З іншого боку, людина в процесі виконання діяльності, коли стикається із бар'єром, мобілізує енергетичні ресурси задля його подолання, актуалізує власну активність, що сприяє виходу на якісно новий рівень у особистісному розвитку.

Метою нашої статті є висвітлення впливу когнітивних конфліктів у професійній діяльності хірургів.

Результати теоретичного аналізу проблеми дослідження

Одним з перших психологічну природу когнітивних конфліктів описав З. Фрейд. Згідно з психоаналітичною теорією психологічні бар'єри, тривожність впливають на особистісний розвиток і реалізацію індивіда, виступають у ролі блокатора, який неможливо здолати. Власне блокатори спричиняють тривогу, відчай, витискують потреби. Тривога за психоаналітичною традицією – функція «Его», яка попереджає людину про загрозу, котру необхідно або зустріти, або уникнути. Три типи тривоги (реалістичну, невротичну, моральну) можливо подолати двома способами. Перший спосіб вирішення проблеми передбачає здолати перепони й таким чином увійти у взаємодію з проблемою й зменшити її вплив. Другий спосіб полягає у застосуванні захисту, що пов'язаний із викривленням чи відмежуванням від ситуації як такої. Психологічний захист, за З. Фрейдом, є загальним визначенням усіх прийомів, котрими людина користується в процесі переживання конфлікту, що можуть призвести до неврозів. Застосування захисних механізмів (стримання, заперечення, проекція та ін.) повинні

призвести до виходу із когнітивного дисонансу, досягненню консонансу – не суперечності і цілісності внутрішнього світу, усунення тривоги і напруги.

Проблема психологічних перепон, що провокують внутрішньоособистісні конфлікти висвітлювалася і в психоаналітичних теоріях А. Адлера, О. Феніхель, К. Хорні, К.-Г. Юнга. Більшість авторів концепцій розкривають поняття психологічної перепони через конфлікт несвідомого і свідомості. На думку А. Адлера, найбільш значущим у людській природі після єдності особистості є стремління індивіда до власного успіху, що пов'язане із почуттям неповноцінності. Саме комплекс неповноцінності потребує легкої компенсації та особливого задоволення, водночас збільшує бар'єри, тому що запобігає досягненню успіху.

У гуманістичній психології відкидається неминучість конфлікту, людина не розглядається як егоїстична і деструктивна істота за своєю природою. Так, К. Роджерс виокремлює не лише психологічні перепони, що визначаються індивідуальним досвідом людини, а й бар'єри спілкування. Тобто взаємодія із іншими дозволяє відкрити, виявити власну самість. Особистість стає відчутною для себе завдяки стосункам з іншими.

На переконання Е. Берна, людина – жива енергетична система, напруження якої спричиняють бажання. Тобто напруга виступає у ролі бар'єру, подолати котрий людина може через задоволення будь-якого бажання, при цьому не занурюючись у конфлікт власне із собою, з іншими, з оточуючим світом. Та енергія, що виходить із рівноваги (напруження), має прояв як фізичний, так і психічний. Психічна напруга виражається у почутті неспокою і тривоги. На когнітивному рівні формується потреба відновити рівновагу й зняти напруження, оскільки людина як енергетична система постійно намагається набутти стану спокою.

На думку вченого, природа та інші люди протидіють особистості, не дозволяють задовольняти саме в цей момент її бажання, тому що вони також відшукують можливості зменшити свою напругу. Отже, проблема людини в тому, як знайти найкращий засіб взаємодії з іншими енергетичними системами з метою задоволення власних бажань і з найменшою небезпечністю.

Е. Берн підкреслює важливість конструктивного подолання таких перепон: «...конструктивно спрямована енергія має на меті духовний і матеріальний прогрес. Психічний розвиток людини залежить від її здатності спрямувати внутрішні сили до найбільш продуктивних цілей» [3, с. 67].

Представник когнітивної психології Дж. Келлі трактує особистість як систему індивідуальних конструктів, що утворюються в результаті минулого досвіду індивіда. Конструкти – засоби, шляхи інтерпретування й осягнення світу. Вони мають форму біполярних понять (білий – чорний; розумний – безглуздий і т. ін.), але є особистісними винаходами, тлумаченнями, що накладаються індивідом на реальність. Тобто конструкт – елементарна одиниця нашого сприйняття, мислення, яка перетворює об'єктивні відомості у їх суб'єктивне інтерпретування. Проте не завжди конструктивна система людини дозволяє прогнозувати події і контролювати власну поведінку. У свідомлення того, що реальність виходить за рамки системи особистісних конструктів, Дж. Келлі називає тривогою, котра супроводжується почуттям невизначеності й безпорадності. Таким чином, бар'єр, на його переконання, виникає тоді, коли людина осягає, що в неї немає адекватних конструктів для інтерпретування подій життя. Все це спричинює виникнення внутрішньоособистісного конфлікту.

У рамках генетичної психології також є концепції, що пояснюють природу внутрішнього конфлікту особистості. Так, А.-П. Перре-Клермон у своїх наукових працях розвиває особливості соціальної взаємодії у діяльності індивіда. Головну причину когнітивного розвитку й когнітивних конфліктів дослідника вбачає у такій формі взаємодії, завдяки якій забезпечується зіткнення індивідів із різними точками зору щодо вирішення завдань. У результаті чого, особистість має можливість порівняти власну позицію з іншими й під час обміну рішеннями відбувається «соціокогнітивний конфлікт». Необхідність його вирішення й спільний пошук єдиного рішення дозволяють скоординувати різні точки зору й все це призводить до розвитку інтелекту. Саме конфліктний характер соціальної взаємодії надає можливість для наслідування іншим (і в такий спосіб увійти в конфлікт із власним засобом дії), але найчастіше вона є передумовою узгодження власної точки зору із іншими і співдіяльності в цілому.

Власне «соціокогнітивний конфлікт» уведений А.-П. Перре-Клермон за своєю природою і є когнітивною перепорою, спричиненою соціальною взаємодією. Особливо важливим є те, що вплив цього бар'єру позначається не лише на зміні індивідуальної когнітивної структури, а й на розвиток особистості в цілому.

Таким чином, когнітивний дисонанс у медичних працівників – специфічний стан дискомфорту, котрий виникає у ситуації, коли особистість відчуває неузгодженість у власних когнітивних елементах – ідеях, цінностях, думках тощо. Найчастіше когнітивний дисонанс виникає у ситуації прийняття рішення, за якої когнітивний план дії, що передбачається не завжди узгоджується із думками і знаннями. Цей дискомфорт спонукає спеціаліста або зменшити, або подолати зазначений стан, тому що традиційно індивід прагне до узгодженості. Внутрішня відповідність або консонанс є мотивуючим чинником, який спрямовує індивіда до задоволення певної потреби.

Когнітивний дисонанс виникає за умови невідповідності фахівця певним нормам культури, теперішнього і минулого досвіду, професійним знанням та умінням, навикам – вимогам професійної діяльності, особистісним властивостям – необхідним професійним якостям.

Попередження і подолання когнітивного дисонансу, когнітивних конфліктів у цілому уможливорюється завдяки сформованості ціннісного ставлення до життя, професійної діяльності, виробленню необхідних особистісних ресурсів і поведінкових стратегій.

Також важливою причиною внутрішньоособистісних конфліктів, із якими стикається сучасний медичний працівник, у багатьох випадках є прийняття рішень, що призводять до помилок й супроводжуються смертю або здійсненням ушкоджень здоров'ю пацієнтів.

Безперечно, сучасна медицина – одна з найскладніших форм людської діяльності – й потребує не тільки глибоких спеціальних знань й відповідних практичних навичок, а й високих душевних якостей, моральних переконань. Впродовж багатьох століть до представників лікарської справи висувалися вимоги щодо неприпустимості помилок (юридично закріплені вже з часів Римського права). Однак, лікар помиляється внаслідок складності людського організму, повсякденно стикається із складними задачами, нетиповим протіканням патологічних процесів і, зрештою, саме медична наука в цілому не є досконалою.

Варто зазначити, що незважаючи на актуальність поставленої проблеми, фундаментальних досліджень, що висвітлюють власне морально-етичні аспекти лікарської помилки замало. Більше того, юридичного терміна «лікарська помилка» не існує. Є лише теорія І.В. Давидовського, в межах якої уперше з'явилося означене поняття як “добросовісна помилка лікаря без елементів халатності, недбалості і професійного невігластва”.

Однак питання і в тому, що саме морально-етичні основи зазначеної проблеми уможливають її вирішення. Отже, на наш погляд, проблема стосунків у системі «лікар – пацієнт» уособлюється в межах концепції самоцінності життя, сутність якої полягає у ставленні до життя як фундаментальної цінності, сповненої духовним смыслом.

Варто зауважити, що філософсько-етичні концепції по-різному висвітлювали духовний зміст життя (М.Ф. Федоров, Ф.М. Достоевський, В.С. Солов'єв, М.О. Бердяєв, С.Л. Франк й ін.). Саме християнська етика, передусім православ'я як основа цих концепцій, поширюється у суспільстві й формують моральні засади медичної спільноти Росії ХІХ - ХХ століття, а отже й України, що входила до її складу.

Таким чином, етичні концепції російської релігійної філософії оформили провідний вектор ставлення людини до світу, життя й навколишнього середовища. Проте саме несформованість етичних поглядів у науковців спричинює стурбованість передових вчених того часу. У 1903 р. В. Вересаєв зазначає, що “...як це не сумно, але треба зізнатися, що у нашій науці й досі не має місця етиці... в широкому, філософському змісті, і ця етика передусім повинна охопити у всій повноті питання про взаємини між лікарською наукою і живою особистістю...”. Й головне завдання етики В. Вересаєв вбачає “...у всебічному теоретичному з'ясуванні питання про зв'язок між особистістю і медичною наукою у тих межах, за якими інтереси окремої людини не можуть бути принесені в жертву інтересам науки...” [1].

У 1925 році нарком здравоохорони М.О. Семашко проголошує, що лікарська таємниця є забобою старої кастової лікарської практики, й з цього моменту можна говорити не про лікарську етику в її високому змісті, а про корпоративну етику професійної спільноти, метою якої є групова запорука або приховування жахливих наслідків лікарської недбалості.

Звертаючись до праць вчених радянського періоду, ми з повагою ставимось до вільних філософсько-етичних міркувань В.Ф. Войно-Ясенецького, В.І.Вернадського, Д.П. Філатова, О.О. Любіщева. Так, Д.П. Філатов, зберігаючи наукові орієнтири, намагається розбудувати етику, що виходить за межі натуралістичної і християнської етики й отримує назву “етика любові до життя”.

В цілому, медична професійна спільнота, намагаючись запобігти помилкам у медичній практиці, свідомо впроваджує філософсько-етичні концепції. Історично склалися наступні моделі моральної медицини, що базувались саме на етичних позиціях у системі стосунків: “лікар – пацієнт”: модель Гіппократа, модель Парацельса, деонтологічна модель, біоетична модель, модель “техногенного” типу, модель “сакрального” типу, модель “колегіального”, модель контрактного типу.

Й, наприкінці необхідно зазначити, що вищеназвані моделі й медична етика в цілому є намаганням власне сучасного суспільства запровадити етичні норми у медичну практику з метою підвищення якості медицини й зберегти шанобливе і довірливе ставлення спільноти до найгуманнішої професії у світі – лікаря.

Таким чином, на наш погляд, проблема лікарської етики, саме морально-етичного контексту лікарської помилки є найактуальнішою у сучасному суспільстві, проте її вирішення уможливлується не стільки правовими засобами, скільки етичними. Передусім вона має бути предметом дослідження спеціальних етичних комісій, що повинні існувати у кожній медичній спеціальності й приймати рішення щодо факту лікарської помилки після експертної оцінки фахівців й на підставі морально-етичних норм.

Тобто проблема професійної етики лікаря, особливостей самоставлення і стосунків з колегами та пацієнтами пов'язана із когнітивними установками особистості, її переконаннями й водночас є підґрунтям для розвитку внутрішньо-особистісних конфліктів, що й відбиваються у синдромі професійного вигорання або взагалі у професійній деформації особистості.

Таким чином, когнітивні бар'єри, які спричиняють когнітивні конфлікти мають вигляд психологічних ускладнень, котрі виникають у процесі засвоєння професійної діяльності, що відображаються у свідомості індивіда й заважають встановленню смислової відповідності свідомості і об'єктивних умов та способів діяльності.

Психологічними механізмами когнітивного бар'єру є відображення перепон, що виникають, усвідомлення його деструктивного впливу на процес і результат діяльності, переживання порушення діяльності, актуалізація внутрішніх ресурсів для виходу із внутрішньоособистісного конфлікту.

Когнітивні бар'єри здійснюють суттєвий вплив на формування структурних компонентів професійної діяльності: мотивації, професійного завдання, професійних дій і операцій, контролю і оцінки результатів діяльності.

Ефективність професійної діяльності залежить від особливостей подолання когнітивних бар'єрів, що відбувається за допомогою двох принципово різних стратегій: конструктивної і деструктивної.

Ставлення хірурга до професійної етики, сформованість морально-ціннісних переконань на рівні життєвих і професійних установок є, з одного боку підґрунтям для внутрішньоособистісних конфліктів.

Професійна діяльність лікарів-хірургів, реальна ймовірність ситуацій, пов'язаних із прийняттям неправильних рішень, наслідки яких не завжди можна передбачити, постійне напруження, стрес й страху щодо можливості скоїти помилку, все це спричинює емоційне вигорання та внутрішньоособистісні конфлікти. Однак наявність стійких ціннісних орієнтацій сприяє запобіганню прийняттю морально неприйнятних рішень й в ситуації когнітивного конфлікту – виходу із нього завдяки внутрішнім ресурсам та віднайденню нових смислів і життєво важливих орієнтирів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Отношение к врачебным ошибкам и социальные пути их предупреждения / Арнольд Арнольдович Андреев / Автореф. к. мед. н., спец-ть: 14.00.52 – социология медицины. – Волгоград: Волгоградский гос. мед. университет. – 2006. – 27 с.
2. Большой психологический словарь / Сост.и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
3. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных / Эрик Берн / Пер. с англ. изд.: Berne E. A Layman's Guide to Psychiatry and Psychoanalysis. N.Y.: Simon & Shuster, 1968. – Минск: "Попурри". – 1998. Терминол. правка В. Данченко. – К.: PSYLIB, 2004.
4. Давыдовский И. В. Опыт сличения клинических и паталагоанатомических диагнозов / И. В. Давыдовский // Клиническая медицина. – 1928. – № 1. – С. 2-19.

5. Дзизинский А. А. Врачебные ошибки / Александр Александрович Дзизинский // Избранные лекции по терапии. – Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1990. – С. 81-90.
6. Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб: Питер, 2006. – 607 с.
7. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с. – Бібліогр.: с. 263-293.
8. Ригельман Р. Как избежать врачебных ошибок [Текст] : Книга практикующего врача / Р. Ригельман; Пер. с англ. под ред. М. А. Осипова. - М. : Практика, 1994. – 203 с.
9. Саркисов Д.С. Существуют ли так называемые функциональные болезни? // Клиническая медицина. – 1994. – № 2. – С. 71-74.
10. Эльштейн Н.В. Ошибки диагностики и лечения в практике работы терапевтов. Лекция на факультете международного здравоохранения. – М.: ЦОЛИУВ, 1973.

Костюкова К.М. (м. Київ)

ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ПОПУЛЯРНОСТІ У ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЇ

У статті зроблено спробу означити та розкрити основні соціально-психологічні чинники виникнення такого феномену масової свідомості, як популярність у засобах масової комунікації.

Ключові слова: популярність, комунікативний акт, соціальна перцепція, колективний суб'єкт сприйняття.

In the papers there is an attempt to mark and open the basic socially-psychological factors of appearing such phenomenon of mass consciousness as popularity in mass media.

Keywords: popularity, communicative act, social perception, collective subject of perception.

Актуальність теми дослідження. Проблема популярності є особливо актуальною на сьогодні. Кількість різноманітних шоу, які проводяться або транслюються по телебаченню зростає з кожним днем. Але не завжди ці масові заходи проходять з аншлагом, мають вагомий суспільний резонанс, відповідають необхідним естетичним нормам. Дуже багато менеджерів, авторів програм, які працюють в галузі шоу-бізнесу, часто випускають із поля зору елементи, що впливають на популярність як самого заходу, так і митця, і, як наслідок, на ефект їх впливу на людей. Дослідження соціально-психологічних аспектів популярності у шоу-бізнесі та засобах масової комунікації набуває останнім часом все більшої практичної і теоретичної значущості.

Успіх діячів телешоу, стабільність шоу в умовах постійних соціально-економічних змін, збереження лідерської позиції на ринку видовищних послуг – багато в чому вирішуються за рахунок феномену популярності.

Рівень популярності представників телешоу відображується в рейтингових дослідженнях, що проводяться різними агентствами, які часто не мають теоретичного обґрунтування індикаторів популярності.

Дослідження популярності в соціальній психології, а саме сфери соціальної перцепції, яка включає в себе процеси сприйняття соціальних об'єктів: людей, соціальних груп, великих спільностей є не досить поширеним. Залишаються мало дослідженими чинники, що впливають на процес сприйняття сформованого образу, формування образу. Недостатньо вивченою є структура взаємодії „митець – аудиторія”.

Таким чином, актуальність теми дослідження продиктована практичною потребою як діячів шоу-бізнесу, так і практичних психологів у даних знаннях, а також малою кількістю наукових робіт в цій галузі.

Постановка проблеми. На сьогодні недостатньо уваги приділяється психологічним аспектам взаємодії „митець – аудиторія”, які впливають на популярність як самих митців, так і телевізійних програм за їх участю. Існує явна невідповідність між очікуваннями аудиторії від конкретного шоу і тим, що пропонується аудиторії

Об’єкт дослідження – популярність як соціально-психологічний феномен. **Предмет дослідження** – соціально-психологічна структура взаємодії „митець – аудиторія”. **Мета дослідження** – визначити соціально-психологічні чинники, що впливають на популярність представників шоу-бізнесу.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати процедури проведення та результати рейтингових досліджень популярності представників та продуктів телешоу.

2. Розробити теоретичну основу моделі соціально- психологічних факторів, що впливають на популярність.

3. Розкрити соціально-психологічні особливості сприйняття телешоу масовою аудиторією

4. Виробити практичні рекомендації для організаторів шоу, авторів програм.

Методи дослідження. Для реалізації мети дослідження можна використовувати наступні методи: аналіз комунікативного акту на реальному об’єкті (з залученням творчих працівників ТБ і відеоматеріалів), психодіагностичні методики; методики вивчення різних аспектів самосвідомості; психосемантичні методики; модифікований тест Лірі; модифіковану методику особистісних конструктів Келлі; спеціально розроблені анкети, спрямовані на вияв особливостей сприйняття телешоу різними типами аудиторій; методики, що дозволяють диференціювати індивідуально-типологічні характеристики темпераменту; контент-аналіз аудіовізуальних телеповідомлень.

Проблема вивчення чинників, що впливають на популярність, є мало науково розробленою. Як в нашій країні, так і за кордоном проводились здебільшого соціологічні дослідження, присвячені вивченню причин популярності телевізійних та радіопередач, артистів, політичних діячів. Але саме з психологічної точки зору, проблемою факторів, що впливають на популярність митця у аудиторії майже ніхто не займався.

Суспільні потреби і соціальні стереотипи іноді очевидні, але частіше виявляються в ході маркетингових досліджень цільової аудиторії. Найбільш вдалі іміджі будуються на двосторонніх зв’язках особистості та її цільових груп. Причому такий двосторонній зв’язок передбачає і вплив особистості на свою аудиторію та взаємний вплив аудиторії на особистість. Співпадіння іміджу з очікуваннями забезпечує максимальну та довготривалу популярність.

Уявлення про механізми та межі впливу на свідомість людини в процесі спілкування найбільш суттєвим чином були розкриті Л.С. Виготським, О.М. Леонтьєвим, Г.М. Андрєєвою. Такі вчені, як О.О. Леонтьєв, А.Є. Войскунський, В.Ф. Петренко, Є.Т. Соколова, В.В. Столін, дослідили різні модифікації в змісті індивідуальної свідомості та самосвідомості особистості в результаті специфічних умов процесу спілкування. Проблеми взаємодії публіки та митця розглядали М.Б. Александровська, А.Гройсман, В.І. Кочнев, М.А. Хренов. Суттєвий вклад у визначення соціально-психологічних механізмів усвідомлення та регуляції поведінки внесли українські вчені Н.В. Чепелева, Л.Е. Орбан-Лембрик, В.В. Третьяченко, В.П. Казміренко.

Дослідження процесів спілкування в структурі масових комунікацій почалось з робіт Х.Ласуелла [16] та К.Ховланда [15]. Подальші дослідження [14, 15], основним методичним принципом яких було виділення однієї з кількох змінних, що опосередковують сприйняття телеінформації, та фіксації інших в якості констант, показали, що індивідуальний досвід, особистісні якості, комунікативний і когнітивний стиль глядача більшою мірою визначають його реакцію на ЗМК, ніж приналежність до тієї чи іншої соціальної групи. К.Ховланд виявив, що глядач активно веде себе по відношенню до ЗМК, його сприйняття селективне; необхідно уявляти його як рівного партнера по спілкуванню. При цьому сам зміст інформації розглядається в трьох аспектах: когнітивному, особистісному (який вказує на характеристики комунікатора як партнера по спілкуванню) та регулятивному (що організує процес взаємодії).

На наш погляд, спроби побудувати модель взаємодії або з позиції активного комунікатора або з позиції активного реципієнта (глядача) є односторонніми. Цікавою є концепція "взаємної обумовленості" В.Шрамма [18], який виділяє в комунікації два різних за структурою процеси, утворених комунікатором та реципієнтом, і пропонує вивчати взаємозв'язок механізмів породження повідомлення та поведінки глядача. Така постановка проблеми веде за собою розробку нових концептуальних засобів та методів дослідження. Наприклад, масова комунікація сприяє зміні смаків та установок, що приводить до змін поведінки глядачів та їх потреби в інформації, що в свою чергу обумовлює зміни в програмній політиці ЗМК.

Не дивлячись на труднощі формалізації розповсюдженого поняття „популярність”, треба диференціювати його від попиту та касовості. Жанрова адресність у зв'язку з функціональною диференціацією мистецтва змушує розділяти два типи популярності – приховану або інтраверсивну, та відкриту або екстраверсивну. Будь-яке видовище перш за все призначене для загального перегляду та групового сприйняття, пов'язаного з індукцією кооперативних ефектів психіки. Так, трагедія для античного суспільства мала таке ж консолідуюче значення, як для сучасного суспільства - інформаційно-аналітична публіцистика, тільки суттєво більше кількісно із-за відсутності багатьох альтернативних форм мистецтва. Після виникнення новий напрямок мистецтва диференціюється і деталізується, одночасно відбувається процес індивідуалізації сприйняття: для одних людей потреба в штучній віртуальній або відображеній реальності визначається можливістю повернення до спілкування та інтеграції в свою частину структурованого суспільства, для інших – навпаки, занурення у внутрішній ілюзорний світ. Залежить це від інтравертованості або екстравертованості особистості і багатьох інших причин.

Популярним можна назвати видовище, яке є широко відомим, визнаним. Тобто, чим більша кількість людей відвідала або подивилась шоу, і чим більша кількість людей високо його оцінила, тим воно популярніше.

Поняття «популярності» в сучасному мистецтві не існує без поняття «рейтингу» та все частіше замінюється ним. Фактично рейтинги більш-менш адекватно відображують популярність.

Поняття «популярності» напряму пов'язане з поняттям «інтерес», оскільки саме інтерес людей до певної теми, жанру, форми мистецтва є ведучим чинником популярності. Інтерес людей визначає особливості сприйняття видовища і в кінцевому рахунку ефект його впливу на суспільну, групову та індивідуальну свідомість. Тому, щоб з'ясувати: чому деякі митці або

програми популярні, а інші – ні (тобто чому по відношенню до одних виникає інтерес, а до інших – ні) треба розглядати аспекти формування інтересу до них.

В психології інтересом називається одна з форм спрямованості особистості, пов'язана з проявом пізнавальної потреби. Інтерес – це концентрація уваги на певному феномені, причому емоційно забарвленому. Інтерес проявляється в пізнавальній діяльності, при цьому його зміст може збагачуватися, включаючи в себе нові зв'язки. Інтерес виникає на основі пізнавального прагнення (бажання) до дійсності та в процесі розвитку може перерости у стійку особистісну потребу, схильність. Тому дуже важливо знайти шляхи підвищення інтересу людей до видовищ.

Серед якостей, що найбільше сприяють популярності у телешоу називають харизму, причому як героя шоу, так і ведучого. Сила прикладу, або харизматичний вплив, ототожнює глядача з героєм. На рівні підсвідомості глядач вірить, що це ототожнення зробить його схожим на нього.

В першу чергу, приваблює зовнішність. Можливо, герой некрасивий, але він привабливий і прекрасно тримається, по-друге, має сильний характер та схильність до незалежності, велику віру в свій талант, по-третє, енергетичний обмін. Така особистість здатна випромінювати енергію та заряджати нею інших. Крім того, дуже важливо вміти говорити та переконувати.

Популярність так чи інакше виникає у процесі взаємодії аудиторії та митця, які спілкуються одне з одним.

Модель цього специфічного комунікативного акту будується в координатах простору та часу, в яких цей акт реально існує. Тоді структуру, наприклад, процесів телекомунікації можна представити як трьохрівневу систему, що нагадує вкладених одна в другу «матрьошок».

На першому рівні взаємодіють: а) соціальний замовник, що має уявлення про партнера по спілкуванню (аудиторію), про характер бажаних змін в партнері в результаті впливу (мета взаємодії), про засоби, за допомогою яких можуть бути досягнуті бажані результати; б) глядач (як сукупний соціальний суб'єкт), що має потребу в певній інформації або позитивних емоціях (які можна отримати, вступаючи у взаємодію зі ЗМК), що відноситься до ЗМК як до джерела такої інформації або емоцій, потенційно готовий до змін.

На другому рівні взаємодіють: а) автори ТВ-продукції, які здійснюють переформулювання мети комунікативного акту, що мають образ (портрет) глядача, до якого буде звернено телевидовище, які вибирають засоби та форми побудови телевидовища; які прогнозують ефект взаємодії; б) глядач (як сукупний соціально-психологічний суб'єкт), який має певні групові норми, ціннісні орієнтації, професійні та демографічні характеристики, образ колективного комунікатора

На третьому рівні взаємодіють: а) герой або ведучий телепередачі, що має професійно обумовлені особистісні якості, когнітивно-комунікативний стиль діяльності; б) глядач (як конкретний індивід), який має індивідуальні особливості сприйняття та розуміння мети та змісту передачі, характеру «контакту» з героями передачі, ставлення до авторів передачі.

При організації ефективної комунікації найбільш важкий (а для психологічного дослідження найбільш актуальний) момент – здійснення оперативного зворотнього зв'язку між партнерами по спілкуванню. В цьому сенсі найбільш зручним для дослідження видом телекомунікації є «прямий ефір».

Особливості активної позиції ініціатора комунікації (автора-журналіста) виражаються перш за все в тому, що він організовує комунікативне середовище, в яке попередньо включаються місце та роль майбутнього партнера по спілкуванню, забезпечує засоби регуляції комунікативної взаємодії (за допомогою аудіовізуальних засобів організовує постійну увагу до телеекрану, емоційний контакт, особисту включеність партнера-глядача), знаходить найбільш ефективні способи вираження своєї особистої позиції. Тому дуже важливим є вивчення процесів і механізмів самовираження особистості в телекомунікації

Такий **феномен** масової свідомості, як «популярність», детермінується, на наш погляд, саме результативним самовираженням особистості творчого працівника за допомогою засобів, адекватних для аудиторії. Підлягають вивченню «феномен **популярності**» як модель «ідеального» партнера по спілкуванню в опосередкованій комунікації та особливості комунікативних установок у реально існуючій аудиторії оскільки спілкування відбувається з «екранним образом», який створюється журналістом.

В телекомунікації відбувається інтенсифікація всього процесу спілкування. Йде немов би розглядання людини крупним планом, і ТБ виступає у вигляді «мікроскопу особистості». Разом з тим розширюються когнітивні та емоційні простори глядача за рахунок інформаційної навантаженості. Гарна передача – це передача яскрава, розумна, нестандартна, нова, з хорошим ведучим. При цьому хороший ведучий – це артистична, яскрава, талановита, культурна людина, яка представляє глядачеві не менш цікаву особистість або у вигляді діалогу, або у вигляді шоу. У зв'язку з цим важливо вивчити та зрозуміти: способи формування "зони найближчого розвитку" глядача через вплив на мотиваційні структури його особистості; особливості екстеріоризації особистісних утворень комунікатора; особистісні риси популярних та непопулярних героїв з метою опису процесу моделювання ефективного комунікативного зв'язку з партнером по спілкуванню.

В ході дослідження необхідно довести та змістовно розкрити наступні гіпотетичні положення.

1. Комунікативний акт в умовах опосередкування має принципово іншу структуру, ніж в ситуації безпосереднього міжособистісного спілкування. Просторово-часова розділеність партнерів передбачає взаємодію їх образів як реальних (псевдореальних) учасників спілкування. З боку аудиторії це виражається у «феномені **популярності**»; з боку авторів телепрограм – у формуванні образу бажаної аудиторії та узгодженості «образу-Я» з образом «ідеального комунікатора».

2. Ситуація опосередкування пред'являє особливі вимоги до форми та змісту (з боку особистісних сенсів) інформації. Головним структурним компонентом посилу з боку активного партнера (автора) є здатність до самовираження особистої позиції на екрані адекватними для телеглядачів засобами. Ведучими особистісними утвореннями при цьому є: узгодженість «образів-Я» в самосвідомості телеглядача, особливості комунікативних стилів особистості та єдність вербальної та невербальної складових поведінкового репертуару людини на екрані.

3. Комунікативна поведінка глядача обумовлена як особистісними, так і соціально-психологічними критеріями.

4. В телекомунікації відбувається інтенсифікація всього процесу спілкування, що виражається у вимогах, які людина пред'являє як до інформації, так і до партнера по спілкуванню.

5. Співпадіння іміджу з очікуваннями забезпечує максимальну та довготривалу популярність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1980.
2. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – Л., 1982.
3. Васильева И.И. О значении идей М.М. Бахтина о диалоге и диалогических отношениях для психологии общения // Психологические исследования общения / Под ред. Б.Ф.Ломова и др. – М., 1985.
4. Войскунский А.Е. Я говорю, мы говорим...: Очерки о человеческом общении. – М., 1990.
5. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. – Т.3. – М., 1983.
6. Донцов А.И. Проблемы групповой сплоченности. – М., 1978.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.
8. Леонтьев А.А. Проблемы изучения детской и молодежной аудитории массовой коммуникации. – М., 1976.
9. Ломов Б.Ф. Когнитивная психология // Мат-лы фин.-сов. симпозиума. – М., 1986.
10. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. – М., 1988.
11. Соколова Е.Т. Мотивация и восприятие в норме и патологии. – М., 1976.
12. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983.
13. Хараш Л.У. Смысловая структура публичного выступления // Вопр. психологии. – 1978. – № 4.
14. Bauer R. The Obstinate Audience // Amer. Psychologist. 1964. Vol. 19.
15. Hovland C.I., Janis I.L., Kelly H.H. Communication and Persuasion: Psychological Studies of Opinion Change. New Haven, 1953.
16. Lasswell H.D. The structure and Function of Communication in society // The Communication of Ideas / Ed. by J. Bryson. N.Y., 1948.
17. Lazarsfeld P. The Discussion goes on // Public opinion quarterly. 1946. Vol.9 (Winter).
18. Schramm W. The Nature of Communication between Humans // The Process and Effects of Mass Communication / Ed. by W. Schramm, D.F. Roberts. Illinois Univ. Press, 1974.
19. Shannon C.E., Weaver W. The Mathematical Theorie of Mass Communication. Urbana, 1949.
20. Аналитический обзор рейтинговых исследований // Вестник ГУУ серия «Социология и управление персоналом». – 2003. – №7.

Костюченко О.В. (м. Київ)

РЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ЯК РЕКРЕАЦІЙНА ПРОБЛЕМА

Статья посвящена исследованиям творческого потенциала, реализация которого является основой рекреационной проблемы.

Ключевые слова: творческий потенциал, рекреационная деятельность, адаптация.

The article is devoted to researches of creative potential, which realization is the basic of recreational problem.

Keywords: creative potential, recreational activity, adaptation

Дослідження творчого потенціалу є актуальним для багатьох наук, зокрема психології та педагогіки, філософії, історії та культурології соціології, медицини. Дослідники здібностей, обдарованості (Д.Б. Богоявленська, Г.С. Костюк, Н.В. Кузьміна, О.М. Матюшкін, Я.О. Пономарьов, Б.М. Тегатов,

В.Д. Шадріков та багато інших) вживали ці поняття майже синонімічно поняттю «творчий потенціал». Д.Б. Богоявленська, Е.де Боно, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, В.Д. Шадріков та ін. представили загальну структуру творчого потенціалу, визначили творчий потенціал як ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому. В концептуальному визначенні

В.О. Моляко, поняття „творча людина” означає людину, яка потенційно здатна до творчості. Орієнтуючись на власні дослідження та дослідження інших фахівців (О.М. Матюшкін, В.Д. Шадріков, Д.Б. Богоявленська, Е.де Боно та ін.), В.О. Моляко запропонував структурну модель творчого потенціалу зі складовими [1, 8]: задатки, схильності, що виявляються в підвищеній чутливості, вибірковості; перевагах, а також у динамічності психічних процесів; інтереси, їх спрямованість, частота й систематичність їх вияву, домінування пізнавальних інтересів; допитливість, прагнення до створення нового, схильність до вирішення й пошуку проблем; швидкість у засвоєнні нової інформації, утворення асоціативних масивів; схильність до постійного порівняння, зіставлення, вироблення еталонів для наступного відбору; вияв загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінок і вибору шляху вирішення, адекватність дій; емоційна забарвленість окремих процесів, емоційне ставлення. Вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір; наполегливість, цілеспрямованість, систематичність у роботі, сміливе прийняття рішень; творчість – уміння комбінувати, знаходити аналоги, реконструювати; схильність до зміни варіантів, економичність у рішеннях, раціональне використання коштів, часу; інтуїтивізм – схильність до надшвидких оцінок, рішень, прогнозів; порівняно швидке оволодіння уміннями, навичками, прийомami, оволодіння технікою роботи, ремісничою майстерністю; здатність розробити особистісні стратегії й тактики у розв'язанні загальних і спеціальних нових проблем, задач, пошук виходу із складних, нестандартних, екстремальних ситуацій.

Якщо виходити з того, що рекреація є процесом і засобом відтворення (re-create) людини у фізичному, психічному, культурному, духовному аспектах, то психолого-педагогічне забезпечення рекреації може бути розглянутим у рамках кожного із зазначених аспектів. При цьому істотним є те, що мова йде саме про відтворення, рекреативність, а не просто про відновлення, оскільки рекреативність зв'язана також з реалізацією потенціалів, сутнісних сил особистості – прагненням особистості піднести себе до рівня ідеального «Я-образа», творчої особистості.

Психолого-педагогічний супровід рекреації не зводиться до суто психологічних практик нормалізації психічних станів індивіда або розвитку психічних процесів, він передбачає психолого-педагогічний аналіз рекреації як складного соціокультурного феномена, який найбільш повно розкривається у зв'язку між психофізіологічними, культурно-психологічними, культурно-педагогічними, соціально-психологічними, культурно-антропологічними, антропологічними тощо напрямками досліджень. Не випадково різні психологічні теорії, так чи інакше, акцентували увагу на різних відносинах людини й культури, адаптації до середовища.

Цілеспрямована людська активність у соціокультурному плані – це ніщо інше, як творча діяльність. Тому при розгляді різних психолого-педагогічних напрямків дослідження рекреації в межах соціокультурного походу, значне місце приділяється саме процесам творчості й розкриття творчого потенціалу

особистості як найважливішої умови її самореалізації. Останнє, в умовах дозвілєвої діяльності, особливо важливо в контексті положення про необхідність переорієнтації людини з пасивно-споживацьких на творчі види діяльності. Творча діяльність пов'язана з смислоутворюючими компонентами життя людини, є необхідною умовою пошуку сенсу життя.

„Культурний вимір” особистості передбачає особливу увагу до вивчення творчих здібностей особистості. Інтерес в педагогіці дозвілля до проблеми розвитку творчих здібностей зумовлений кількома чинниками: 1) розвиток творчої особистості є пріоритетним завданням сучасної української педагогіки; дозвілля ж, як сфера реалізації власних устремлінь і бажань, має значний потенціал для розвитку творчих здібностей; по-друге, завданням педагогіки дозвілля є переорієнтація особистості з пасивно-споживацьких на творчі види діяльності, воно зумовлене необхідністю не тільки виховання творчої особистості, а й самореалізації особистості в культурі; 2) переважання пасивно-споживацьких форм проведення дозвілля може призвести до втрати сенсоутворюючих складових життя особистості, що є проблемою екзистенційного рівня. Таким чином, процес самореалізації особистості є творчим процесом, що передбачає як наявність певних дозвілєвих інтересів, так і творчих здібностей.

Д.Б. Богоявленська, відзначаючи, що творчість не може бути зведена до креативності мислення, для пояснення головного показника творчих можливостей особистості, запропонувала поняття «інтелектуальної (креативної) активності», що поєднує інтелектуальні (розумові здібності) і неінтелектуальні (особистісні й мотиваційні) фактори мисленнєвої діяльності, не зводячись до жодних з них. Критеріями «інтелектуальної активності» постають інтенсивність, довгостроковість, тонус. Д.Б. Богоявленська виокремлює так звану «інтелектуальну ініціативу», що є «продовженням мисленнєвої діяльності за межами вимог, не ототожнюючи з виявом будь-якої ініціативи в інтелектуальній сфері» [2]. До критеріїв дослідниця відносить такі: ініціатива вибору; перевага мисленнєвої діяльності; спрямованість на перевиконання завдань; пізнавальна потреба; мотивація переваги вибору. Автор визначила три рівні інтелектуальної активності: стимульно-продуктивний, евристичний, креативний (вищий рівень). Інтелектуальну активність можна розвивати методом „креативного поля”.

Щодо іншого аспекту визначення творчих здібностей (співвіднесеність з конкретним видом творчої діяльності), то слід відзначити, що вибір критеріїв і показників залежить від того, яка теоретична модель творчих здібностей береться за основу в кожному окремому випадку. Створення такої моделі, на наш погляд, є обов'язковим, оскільки творчі здібності, як зазначалося, мають багатокомпонентну структуру. Так, наприклад, розглядаючи розвиток творчих здібностей дітей засобами музичного мистецтва, Т. Руденко пропонує п'ятикомпонентну модель творчих здібностей: мотиваційно-орієнтаційний, когнітивний, емоційно-вольовий, комунікативний і рефлексивний [11]. Кожен з цих компонентів є водночас і критерієм діагностування. Мотиваційно-орієнтаційний компонент відображає спрямованість на мету та її досягнення; когнітивний компонент – індивідуальні способи сприймання, запам'ятовування, мислення та вирішення творчих завдань; емоційно-вольовий компонент – емоційно-образне переживання музики, вольову регуляцію творчого пошуку, відчуття себе “центром активності” при вирішенні творчих завдань; комунікативний компонент – специфіку міжособистісного спілкування,

здатність особистості до продуктивної взаємодії при колективному розв'язанні творчих завдань; рефлексивний компонент – оцінювання особистістю своїх можливостей, з усвідомленням процесу і результатів діяльності.

Проблема формування творчої особистості та включення в певну діяльність для реалізації її творчого потенціалу постає в будь-якій педагогічній системі. І це зрозуміло, тому що підвищення вимог соціального середовища до гнучкості людського мислення й поведінки, самостійності, готовності розраховувати тільки на самого себе, до відкритості новим формам самореалізації та особистісної життєтворчості ставлять вимогу більш ефективного використання потенційних можливостей людини.

Становлення творчої особистості тісно пов'язано з формуванням «Я-образу» – сукупності психічних процесів, завдяки яким індивід усвідомлює себе як суб'єкт діяльності, створює своє уявлення про себе самого. «Образ-Я» є одним з регуляторів, основою вибору особистістю провідної лінії поведінки, базою для виникнення особистих установок. Безумовно цінним для формування «Я-образу» є самотворення, яке можна розуміти як творче ставлення до себе, що виявляється в розкритті свого потенційного „Я” як формування творчої позиції через діяльність, у якій органічно переплітаються й існують один в одному всі види відносин особистості [Є.А. Клімов, 1996].

Людина в пізнавально-творчій діяльності не просто “дізнається”, “відкриває”, але й активно формує себе. У формуванні „Я-образу” відіграють особливу роль принципи творчості (В.О. Моляко, В.А. Роменць, Я.О. Пономарьов, А.Ф. Єсаулов, К. Дункера Г.Сельє, Р. Стернберга, Г. Мілгрем, К. Ключе та ін.): адекватне оцінювання (або принцип розуміння); проектування (формулювання гіпотези чи гіпотез); конструювання конкретних структур та функцій; апробації нових продуктів (розв'язань); реалізації та тиражування продуктів творчої діяльності [4].

У залежності від того, який образ приймається педагогічною системою за основу, буде залежати процес виховання та дій з ним. Якщо в її основі покладений образ „Я-творча людина”, то у центрі практики виховання та навчання особистості стає організація такої діяльності, яка дає можливість творчого самовираження, реалізації творчого потенціалу, актуалізує потребу в співтворчості з іншими.

Проектування й ефективна реалізація рекреаційно-дозвілєвих програм є одним з основних засобів формування цілісного „Я-образу” особистості, що враховує його різні компоненти: раціонально-когнітивний (особистісний досвід, теоретичні уявлення); емоційно-чуттєвий (емоційне реагування на вияви власного Я); сенсорний (сигнали тіла, які формуються на основі „схеми тіла” і доповнюються аудіальними, візуальними та іншими сигналами); мотиваційний (потреба бути творчою особистістю, міра відповідальності, готовність до творчої діяльності на благо свого духовного, душевного та фізичного здоров'я).

Знання цих компонентів дозволяє визначити такі характеристики позитивного „Я-образу”: 1) на сенсорному рівні – відчуття бадьорості, здатності до активності, енергійність, адекватність сприймання себе та оточуючого світу; відсутність відчуття чи дискомфорту болю; 2) на емоційно-чуттєвому рівні – позитивні почуття, насолода творчим процесом та його результатом, адекватна позитивна самооцінка, оптимальний рівень тривожності в проявах власного Я; 3) на раціонально-когнітивному – висока міра поінформованості й компетентності у сфері власного Я, знання критеріїв „оптимального Я”, оптимальної поведінки, основних чинників, що сприяють чи

унеможлиблюють власний саморозвиток; 4) на мотиваційному рівні – пріоритетність психологічного, психічного, фізичного здоров'я в індивідуальній системі цінностей, високий рівень внутрішньої мотивації до творчого стилю життя, творчого самовираження [4,5].

Творча самореалізація в широкому розумінні становить основну рису, невід'ємну характеристику психічно здорової людини. Так, за А. Маслоу [6, 8], психічно здорова людина – це щаслива людина, яка живе в гармонії з собою, не відчуває внутрішнього розладу, любить навколишній світ, людей і творчо працює, реалізуючи свої здібності й обдарованість. Механізм творчості не має віку: він закладений у нас природою, але може так і залишитися нерозкритою «брунькою», якщо ця «брунька» була пригноблена несприятливими обставинами; вона не загине, вона існуватиме, але це буде всього лише нереалізована потенція. Шукаючи головний фактор процесу формування креативності людини, А. Маслоу дійшов висновку, що він міститься в особливостях «психологічного клімату» суспільства, в якому перебуває людина: «Це суспільство, весь устрій якого призначений для більш повного самовизначення людини та підтримки її психологічного здоров'я» [6, с. 90]. Необхідно також зазначити, що провідні українські вчені розглядають творче здоров'я як різновид психологічного здоров'я людини (В.О. Моляко та ін.) [12, с. 125]. Так, було виявлено, що пізнавальна потреба, яка є складовою креативності, найбільш високо розвинена в тих дітей, батьки яких самі проявляють пізнавальну активність, а дітям надають можливість самостійно знайти для себе заняття у вільний час. Найменш пізнавальнорозвиненими виявились діти, батьки яких, не дозволяли поводити себе вільно та робити те, що їм подобається. А ті діти, які постійно з раннього дитинства з ініціативи батьків відвідували різноманітні гуртки, мали більш широкі, порівняно з однолітками знання, але виявляли низьку пізнавальну активність. Отже, організація дозвілля дитини дорослими має орієнтуватись на інтереси дитини, прояв її активності, самостійності і спонтанності прояву схильностей і суб'єктивних уподобань. Тільки за такої умови творчий потенціал, який є в кожній дитини, матиме можливість проявлятися та розвиватися (звісно, не без виваженого супроводу з боку дорослого).

Формуванню позитивних характеристик позитивного „Я-образу” сприятиме участь в різних формах фізичної та соціокультурної рекреації, активізація сенсорних процесів через „пасивне” (споглядання) та „активне” (безпосередня взаємодія з ресурсами) включення природних компонентів: рослин (з їх ароматами, кольорами, виглядом), повітря, води, піску, землі, звуків природи; творів культури, мистецтва, архітектури тощо.

Дуже важливою є підготовка спеціалістів для психолого-педагогічного забезпечення рекреаційно-дозвіллевої сфери, з огляду на творчу реалізацію – свідому, цілеспрямовану діяльність особистості, спрямованої на виявлення власних сил, можливостей, обдарувань і здібностей та розкриття власного „Я”. Цінність творчої реалізації полягає не тільки у продуктах творчості, а й у самому процесі: емоційному включенні, прагненні шукати й випробовувати різні рішення, виявляти своє розуміння та ставлення до оточення, особливостях сприймання, уяви, інтересах, здібностях, вміннях відкривати нове про себе, отримуючи від цього особливе задоволення.

Періодом виникнення усвідомленого “Я”, як би поступово не формувалися окремі його компоненти, вважається підлітковий та юнацький вік. Підлітковий вік супроводжується актуалізацією сприйняття себе як

самостійного суб'єкта, зростанням потреби в самопізнанні й саморегуляції. Сформований позитивний Я-образ дитини сприяє актуалізації можливостей, конкретизуючи те, що вона в змозі чи не в змозі здійснити. Тому робота з творчо обдарованими дітьми вимагає ряд професійних рис: доброзичливість, чуйність, поважне ставлення до індивідуальності іншого; обізнаність в психології обдарованих дітей, відчуття їхніх потреб та інтересів; високий рівень інтелектуального розвитку; широке коло інтересів і вмінь; почуття гумору (але без схильності до сарказму); творчий нетрадиційний особистий світогляд; досить висока самооцінка, позитивна «Я-концепція»; емоційна стабільність, тому що співпраця з обдарованою дитиною потребує великих емоційних витрат, а це – велике навантаження; здібність до індивідуалізації навчання; вміння модифікувати навчальні програми; готовність до виконання різноманітних обов'язків, пов'язаних з навчанням обдарованих дітей.

Соціальна ситуація розвитку – один з головних факторів виникнення певного образу Я особистості. Образ «Я» є одним з регуляторів поведінки, основою вибору особистістю провідної лінії її поведінки, формування особистих установок, що виявляються в готовності людини поводитись певним чином. Численні експерименти підтвердили факт: як тільки позитивно змінюється Я-образ людини, то її особистісні проблеми й задачі розв'язуються швидко й без надмірних зусиль. Здатність особистості адаптуватися до найрізноманітніших життєвих ситуацій зумовлюється достатньо стійким та адекватним знанням про себе, що дає можливість постійно „примірювати” свої реальні можливості до вимог ситуації, співвідносити свою поведінку з очікуванням інших людей, що передбачає високий рівень розвитку творчого потенціалу. Узагальнюючи розглянуте вище, можна зробити такий висновок: формування цілісного Я-образу є передумовою розкриття творчого потенціалу.

Короткий перелік складових особистісного росту (за І. Ялом, 1999; з доповненнями) охоплює: 1) зміна життєвих пріоритетів, підвищення значимості головних життєвих цілей і зниження актуальності дрібних рутинних, побутових проблем; 2) досягнення почуття звільненості, здатність робити усвідомлений вибір, не роблячи те, що не хочеться робити (і навпаки); 3) загострене переживання життя в сьогоденні замість відкладання його на потім; 4) переживання єдності з природою; 5) більш глибокий контакт із близькими людьми; 6) здатність до спілкування, зниження міжособистісної напруженості й страху самотності; 7) усвідомлене відношення до ризику, перехід до життєвого сценарію «удачника»; більш чітке усвідомлення своїх життєвих цілей і більш повне використання власних потенційних (підсвідомих) ресурсів.

Трансформація образу Я обумовлюється культурними, соціальними, економічними, сімейними, освітніми відносинами. Не можна не погодитись з Л.С.Виготським, Г.С.Костюком, що водночас на зміст образу людини впливає культурне середовище, у якому людина вступає в контакт з іншими; характер та зміст діяльності, який вона виконує; стосунки, які в ході цього виникають. Змінивши сприйняття людиною самої себе, підвищивши рівень адекватності самооцінки індивіда, привівши у відповідність домагання індивіда з його можливостями, тобто, гармонізувавши компоненти образу Я, можна вплинути на установки особистості, на її готовність поводитись певним чином, змінити провідну лінію поведінки, розширити поле самореалізації творчого потенціалу.

Подальшу роботу вбачаємо у необхідності розробки психологічних програм розвитку та реалізації творчого потенціалу на різних рівнях, у різних

сферах, а також створення та впровадження психологічних технологій активізації творчих можливостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості: Зб. наук. праць / за ред. В.О. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 264 с.
2. Богоявленская Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей // Психол. журнал. – 1995. – №5. – С. 49-58.
3. Кірсанов В.В. Дозвілля як сфера духовного розвитку особистості // Духовність особистості: методологія, теорія, практика. – Луганськ, 2005. – №4. – С. 117-127.
4. Костюченко О.В. Реалізація творчого потенціалу у формуванні «Я-образу особистості» // Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки: Мат-ли всеукр. наук.-практ. конференції «Тенденції розвитку психології в Україні історія та сучасність». – К.: Либідь, 2006. – С. 187-194.
5. Кучерявий І.Т., Клепиков О.І. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2000.
6. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Прогресс, 1999. – 162 с.
7. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопр. психологии. – 1994. – №5. – С. 86-95.
8. Моляко В.А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности. – К: Знание, 1991. – 19 с.
9. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості // Обд. дитина. – 2004. – №6. – С. 2-9.
10. Пономарев Я.А. Психология творчества // Тенденции развития психологической науки. – М.: Наука, 1988. – С. 21-34.
11. Руденко Л. С. Формування творчих здібностей учнів 5-9 класів у позаурочній роботі засобами музичного мистецтва: Автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.02./ Київський нац. ун-т культури мистецтв. – К., 2004. – 22 с.
12. Творча спадщина Г.С. Костюка та сучасна психологія. До 100-річчя від дня народження Г.С. Костюка: Мат-ли III з'їзду Тов-ва психологів Укр. – К., 2000. – С. 110-130.
13. Ярошевский М.Г. Психология творчества и творчество в психологии // Вопр. психологии. – 1985. – №6. – С. 14-26.

Кривопишина О.А. (м. Суми)

ЗДІБНОСТІ ДО ЛІТЕРАТУРНОЇ ТА МАТЕМАТИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ЯК ДВА РІЗНИХ ТИПИ ПРОСТОРОВОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

В статье рассматривается природа способностей к литературному и математическому творчеству как двух разных типов проявления пространственной одаренности.

Ключевые слова: *литературное творчество, математическое творчество, пространственно-временные факторы, онтогенез творческой личности.*

This article is about the nature of abilities to the literary and mathematical creative work as two different types of spatial endowment's demonstration.

Keywords: *literary creative work, mathematical creative work, spatio-temporal factors, ontogenesis of a creative personality.*

Актуальність. На початку третього тисячоліття проблема творчості як загальна проблема і як проблема дослідження окремих видів творчості (зокрема, в нашому випадку – літературної) досягла етапу такого кількісного та якісного накопичення матеріалу, котрий вимагає вже не тільки зміни методологічних підходів, а зміни парадигм, в межах яких відбувається науковий пошук.

Зробити це стало можливим завдяки тому, що наприкінці другого тисячоліття виникли й сформувалися нові філософські, природничі та гуманітарні концепції, які дозволили поглянути на творчість та шляхи її вивчення з позицій багатоаспектного та узагальнюючого аналізу.

Таким новим підходом можна вважати й гіпотезу, засновану на положеннях теорії динамічних систем (на основі розвитку основних положень системно-стратегічного підходу, розробленого академіком В.О. Моляко [7]), згідно з якою у ролі атракторів хаотичного творчого процесу можуть бути розглянуті часо-просторові чинники, котрі спочатку впливають на творчу особистість під час її зростання, а потім «вибудовуються» нею відповідно до первісної матриці, сформованої у процесі онтогенезу.

У попередніх статтях [див., напр., 3, 4, 5, 6] ми порівнювали здібності до літературної творчості та здібності до образотворчої діяльності, розглядаючи їх як два споріднених типи прояву загальної художньо-просторової обдарованості.

У цій статті, спираючись на загальноприйнятту думку про різність математичної та загальнохудожньої обдарованості, ми робимо спробу порівняти дані про онтогенез зазначених типів творчих особистостей. припускаючи, що у процесі онтогенезу кожної з двох таких «протилежно» або просто по-різному обдарованих особистостей формуються різні матриці, котрі потім проявляються різним чином.

Мета: з позицій системно-стратегічного підходу та із врахуванням теорії динамічних систем провести ретроспективний констатуючий експеримент, порівнявши біографічні дані двох творчих особистостей – вербально-художньо та математично обдаровану, які допоможуть реконструювати «первісну матрицю» (вплив часо-просторових чинників – атракторів під час онтогенезу творчої особистості).

Це й обумовило **завдання:** 1) з'ясувати, як у процесі онтогенезу конкретної творчої особистості формувалася «первісна матриця»; 2) виявити, які «атрактори» впливали на розвиток творчої особистості і як це позначилося на особливостях творчої манери.

Через обмежені рамки статті зупинимося на двох прикладах – поета Костянтина Бальмонта [1] і польського математика Станіслава Улама [9].

За допомогою контент-аналізу ми проаналізували їх автобіографічні дані (також у рамках статті подаємо лише два значимих періоди), особливу увагу звертаючи на характер оточуючого простору та на особистісне його сприйняття двома різними творчими особистостями на початкових етапах онтогенезу – від раннього дитинства до періоду юності.

Результати аналізу для зручності подаємо за допомогою таблиць, нагадавши провідну тезу всіх наших досліджень онтогенезу творчої особистості у часо-просторових вимірах – чітку кореляцію між періодами визрівання основних мозкових структур та особливо важливих та яскравих часо-просторових впливів на особистість.

Таблиця 1

Загальні біографічні дані К. Бальмонта та С. Улама

«Улам Станіслав Марцин (1909–1984). Американський математик, член Національної АН США (з 1966) і Американської академії мистецтв і наук (з 1957). Народився у Львові. Закінчив Львівський політехнічний інститут (1932). У 1936 переїхав до США. З 1936	«Бальмонт Костянтин Дмитрович (1867–1942), поет, перекладач. Народився в селі Гумніщи Володимирської губернії в дворянській сім'ї. Дитячі і підліткові роки пройшли в рідній садибі. У 1876–84 навчався в класичній гімназії міста Шуї, з
---	---

<p>працював в Прінстонському інституті перспективних досліджень, викладав в Гарвардському (з 1939) і (з 1941) університетах, з 1943 співробітник Манхеттенського інженерного округу в Лос-Аламосі.</p> <p>З 1945 – професор Колумбійського унів-ту, радник з досліджень Лос-Аламоської наукової лабораторії від Каліфорнійського унів-ту, потім керівник математики Колорадського унів-ту. Дослідження по теорії імовірності, теорії множин, теорії функцій дійсного змінного, теорії груп, математичній фізиці.</p> <p>Розвинув (1941–1945) метод Монте-Карло для визначення наближених значень у тих випадках, коли точне математичне рішення дуже складне або займає багато часу, формулювання методу належать спільно Уламу і Дж. фон Нейману. Метод знайшов застосування в ядерних дослідженнях і інших галузях фізики. Висвітлив використання ЕОМ у математиці і математичній фізиці і працював над їх поліпшенням» [2].</p>	<p>якої був виключений за приналежність до «революційного» гуртка, тому гімназичн. курс закінчив у 1886 у Володимирській гімназії. У цьому ж році вступив на юридичний факультет Московського університету.<...> У березні 1890 на ґрунті нервового розладу намагається покінчити з життям, після чого майже рік перебуває в лікарні. Перша книга Бальмонта «Збірка віршів» виходить в Ярославлі в 1890 і не має успіху. У 1891–92 основну увагу приділяє перекладам зарубіжної поезії. Проте поетичні збірки «Під північним небом» (1894) і «У безбережжі» (1895) змушують визнати їх автора одним з найяскравіших і найоригінальніших представників символізму в російській поезії. <...> У 1902 їде за кордон, живе переважно в Парижі, виїжджаючи ненадовго до Англії, Бельгії, Німеччини, Іспанії. У 1918–20 залишався в Москві. <...> У 1920 разом зі своїми близькими назавжди покидає Росію.<...> 23 грудня 1942 в Нуазі-ле-гран, поблизу Парижа, Бальмонт помер» [8].</p>
--	--

Таблиця 2

Вплив часо-просторових чинників під час онтогенезу творчої особисті (К. Бальмонт та С. Улам)

Період онтогенезу від народження до 10–12 років	
<p>К. Бальмонт</p> <p>Я народився й виріс у селі, люблю село й Море, бачачи в селі милий Рай, місто ж ненавиджу, як рабське зчеплення людей, як багатооке чудовисько. <...> Моя батьківщина – село Гумнищи, Шуйського повіту, Володимирської губернії Я народився над ранок, в одну із прозорих літніх ночей, у ніч із 3-го на 4-і червня 1867-го року. Цілком чітко себе пам'ятаю з 4-х, 5-и років. Коли мені було п'ять років, виникла у свідомості якась мить незабуття, коли я відчув себе як себе – і з тих пір, усередині, ніщо вже не змінюється. Переміняються зими й весни, але не те, що створює й змінює істинну Людину.</p> <p><...> Мої перші кроки, ви були кроками по садових доріжках, серед незліченних квітучих трав, кущів і дерев. Мої перші кроки першими весняними піснями птахів були оточені, першими перебіжками теплого вітру по білому царству квітучих яблунь і вишень, першими чарівними зірницями усвідомлення, що зорі подібні до невідомого Моря й високе сонце володіє всім.</p> <p><...> З усіх людей моя мати, високо-освічена, розумна й рідкісна жінка, зробила на мене в моєму поетичному житті найбільш</p>	<p>С. Улам</p> <p>Ось один з моїх найраніших дитячих спогадів: я сиджу на підвіконні поряд із батьком і дивлюся на вулицю, по якій проходить великий парад на честь коронованого принца, що відвідав наше місто. Мені не було і трьох років.</p> <p>Я пам'ятаю, як народилася моя сестра. Мені сказали, що на світ з'явилася маленька дівчинка, і тоді я пізнав дивне відчуття, що не можна передати, – немовби я подорослішав. Мені були три роки.</p> <p>Пам'ятаю, як у чотири роки я пустував на східному килимі, роздивляючись чудову в'язь його візерунку. Пам'ятаю високу фігуру батька, що стоїть поряд, і його посмішку. Пам'ятаю, що подумав: «Він посміхається, тому що думає, ніби я ще зовсім дитя, але я ж знаю, які дивні ці узор!» Я не стверджую, що тоді мені спали на думку точно такі слова, але я упевнений, що ця думка виникла в мене саме в той момент, а не пізніше. Я ясно відчував: «Я знаю щось, чого не знає мій батько. Можливо, я знаю більше, ніж він».</p> <p>У моїй пам'яті зберігся і ще один епізод з мого раннього дитинства – подорож до</p>

<p>глибокий вплив. Вона ввела мене в світ музики, словесності, історії, мовознавства. Вона перша навчила мене осягати красу жіночої душі, а цієї красою, – думаю, – насичена вся моя літературна творчість. Зовсім інший сильний вплив, – і, може бути, ще більш заповітний, – зробив на мене батько, незвичайно тихий, добрий, мовчун, нічого не цінувач у світі, крім вільності, села, природи й полювання. Не зробившись сам мисливцем – з ним, ще в найранішому дитинстві, я глибоко проникнув у красу лісів, полів, боліт і лісових рік, яких так багато в моїх рідних місцях.</p> <p><...> Перші найдужчі спогади порядку літературного на мене зробили народні пісні. Російські народні казки, вірші Пушкіна, Лермонтова, Баратинського, Кольцова, Нікітіна, Некрасова, – трохи пізніше – Жуковського</p>	<p>Венеції з сім'єю. Ми пливли по каналу у вапоретто, і я впустив за борт свою повітряну кульку. Вона погойдувалася на поверхні води біля борту човна, і батько марно намагався виловити її заломленим кінцем своєї тростини. Тоді у втіху мені дозволили самому вибрати сувенірну модель гондоли, зроблену з венеціанського бісеру. Досі пам'ятаю, яку гордість я відчув, отримавши настільки відповідальне доручення.</p> <p>Я пам'ятаю початок Першої світової війни. Я був хлопчиськом і щиро захоплювався Центральними державами – союзом Австрії, Німеччини і Болгарії, що виступали проти Франції, Англії, Росії, Італії. Більшість поляків дотримувалися націоналістичних, антиавстрійських поглядів, але все ж таки я у свої вісім років не стримався від того, щоб написати маленький вірш, присвячений великим перемогам австрійської і німецької армій.</p> <p>Я не стану зупинятися на детальному описі Відня, якою він постає перед очима шестирічного маляти. Я розгулював по місту у військовому кашкеті і, дуже ясно це пам'ятаю, прийшов в невимовний захват, коли на Кернтнер Штрассе (одній з головних вулиць Відня) якийсь офіцер віддав мені честь. <...> Деякий час ми жили в Меріш-Острау, де я відвідував місцеву школу. Там нам доводилося вивчати таблицю множення, і я знайшов вивчення арифметики не таким вже важким заняттям. Одного дня, коли ми проходили вже «шість на сім», я схопив простуду, і мене залишили удома. Я був упевнений, що на той час, коли я повернуся в школу, наш клас проходить щось на зразок «дванадцять на п'ятнадцять». Думаю, до «десять на десять» я тоді дійшов вже сам.</p>
<p align="center">Період онтогенезу від 10–12 до 14–16 років</p>	
<p>К. Бальмонт</p> <p>Мої батьки – добрі м'які люди, вони не зазіхали ніколи на мою душу, і я виріс у саду, серед квітів, дерев і метеликів. Уже не зміню цьому світові. У наших місцях є ліси й болота, є гарні ріки й озера, ростуть по вирах очерети й болотні лілії, солодко дихає медунка, нічні фіалки чаклюють, дрімота, волошки, незабудки, жовтці, смішна заяча капуста, зворушливий подорожник – і скільки – і скільки ще! У нашому саду був білий і ліловий бузок, черемшина, сніжні яблуні, манірний-гарний жасмин.</p> <p><...> Я почав писати вірші у віці десяти років. У яскравий сонячний день вони виникли, відразу два вірші, один про зиму, інший про літо. Це було в рідній моїй садибі Гумниці, Шуйського повіту, Володимирської</p>	<p>С. Улам</p> <p>У 1919 р., коли мені виповнилося десять років, я склав вступний іспит і був зарахований до гімназії. Це була середня школа на зразок німецької гімназії і французького ліцею, з восьмирічним курсом навчання. Я був відмінником по всіх предметах, за винятком чистописання і малювання, хоча особливою старанністю в навчанні не відрізнявся.</p> <p>Приблизно в той же час я виявив, що у мене є проблеми із зором – він не був як у багатьох людей бінокулярним. <...> Явище це доволі рідкісне, але добре відоме медицині й, мабуть, передається спадково. <...> Інколи я замислююся над тим, чи могла ця особливість зору, що вплинула на мою манеру читати, впливати й на склад мого</p>

<p>губернії, у лісовому куточку, що до останніх днів життя буду згадувати, як райську, нічим не порушену радість життя. Але перші мої вірші були зустрінуті холодно моєю матір'ю, який я вірив більше, ніж комусь іще на світі, і до 16-ти років я більше не писав віршів.</p> <p><...> Мені було цікаво помітити власне відчуття. Одного разу якимось у нестерпно жаркий липневий день я йшов сам якоюсь пустельною вулицею. Перехожих не було. Усі сховалися від спеки, хто куди. Я йшов, повертаючись додому, після нудотних марних турбот про щось, і ця пустельна вулиця мені скоріше подобалася повною відсутністю людей на ній. Це вже походило на природу, досить пустельну, звичайно, але й пустеля гарна. Раптово з одного отвору, одного з тих, що зяють над схованими під вулицею й тротуаром стічними трубами, виповз превеличезний пацюк, не кваплячись пройшовся біля тротуару, по якому я йшов, сажні дві й зник у наступному отворі. Мабуть, мало в мене радостей від істот, що живуть не по-людськи, – а також і від істот людських, – якщо навіть цьому потворному пацюкові я зрадив по-справжньому. Хоч би поговорив із ним, якби тільки вмів. І навряд чи він би мені сказав речі, більш дурні й більш злі, ніж будь-хто з людей.</p>	<p>розуму. Роздумуючи про те, коли і як я раптом став цікавитися наукою, я завжди згадую одну популярну книгу по астрономії, а точніше, деякі ілюстрації з неї.</p>
--	---

Як бачимо з даних таблиці, характер впливу оточуючого простору у двох зазначених творчих індивідуальностей відрізняється майже радикально.

Якщо у вербально-художньої особистості, якою є К. Бальмонт, переважають просторові характеристики «природного», реального характеру, тобто це конкретний простір «предметного світу», що безпосередньо спостерігається, і він явлений у таких поетичних ознаках, як «прозорі літні ночі», «яскравий сонячний день», «у лісовому куточку», «виріс у саду, серед квітів, дерев і метеликів», «у наших місцях є ліси й болота, є гарні ріки й озера, ростуть по вирах очерети й болотні лілії, солодко дихає медунка, нічні фіалки чаклюють, дрімота, волошки, незабудки, жовтці, смішна заяча капуста, зворушливий подорожник <...> білий і ліловий бузок, черемшина, сніжні яблуні, манірний-гарний жасмин» тощо, – то у математично обдарованій (С. Ульман) переважають абстрактні характеристики простору або опис дій та емоцій, викликаних подіями, а не властивостями оточуючого простору: «парад на честь коронованого принца», «народилася моя сестра», «пустував на східному килимі, роздивляючись чудову в'язь його візерунку», «пам'ятаю, що подумав», «він посміхається, тому що думає, ніби я ще зовсім дитя, але я ж знаю, які дивні ці узорі!», «подорож до Венеції з сім'єю», «ми пливли по каналу», «я впустив за борт свою повітряну кульку», «пам'ятаю, яку гордість я відчув, отримавши таке відповідальне доручення», «дуже ясно це пам'ятаю, прийшов в невимовний захват, коли <...> якийсь офіцер віддав мені честь».

Цікаво в цьому плані порівняти, яке враження на вербально-художню та математичну особистість справило споглядання малюнків у книжці – знову ж таки за допомогою таблиці (виділено мною – О. К):

К. Бальмонт	С. Ульман
<p>Перша повість, прочитана мною на шостому році життя, була якась напівказкова повість із життя океанійців, але я пам'ятаю лише, що книжечка була тонка й у синій палітурці та в ній були картинки дуже жовтих кольорів, одна картинка зображувала коралові острови, вкриті пальмами, – і я так її запам'ятав, що, коли у 1912 році вперше побачив коралові острови в Тихому океані, наближаючись до Тонга, Самоа й Фіджі, я здригнувся і в якомусь позамежному світлі відчув себе в садибі Гумнищи п'ятирічною дитиною.</p>	<p>На інших малюнках, що добре запам'яталися мені, були змальовані кіляця Сатурну і поясу Юпітера. Малюнки ці викликали в мені відчуття здивування, аромат якого складно описати, оскільки він інколи асоціюється з враженнями невізуального походження, подібними до відчуття, що вселяється вишуканим прикладом наукового міркування. Це відчуття з'являється час від часу впродовж всього життя так само, як знайомий аромат, який відчуваєш часом. І разом з цим ароматом приходять супутні йому спогади дитинства або юності. Сьогодні, коли я читаю описи астрономічних явищ, до мене повертаються ці зорові спогади. Вони приходять, супроводжувані відчуттям ностальгії (не меланхолійним, але, навпаки, дуже приємним), і тоді в мені починають дозрівати якісь нові ідеї або раптово з'являється бажання з новою енергією вдатися до розумової праці.</p>

Сказане про більш високий ступінь абстракції у сприйнятті оточуючого світу у математично обдарованої особистості підтверджується й власними свідченнями Станіслава Ульмана, який проаналізував особливості механізму власної пам'яті [*усі підкреслення мої* – О. К.]:

«За власним досвідом я можу сказати, що, коли я намагаюся простежити за послідовністю силогізмів, викликаних у моїй свідомості дитячими враженнями, то знаходжу, що з роками ця послідовність анітрохи не змінилася в порівнянні з тією, що була у мене в дитинстві. Варто мені поглянути зараз на стілець, дерево або телеграфний дріт – вигляд предмету викличе певний хід думок. І, на мою думку, послідовність зв'язних спогадів буде аналогічна тій, якою, як я пам'ятаю, я володів у п'яти чи шестирічному віці. Так, коли я дивлюся на телеграфний дріт, то відразу згадую, як колись він став для мене свого роду абстрактним, або математичним імпульсом. Мені захотілося дізнатися, де ще він може бути корисний. Це була спроба узагальнення» [9].

І ще: «Ми звикли вважати мислення лінійним процесом, надаремно ми говоримо про “хід” думок. Проте мислення на підсвідомому рівні може виявитися набагато складнішим. Мабуть, подібно до того, як на сітківці ока існують одночасні зорові враження, в людському мозку теж можуть знаходитися одночасні, паралельні, такі, що мають незалежне походження, абстрактні враження? У нашому мозку протікають процеси, які неможливо представити у вигляді лінійної послідовності. Можливо, в майбутньому з'явиться ціла теорія, присвячена пошуку в пам'яті, але не за допомогою одного сенсора, а за допомогою відразу кількох, подібно до того, як це відбувається, коли декілька рятувальників шукають людину, що заблукала в лісі» [там же].

Таким чином, видно, що різні типи обдарованості впливають на сприйняття оточуючого простору (а отже, на формування «первісної матриці»), і якщо у випадку порівняння творчих особистостей із вербально-художніми здібностями та із здібностями до образотворчої діяльності можна зробити висновок про те, що це два споріднених типи прояву загальної художньо-

просторової обдарованості, то під час порівняння особистостей вербально-художнього типу та математичного стає очевидною їх протилежність.

Подальшу перспективу у вивченні проблеми вбачаємо у отриманні кількісних даних шляхом порівняння інших творчих особистостей вербально-художнього та математичного типів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бальмонт К. На заре. – <http://balmont.lit-info.ru/balmont/proza/articles/article-6.htm>
2. Боголюбов А. Н. Математики и механики. Биограф. справочник. 1500 биографий. http://history.matal.ru/read/ru/6543C768B591F6BCFF80793CBC62006EB9827822/pg_0477.htm
3. Кривопишина О. А. Дослідження способу життя літературно обдарованих особистостей у часо-просторових параметрах // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць / За ред. С. Д. Максименка. – К.: Логос, 2008. – 356 с. – С. 154-159.
4. Кривопишина О. А. Процес літературної творчості як низка самоподібних фракталів// Актуальні проблеми психології : Етнічна психологія, історична психологія. Психолінгвістика / За ред. С.Д.Максименка, М.-Л.А.Чепи. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2008. – Т.9, Ч.3. – С.77-84.
5. Кривопишина О. А. Психологічний аналіз впливу етнологічних чинників на формування здібностей до літературної творчості. – Дис ... канд. психол. наук – К., 2000. – 203 с.
6. Кривопишина О. А. Часо-просторові «атрактори» процесу літературної творчості та механізми їх взаємодії під час онтогенезу творчої особистості // Актуальні проблеми психології. Проблеми психології і обдарованості. Зб. наук. праць / За ред. С.Д. Максименка. – Т. 6, вип. 3. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 322 с. – С. 142-148.
7. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: «Освіта України», 2007. – 388 с.
8. Русские писатели и поэты. Краткий биографический словарь. Москва, 2000. – <http://hrono.ru/biograf/balmont.html>
9. Улам С. Приключения математика. – Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2001. – 272 с.

Кунгурцева Л.В. (м. Київ)

ТРЕНІНГ ЛІДЕРСТВА ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ-СИРІТ

В статье предлагается тренинг лидерства для одаренных детей-сирот. Представлены темы для обсуждения в процессе тренинга дадут возможность научиться решать проблемы группой. Материалы будут полезными для руководителей и психологов учреждений интернатного типа.

Ключевые слова: тренинг, одаренность, одаренные дети-сироты, лидерство.

The training of leadership for gifted childrens-orphans is offered in article. Propouse themts for disccution in traning give oportunity to learn solve problems in group. The matherial will be usefull for directors and psychologists boarding schools.

Keywords : traning, gift, gifted childrens-orphans, leadership.

В психологічній науці накопичено ряд досліджень присвячених проблемам навчання і виховання дітей в умовах школи-інтернату (А.Прихожан, Н.Толстих, Л.Божович, М.Буянов, Н.Фурманов, Я.Гошовський та ін.)

Всі вони поділяють думку, що психотравмуюче середовище асоціальної сім'ї породжує психоемоційні травми, які в тій або іншій мірі відображаються на розвитку особистості в цілому. Відсутність батьків позначається на психічному та інтелектуальному розвитку дитини. Середовище батьківської депривації відображається на мотиваційній сфері особистості дитини, яке

характеризується бідністю та вузькістю мотивів, недостатньою сформованістю учбової діяльності. Діти, які виховуються в умовах школи-інтернату відчують складність та труднощі у пошуку рішень при розв'язанні соціально-психологічних проблем, їх поведінка відрізняється неорганізованістю та імпульсивністю. Психотравмуюче середовище батьківської депривації впливає на розвиток обдарованості таких дітей, на актуалізації своєї обдарованості, оскільки світ переживається ними, як ненадійний, непередбачуваний, а іноді небезпечний. Відповідно виникає гостра потреба у розробленні психолого-педагогічних технологій для розвитку соціальних вмінь та навичок обдарованих дітей-сиріт.

Відповідно до актуальності проблеми **метою** нашого дослідження є розроблення тренінгової програми лідерства для обдарованих дітей-сиріт.

В процесі дослідження нами вирішувались такі **завдання**:

- 1) ознайомитися з психологічними особливостями побудови тренінгових занять для обдарованих дітей;
- 2) вивчити особливості проведення тренінгу для лідерів;
- 3) розробити тренінгову програму для формування лідерських здібностей в обдарованих дітей-сиріт.

Аналіз літератури з проблем розвитку обдарованих дітей та результати дослідження феномену обдарованості (В. Дружинін, О. Матюшкін, Н. Лейтес, В. Моляко, Дж. Рензулі та ін.), показує, що навчання та виховання таких дітей повинно здійснюватись шляхом використання освітньо розвиваючих програм пов'язаних з зміною змісту навчання в сторону збагачення, використання розвиваючих програм, де закладається принципово новий зміст навчання, розвиток навичок соціальної компетентності (гнучкої Я-концепції, самоповаги, здібності розуміти різні почуття, соціальним пізнанням та навичками розв'язання соціальних проблем, визнання визначених меж допустимої поведінки, регулювання соціально прийнятих форм поведінки, мотивів спілкування, почуття гумору).

Всесвітня рада по обдарованим та талановитим дітям теж розробила перелік вимог до програм навчання обдарованих дітей. Відповідно американський професор Сандра Каплан представила наступні вимоги до програми для дітей з високими здібностями та обдаруваннями [3]:

- надавати можливості для поглибленого вивчення тем, які вибирають учні;
- забезпечити самостійність в учінні, тобто, в навчанні, яке скеровується самою дитиною;
- розвивати методи та навички дослідницької роботи;
- розвивати творче, критичне та абстрактно-логічне мислення;
- заохочувати та стимулювати висунення нових ідей, що руйнують звичні стереотипи та загальноприйняті погляди;
- заохочувати створення робіт з використанням різних матеріалів, способів та форм;
- сприяти розвитку самопізнання та саморозуміння, усвідомлення своєрідності власних здібностей та розуміння індивідуальних особливостей інших людей [3].

Ведучий спеціаліст з проблем навчання обдарованих дітей Д.Сиск (США) вважає, що поряд з творчою обдарованістю необхідно розвивати лідерську обдарованість, оскільки лідерство передбачає бачення майбутнього, вміння пропагувати його та здібність залучати інших до розв'язання глобальних проблем [3].

Сучасну традиційну модель *лідерства* можна представити у такій структурі:

1. Модель поведінки лідерів можна розбити на дві спільні категорії: поведінка, яка орієнтована на задачу і поведінка, орієнтована на людей.

2. Особистість, яка виконує роль лідера відчуває, який поведінковий акцент найбільше важливий.

3. Особистісні характеристики лідера важливі тому, що добре узгоджуються з визначеною природною здібністю вести за собою і впливають на сприймання тих, кого потрібно вести за собою.

4. Лідерство – не односторонній феномен. У спішне лідерство – це процес здійснення впливу. Ця взаємодія з людьми має зворотній характер. Тобто, реакція підлеглих впливає на те, як лідер буде вести себе в майбутньому, що в свою чергу, впливає на реакцію підлеглих.

В роботі групи лідерства практично рекомендується використовуватитакі **психотехнічні прийоми**:

1. Зворотній зв'язок. У такій ситуації учасник групи звіряється з іншим учасником групи, щоб встановити її вірогідність та зняти викривлене сприймання.

2. "Розморожування". Створення мотивації для змін. Потрібно переглянути переконання відносно себе та своїх відносин з іншими.

3. Участь з спостереженням. Члени тренінгової групи повинні емоційно брати участь у роботі групи, в той же час об'єктивно спостерігати за собою та за всією групою.

4. Когнітивні опори. Члени групи використовують когнітивні опори, читають лекції, отримують завдання по опрацюванню літератури та проводять теоретичні сесії (типу "Мені відоме", "Мені невідоме", "Невідоме іншим", "Іншим відоме") (вікно Джогарі) [1].

Перейдемо до детального викладення концептуальних позицій, які були використані в тренінгу лідерських здібностей обдарованих дітей-сиріт.

У даному дослідженні розглянемо роботу групи школярів, які разом вчаться, проводять вільний час, проживають в школі-інтернат, співпрацюють з адміністрацією школи для забезпечення максимально ефективного процесу навчання і саморозвитку та проявляють обдарованість у різних сферах.

В тренінговій групі кожен учасник може брати на себе ролі:

- представників вищої керівної ланки (Міністерства освіти, вузу);
- координатори навчальних програм (представники Міжнародних фондів, представники методичних служб, автори підручників);
- вчителі-предметники, які разом планують роботу (вчителі-методисти, керівники методоб'єднання, завідувачі кафедрою)
- представників різного роду молодіжних громадських організацій.

Школа: працюємо командою. Робота по управлінню школою-інтернатом стала непосильною для однієї людини. Більшість керівників шкіл надають перевагу роботі з командами. Для розвитку культури командної роботи існують дві причини: перша пов'язана з освітньою цінністю спільного прийняття рішень, а інша полягає в тому, що хороша команда може досягти більше, ніж одна людина.

Переваги роботи в команді. За останні 20 років школи перетворились в складні організації. Для забезпечення ефективного навчання і викладання було введено велику кількість різноманітних типів діяльності, і робота з управління навчальним закладом стала непосильною для однієї людини (директора школи -

інтернату). Тепер більшість з них надають перевагу роботі з командами, особливо лідерами учнівських колективів.

Для команд існують загальні теми і стратегії лідерства. Є дві основні причини для розвитку культури командної роботи. Під першою розуміють спільне прийняття рішень, а цінність другої полягає у тому, що хороша команда може досягнути більшого, ніж одна людина. Джон Адер (1986) стверджує, що людині найбільше задоволення в роботі приносить її належність до успішної команди [2]. Але робота в команді проходить не без проблем. Тому, рекомендується запропонувати обдарованим учням, які приймають участь в програмі тренінгу, визначити позитивні і негативні сторони роботи в команді. Якщо вони працюють в школах, де є ефективні команди, їм легко говорити про позитивні сторони, а якщо їх команди працюють гірше, вони з песимізмом відносяться до спільної роботи. Ця вправа відкриває дуже цікаві проблеми, які, в кінцевому результаті мають загальноосвітнє значення. Ось деякі з речень, які ми пропонуємо учасникам тренінгових груп.

Позитивні сторони команд: можливість розділити роботу; розділення відповідальності; можливість виконати великий об'єм роботи; цілеспрямований розвиток персоналу; стимулювання діяльності; створення позитивного морального клімату; швидке вирішення проблем; максимальне використання професійних вмінь; стимулювання вміння спілкуватись з людьми; підтримка один одного; намагання зрозуміти і вислухати іншого; можливість розкриття творчого потенціалу; швидке сприйняття та впровадження нововведень.

Ролі в команді. Подальші дослідження показують, що найбільш продуктивно працює команда, якщо в ній біля восьми чоловік. Інколи робочі групи чи команди учнів значно більші за складом. Тоді можна розділити команди на декілька груп по вісім чоловік. Якщо в команді менше восьми чоловік, її членам потрібно працювати більш напружено і виконувати більшу кількість командних ролей.

Наведемо короткий опис ключових ролей, які рекомендує використати американський психолог Белбін. Існують пари командних ролей, які можна поєднати, щоб їх виконувала одна людина. Деякі з особистих якостей роботи дуже близькі з іншими способами функціонування.

"Голова-керівник" повинен бути спокійним, впевненим у собі, стриманим, йому необхідно бачити в потенційних учасниках майбутніх членів своєї команди, вміти оцінити їх без застережень.

Керівник, як правило вміє поставити задачу і організувати її рішення. Він не обов'язково найбільш розумний і більш знаючий, ніж інші члени команди. Однак його впевненість в собі заставляє учасників команди звертатись до нього в проблемних ситуаціях.

"Організатор" переважно консервативний, в нього розвинуте відчуття відповідальності, він передбачуваний. Організатори особливо добре вміють переробляти концепції і плани в практичні робочі процедури, оскільки наділені практичним розумом, вмінням напружено працювати. Їм властива висока самодисципліна. Вони не завжди пластичні і дипломатичні, але їх системність в роботі веде до ефективного виконання намічених планів.

"Завершуючий роботу" піклується про те, щоб бути організованим, свідомим і методичним. Такі люди намагаються зробити так, щоб команда була максимально захищена від помилок, чогось не забула, не пропустила. Вони успішні в такій роботі, яка вимагає високої уваги, зберігають в групі відчуття терміновості роботи і наділені здібністю доводити справу до кінця. Їх

професійність і здатність переживати дозволяють іншим, більш творчим членам команди, проявляти максимальну винахідливість. Такі люди перетворюють слова в працю.

"Експерт", як правило, розсудливий, не емоційний. Він наділений здібністю врівноважено і об'єктивно аналізувати проблеми. Вони оцінюють ідеї з обережністю, даючи можливість команді приймати рішення. Відсутність динамічності допомагає їм сконцентрувати увагу команди на проблемі.

"Індивідуалісти" – серйозні, неортодоксальні люди з новими ідеями і стратегіями. В них дуже розвинута уява, інтелект, вони багато знають, творчо мислять. Вони не завжди беруть до уваги практичні деталі, але вміють знаходити стратегічні нові шляхи вирішення проблем, які стоять перед групою.

"Шукачі ресурсів" – це екстраверти, вони з задоволенням спілкуються, отримуючи інформацію в ході розмови, вивчають нові ідеї і пропагують їх. Вони наділені здібністю зав'язувати контакти з цікавими, значимими людьми, які не входять в команду. Шукач ресурсів знайомий з подіями, які відбуваються поза групою, налагоджує зв'язки з іншими людьми, які можуть допомогти для вирішення командних проблем.

"Ініціативні виконавці" – часто це самі дійові члени команди, однак робота в команді не завжди для них комфортна. Вони можуть бути дуже збуджені, комунікативні і динамічні, в стані формувати спосіб використання зусиль команди, направити загальну увагу на визначення завдань і пріоритетів. Вони люблять нав'язувати обговорення в групі деяку форму чи модель і їх може дратувати самообман в групі.

"Члени команди" – це люди, які слідкують за тим, щоб команда працювала добре. В основному на це направлена їх увага. Їх здібність відкликатись на проблеми людей і схвалювати дух команди забезпечує команді успіх при розв'язанні проблем. Це переважно спокійні, м'які і чуттєві люди.

Підводячи підсумки опису успішних команд, можна сказати, що головна їх риса – це сила особистих якостей і здібностей представників ключових ролей разом з різноманітністю талантів і особистостей, які складають команду. Завжди є хтось, хто підходить для виконання того чи іншого завдання. Навіть команди, в яких не зовсім ідеально розподілені ролі, можуть компенсувати недоліки, признаючи свої помилки і знаходячи шляхи їх усунення.

Формування команди. Може бути, в крайньому разі, три причини, за якими ви вибираєте в команду членів: 1) вам потрібна команда, щоб покращити управління школою; 2) можливо, ваша сьогоднішня команда не є ефективною, не стала "переможцем". Ви проводите багато часу, працюючи з нею, але ваші зусилля не продуктивні, тому ви прийшли до висновку, що в команді немає ключових людей; 3) бувають такі моменти: вас чудова команда, з якою ви пропрацювали багато років. Ви довіряєте один одному, продуктивно працюєте разом і чекаєте зустрічей з членами команди. Однак в кінці навчального року один чи два члена групи можуть перейти в інші класи або школи. В команді виникає потреба в поповненні нових членів команди.

Деякі лідери ведуть неофіційний список характеристик членів своєї команди. Саме так можна зрозуміти, які ролі виконує кожний із членів команди і який їх вклад в роботу. Це можна зробити і цілком відкрито, обговоривши проблему з командою. Лідер команди повинен мати деякі уявлення про вклад кожного з членів і чіткі ідеї про заміну ролей або "акторів", які грають ці ролі.

Відкрите обговорення з командою правильне з етичної точки зору, але воно може бути важким: деякі особистості не завжди співпадають з ролями, які

необхідні для успіху команди. Тому в ідеалі лідер буде шукати нового члена, якості якого якраз відповідають дефіциту в команді. Такий учень може відрізнитись від інших, оскільки у нього інші методи роботи. Саме в цей момент для пошуків нового члена команди формулюється опис роботи, яку йому треба буде виконувати. Наприклад "шукача ресурсів" можна описати так: "Повинен мати комунікативні здібності і вміти контактувати з організаціями поза школою".

Вміння лідера команди такі: здатний оцінити потреби команди, щоб вирішити, де є "розрив" (яка рольова позиція відсутня групі), чітко визначати необхідні якості для заміни, скласти новий опис кола обов'язків для того, щоб знайти людину з необхідними якостями.

Життєвий цикл команди. Всі учні знають, що їх відносини з класами змінюються і розвиваються і що є періоди протягом року, коли особливо важко працювати з тим чи іншим класом. Так само, як вчитель з досвідом спостерігає зміни відносин з класом на протязі навчального року, так і лідери команди повинні знати про вплив групової динаміки, працюючи з командами своїх колег. Спеціалісти з тренінгу лідерів вважають, що існують індивідуальні прояви життєвого циклу команди. До числа таких відносяться такі:

Бурхливий. Це може бути дуже важкий час для лідера команди і її членів. Саме в цей час виникають конфлікти підгруп, і влада лідера знаходиться під загрозою. Думки поляризуються, окремі члени команди уникають намагання лідера команди чи всієї групи встановити контроль. Це така стадія, на якій ставиться питання основної цінності і зменшується можливість вирішення поставленої проблеми.

Нормативний. Група починає більш згуртовано працювати, розривається взаємна підтримка, учасники примирюються з розбіжностями і хвалять один одного. Починається співробітництво задля роботи, досягається згода відносно основних правил.

Діловий. Це може бути етап, який принесе задоволення. Група організується в команду, щоб сформувати структуру, необхідну для виконання завдання. На цій стадії в команді панує атмосфера енергійної діяльності. Деяким командам потрібно пройти етап "смуtku", перш ніж перейти в стадію формування. Це означає, що учасники постійно звертаються до діяльності попередніх команд і демонструють нездатність признати необхідність створення нової команди.

Циклічність роботи груп визначається навчальним роком. Особливість роботи школи-інтернату є такою, що учні і вчителі можуть "закривати" групи, коли завдання виконане. Розуміння цих стадій дає командам можливість краще розвиватись в роботі тоді, коли вони знаходяться не на самих кращих ступенях свого життєвого циклу. Потрібно пам'ятати такі правила:

- Навіть один член команди може змінити динаміку таким чином, що команда відчуває себе оновленою, і це спочатку починає її життєвий цикл.
- Якщо лідер команди привів до неї нового члена, щоб зробити її працю більш ефективною, може відбуватися реформування команди і повернення на більш ранні (часто неприємні) стадії розвитку. Проте пізніше можуть бути отримані позитивні результати.
- Бурхлива стадія може майже не відчуватись, або може бути дуже важкою і насиченою конфліктами.
- За бурхливим етапом йде дуже продуктивна стадія, і команді, як правило, необхідно пережити «бурю».

– Важливо перевести команду через «бурю» так, щоб вона не зупинилась надовго на непродуктивній і хворобливій стадії.

– Якщо команда все-таки зупинилась на стадії «шторму», дуже корисно порозмовляти з командою про етапи життєвого циклу, щоб уважно подивитись на конфлікт зі сторони і описати «бурю», як закономірний етап розвитку.

– Із стадією закінчення роботи найлегше справитись. Ефективно працюючий лідер команди повинен передбачити це і завчасно спланувати період кінцевого етапу роботи.

Управління командою. Ефективні лідери команд повинні знати про динаміку команди і увага до описаних вище процесів повинна бути їх обов'язком. Джон Адер (1986) пише про те, як важливо знайти оптимальне співвідношення потреб окремих членів команди з потребами спільної роботи і необхідністю збереження команди. Для цього індивідуальним членам команди потрібно забезпечити хорошу роботу, можливість професійного розвитку, визнання їх індивідуальних навичок і досвіду. Необхідно забезпечити чітке визначення завдань, планування їх виконання і критеріїв успіху. Група повинна довіряти лідеру, щоб забезпечити виконання завдань.

Збереження команди залежить від збереження її балансу, духу, динаміки, планування продуманих зустрічей, забезпечення хорошої комунікації і наділення відповідними повноваженнями членів команди.

Особливим є підбір тем, які можуть бути корисними у тренінгу лідерів. Оскільки усі учасники тренінгової групи проживають та виховуються в школі-інтернаті, то завдання повинні бути специфічними. Для таких цілей ми рекомендуємо використати теми: «Підвищуємо успішність дітей школи-інтернату та формуємо мотивацію навчання», «Виходимо з пропозиціями до керівників району, області», «Налагоджуємо контакти з громадськими організаціями та Міжнародними фондами», «Готуємо учнів до участі в конкурсах та інших номінаціях», «Плануємо відпочинок влітку», «Вивчаємо ідентичність власного народу», «Спілкуємося з депутатами», «Плануємо контакти з вищими навчальними закладами», «Як найуспішніше реалізувати свої обдарування», «Перспективи прискореної соціалізації учня школи-інтернату». Розробка запропонованих тем дасть можливість побачити перспективу вирішення проблеми, сприяти розв'язанню проблем саме в групі.

Для перевірки ефективності запровадженого тренінгу лідерських здібностей можна використати метод експертного опитування. Для цих цілей в ролі експертів можуть бути: адміністрація школи-інтернату, старости класів, які добре знають учнів. Експертам можна запропонувати відповісти на такі запитання (оцінку давати в п'ятибальній шкалі: 0 балів – якість відсутня, 5 балів якість виражена в повній мірі):

1. Оцініть зміни в особливостях спілкування учня.
2. Оцініть вміння гуртувати навколо себе інших учнів.
3. Наскільки може учень організуватись у вирішенні проблемної ситуації?
4. Наскільки самостійно може ініціювати створення команди з учнями з інших класів?
5. Як легко встановлює контакти з громадськими організаціями та інститутами?
6. Чи результативною є робота лідера ?
7. Чи може лідер примирити конфліктну ситуацію в школі-інтернаті або на інших рівнях?

Висновки. Практика підтверджує позитивні зміни у розвитку лідерських здібностей дітей, які приймали участь у роботі тренінгової групи. Заняття в групі формують навички командної роботи, розвивають вміння розв'язувати проблемні ситуації, які можуть виникнути як в особистому житті, так і в житті школи-інтернату. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробленні тренінгу для формування особистісних лідерських якостей в обдарованих дітей-сиріт.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гледдинг С. Психологическое консультирование – СПб.: Питер, 2002.
2. Кристофер.Э., Сми Л. Тренинг лидерства. – СПб., 2001.
3. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. – М., 2004.

Лозова О.М. (м. Київ)

СПЕЦИФІКА РІЗНОМОДАЛЬНОЇ СЕМАНТИКИ В ЕТНІЧНІЙ СВІДОМОСТІ УКРАЇНЦІВ

Данная статья освещает результаты фоносемантического анализа звуко-цветовой синестезии в языковом сознании украинофонов. Выявлена сравнительная специфика звуко-цветовой синестезии у представителей русского и украинского этносов.

Ключевые слова: *этническое сознание, языковое сознание, фоносемантика, синестезия.*

This article elucidates the results of phonosemantic analysis of color-sound synaesthesia in language consciousness of Ukrainians. The comparative analysis of color-sound synaesthesia of representatives of Russian and Ukrainian ethnoses was conducted.

Keywords: *ethnical consciousness, language consciousness, phonosemantics, synaesthesia.*

Аналіз стану наукової проблеми. Сучасна когнітивна психологія, психосемантика та психосеміотика визначають картину світу як суб'єктивний образ-гештальт об'єктивного світу, як певне ідеальне утворення, що може опредмечуватися в знакових формах різного виду (мовних і візуальних), не відбиваючись повністю в жодній з них. Ці знаки складають глобальний образ світу, що репрезентує властивості світу в тому вигляді, в якому вони осмислюються його носіями, являє собою інтеграцію всіх моментів психічного життя людини як представника того чи іншого етносу на певному щаблі його розвитку [7, с. 15].

Якщо звернутися до базових рівнів організації людського буття, що відбивають етнічну картину світу, то до них, як відомо, відносять фізичну, біологічну та соціальну системи (С.Л. Рубінштейн [11], Б.Ф. Ломов [6]). Онтологія етнічно детермінованого сприймання розглядається переважно на рівнях біологічної та соціальної сфер. Дійсно, будучи біологічним суб'єктом, людина, окрім відомих функцій життєзабезпечення, реалізує функцію орієнтувальну та регуляторну, предметний же світ представлено у сфері суб'єктивного у предметах потреб. На цьому фоні фізичний рівень буття і, відповідно, перцепція фізичних властивостей об'єктів як фактор структурування свідомості розглядається значно рідше. Згідно з концепцією О.Ю. Артем'євої, перцептивний світ усвідомлюється людиною як набір упорядкованих у просторі й часі об'єктів, що рухаються, включаючи й тіло

самого реципієнта [1]. Відтак фізичні властивості світу, зокрема, колір – виразна детермінанта етнічної свідомості.

У 1995 році одночасно в США, Німеччині, Данії, Фінляндії, Росії та в Україні було проведено опитування громадської думки, предметом якого стали виключно візуальні естетичні переваги місцевого населення. Вибірка відображала генеральну сукупність за регіонами, статтю, віком та типом населеного пункту. Генеральну сукупність респондентів в Україні становили 1016 осіб, старших 15 років. Констатовано, що український народ, як і американський, російський, данський і фінський, воліє бачити на своїх улюблених картинах краєвид блакитно-зелених кольорів. Результати обстеження додатково показали, що колір впливає на настрій більшої частини населення (43%), у жінок цей показник вищий: серед них 49% вважають, що колір впливає на їхній настрій, 22% вказують на відсутність такого впливу; у чоловіків відповіді на це запитання розподілилися відповідно – 36% і 35% [12].

Постало питання: якою мірою візуальна семантика кольору пов'язана у свідомості етносу з фоносемантикою рідної мови? Відтак *метою* даного дослідження став фоносемантичний аналіз звуко-кольорової синестезії у мовній свідомості українофонів.

Науковою проблемою дослідження стала наявність відповідностей між значенням слова і його звуковою формою, відповідностей, що спираються на здатність звуку викликати незвукові уявлення. Ця здатність пояснюється споконвічною роллю в житті людини предметів і явищ, пов'язаних з різними звуками, і відповідного оцінювання цих звуків. Закріплені у свідомості або несвідомому людини, ці оцінки можуть переноситись на будь-які інші звуки, що доводиться хоча б існуванням музики, змістом якої є цілком значення звукової форми, тобто символічне значення звуків. У психології, крім того, відомі синестетичні ефекти – прихований зв'язок звукового образу з незвуковим. Давно помічено, що вплив подразника одного типу нерідко призводить до виникнення відчуття, характерного для подразників, що обробляються іншим аналізатором.

У лінгвістиці психологічний феномен міжмодального переносу найчастіше торкається у питанні про природу звукосимволізму, питанні надзвичайно актуальному і дискусійному. Існують принаймні три точки зору на причини виникнення символіки звуків мови. Перша одержала назву гіпотези первинного звукосимволізму й полягає в тому, що символіку звуків вважають споконвічною, первинною стосовно умовного значення, гадаючи, що вона виникла під впливом звуків природи (Баллі Ш. [2], Левицький В.В. [5]). Запропоновано й іншу гіпотезу (вторинного) звукосимволізму, – асоціативна теорія І.Тейлор [14], згідно з якою, символіка звуку є відбиттям значення слова у звуковій формі. Якщо виявляється, що певний звук зустрічається в декількох частотних словах з подібною семантикою, то ця семантика в сильно узагальненому виді проектується на даний звук, і тепер уже звук, навіть окремо взятий, викликає несвідомі асоціації, пов'язані із семантикою слів.

Нарешті, точка зору С. Ньюмена та М. Бентлі полягає в тому, що в основі звукосимволізму лежать фізичні (акустичні та артикуляційні) властивості звуків, транспозиція одних видів відчуттів в інші, тобто синестезія.

Проблема психосемантичних досліджень фонетичного значення полягає в очевидній неперспективності приписування звукам мови того, на що вони вказують. Вважається, що єдиний можливий шлях опису звукової символіки – це перерахування їхніх оцінних ознак.

Вперше наукова оцінка емоційного впливу фонетики російськомовного слова й тексту на несвідоме мовця була зроблена в докторській дисертації О.П. Журавльова, результати якої знайшли відбиття в монографії [4].

Досліджуючи символіку звуків української мови, В.В. Левицький у відомій праці «Семантика і фонетика» описує методика експериментального вивчення звуко-символізму, зазначає характер зв'язку між звуком і асоціаціями, причини, які породжують це явище. Вчений розглядає звуки української мови за параметрами розміру, оцінки, активності, теплоти, сили, світла, твердості. Експериментальне дослідження засвідчило, що переважно голосні звуки символізують розмір, світло і силу, а приголосні – твердість та активність [5].

Сьогодні для оцінки фоносемантичного впливу застосовується, зокрема, комп'ютерна експертна система ВААЛ, яка дозволяє, зокрема: оцінювати неусвідомлюваний емоційний вплив фонетичної структури слів на несвідоме людини; генерувати слова із заданими фоносемантичними характеристиками; задавати характеристики бажаного впливу й цілеспрямовано коректувати тексти за обраними параметрами з метою досягнення необхідного ефекту впливу; оцінювати звуко-кольорові характеристики слів і текстів; провадити емоційно-лексичний аналіз текстів [13].

Система ВААЛ використовує набір шкал, заданих прикметниками: *прекрасний, світлий, ніжний, радісний, піднесений, бадьорий, яскравий, стрімкий, повільний, тихий, суворий, мінорний, сумний, темний, важкий, тужливий, похмурий, страхітливий, лиховісний*, або шкали, представлені парами антонімічних прикметників: *хороший-поганий, гарний-відрапливий, радісний-сумний, світлий-темний, легкий-важкий, безпечний-страшний, добрий-злий, простий-складний, гладкий-шорсткуватий, округлий-кутастий, великий-маленький, грубий-ніжний, мужній-жіночий, сильний-слабкий, холодний-гарячий, величний-низький, голосний-тихий, могутній-кволий, веселий-смутий, яскравий-тьмянний, рухливий-повільний, швидкий-повільний, активний-пасивний*.

Всім звукам певної мови за даними шкалами поставлені оцінки. Спеціальні формули дозволяють на їх основі зіставити оцінки окремих слів і цілих текстів. Ці оцінки не усвідомлюються мовцями, але особливим чином поставлені експерименти показують, що вплив на людське несвідоме чиниться доволі сильний. "Якщо звук виявився «великим», то це значить тільки, що він викликає в несвідомому людини деяке враження, синестетично або асоціативно подібне до враження від сприймання чогось великого, об'ємного... Іншими словами, ця ознака вказує лише на те, що враження від даного звуку викликає реакцію в тій частині несвідомого, яка реагує й на інші стимули, що реально припускають застосування даної ознаки", – зазначає О.П. Журавльов [4, с.33].

Феномен синестезії полягає в тому, що відчуття однієї модальності оцінюється і описується в категоріях іншої сенсорної системи. Фізіологічними механізмами синестезії вважаються крос-модальні переходи, коли збудження в одній сенсорній системі, транслюється не лише у власне проекційні зони мозку, але й за колатераліями аксонів потрапляють в проекційні зони інших сенсорних систем і викликає відчуття, що супроводжує перше. За допомогою механізмів синестезії на основі сприймання однієї модальності відбувається реконструкція цілісного інтермодального образу. Семантичні структури образної і вербальної форм репрезентації тотожні на рівні глибинної семантики, тобто природну мову і мову образів, символів можна редукувати до більш простої єдності – генетично первісного коду, що характеризується емоційною насиченістю і

малоструктурованою образністю. Дослідники роблять припущення про універсальність глибинного синестезійного коду для представників різних культур

Якою ж мірою притаманна колористична синестезійність голосним і приголосним звукам мови? О.П. Журавльов констатує, що найчіткіші звуко-колористичні відповідності прослідковуються в основному для голосних, хоча і не виключає символічної навантаженості окремих приголосних. Із гласними звуками русофони асоціюють такі кольори: *а, я* – червоний; *о* – жовтий; *є, е* – зелений; *і, ї* – синій; *у, ю* – темно-синій, ліловий, бузковий; *и* – темно-коричневий або чорний [4].

У той час як Р. Якобсон категорично стверджує, що "колористичне забарвлення" мають лише голосні, сучасні дослідники активно розглядають і синестезійність приголосних звуків [за 9].

В українській мові голосні звуки полісемантичні: крім того, що вони позначають назви звуків, одні з них виконують функції сполучників (*а, і*), інші – прийменників (*о, у*). До того ж кожний звук є вигуком. Відтак очевидно є символічна навантаженість звуків української мови [8].

Хід, результати експерименту та їх обговорення.

Відомо, що голосні звуки характеризуються такими артикуляційними ознаками як місце артикуляції звуку (передній, середній, задній ряди); ступінь піднятості язика (високий, високо-середній, середній, низький) та лабіалізація або її відсутність. Відповідно, голосні звуки української мови мають такі ознаки: *а* – задній ряд, середній ступінь підняття, *і* – передній ряд, високий ступінь, *у* – задній ряд, високий ступінь підняття, лабіалізований, *е* – передній ряд, середній ступінь, *о* – задній ряд, середній ступінь, лабіалізований, *и* – передній ряд, високо-середній ступінь. Звуки російської мови мають деякі відмінності, так *а* та *ы* належить до середнього ряду, російське *и*, хоча й належить до переднього ряду, але наближається до середнього. Звідси постало **припущення**, що такі відмінності творення звуків та їхні фізичні відмінності мають викликати відмінні кольорові синестезійні асоціації.

З метою верифікації гіпотези було використано методику асоціативного експерименту з подальшим частотним аналізом даних та компаративний метод. Дані експерименту О.П. Журавльова [4, с.51] зі звуко-кольорової синестезії в російській фонетиці порівнювалися з аналогічними, отриманими на українському матеріалі.

В опитуванні взяли участь 84 етнічні українці, які і склали експериментальну групу (далі – українофони). Утворення вибірки відбувалося за мовним критерієм і не передбачало гендерного та вікового розподілу респондентів.

Експеримент проводився у два етапи: на першому опитувані мали значну свободу вибору, на другому етапі відбувався вибір однозначних відповідностей. Отже, на першому етапі інформантам у вербальній формі було запропоновано 6 голосних звуків *а, і, у, е, о, и*, до яких вони мусили назвати відповідний, на їхню думку, колір, при цьому користуючись будь-якими кольороназвами та відтінками. Перед інформантами не ставилося вимоги позначати одним кольором лише один звук. Таблиця 1 репрезентує частотність отриманих асоціатів у відсотках.

Очевидно, що найчастіше *а* асоціюється з червоним кольором, *у* – з чорним, для *е* – з жовтим і зеленим, *о* – з білим. Меншу частотність показав звук *и* – сірий / синій, для цього звуку взагалі характерні темні відтінки.

Таблиця 1

**Звукові асоціати окремих кольорів в українській мові
(вербальна презентація)**

Кольороназви	Звуки					
	а	і	у	е	о	и
Червоний	57.1	7.8	3.57	7.14	7.14	7.14
Вишневий	0	0	3.57	3.57	3.57	7.14
Рожевий	0	7.14	3.57	10.7	3.57	3.57
Синій	3.57	21.4	28.6	17.8	14.3	25.0
Блакитний	7.14	17.8	0	0	14.3	7.14
Жовтий	7.14	17.8	10.7	39.3	17.8	0
Золотий	3.57	3.57	0	0	3.57	0
Бежевий	3.57	3.57	0	0	3.57	0
Рудий	0	0	0	0	0	3.57
Оранжевий	10.7	0	3.57	3.57	17.8	7.14
Коричневий	0	3.57	25.0	3.57	0	14.3
Білий	32.1	14.3	0	0	32.1	7.14
Чорний	0	3.57	39.3	7.14	3.57	14.3
Сірий	3.57	3.57	7.14	10.7	3.57	7
Фіолетовий	3.57	7.14	14.3	0	0	3.57
Зелений	7.14	17.8	10.7	39.3	10.7	14.3
Срібний	0	3.57	0	0	3.57	3.57
Бірюзовий	3.57	0	0	0	0	0
Бузковий	0	0	3.57	3.57	0	0

На другому етапі інформанти в якості стимулів отримали 12 карток: 6 літер на позначення голосних звуків і 6 карток з кольорами (червоний, жовтий, зелений, синій, чорний та білий). Інструкція полягала в необхідності встановити відповідність між звуками й кольорами, при чому кожному звуку повинен був відповідати лише один колір. Двадцять осіб після кількох спроб відмовилися від участі в тестуванні, мотивуючи це тим, що у них не виникає асоціативних зв'язків між звуком і жодним із пропонованих кольорів, попри це вони також були включені до експериментальної вибірки. Результати другого експериментального етапу (частотність асоціацій у відсотках) зведено до таблиці 2.

Отже, як видно з таблиці, найяскравіше забарвленим є звук *а* – червоний (9), далі йде *и* – чорний (8), *і* – білий (7), *у* – чорний (7), *о* – жовтий (6), *е* – жовтий і зелений (6). Звуки *и* та *у* дуже близькі у колористичному значенні, однак більшість опитуваних схиляється до того, що *и* – чорний. *о* та *е* також зближуються в жовтому колористичному забарвленні. З урахуванням

показників частотності однозначно можна стверджувати, що *a* асоціюється з червоним, *u* – з чорним, *i* – з білим.

Таблиця 2

Звуко-кольорові відповідники (візуальна презентація)

Кольороназви	Звуки					
	а	і	у	е	о	и
червоний	32.1	7.14	0	14.3	17.8	3.57
жовтий	3.57	14.3	14.3	21.4	21.4	0
зелений	10.7	17.8	17.8	21.4	3.57	3.57
синій	3.57	10.7	17.8	17.8	7.14	17.8
чорний	7.14	0	25	0	14.3	28.6
білий	17.8	25	0	0	10.7	21.4

Порівняння даних фоносемантичного сприйняття звуків українофонами з результатами, отриманими О.П. Журавльовим, наведено у таблиці 3.

Таблиця 3

Аналоги кольорових асоціатів голосних звуків в українській та російській мовній свідомості

Звуки	Українська мова	Російська мова
А	червоний	червоний
І /Й	білий	синій
У	чорний	синій
Е/Э	жовтий, зелений	зелений
О	жовтий	жовтий
И/ Ы	чорний	чорний

Отже, як показали результати експерименту, фоносемантика звуків в українській та російській мовах дуже подібна, контрастно різниться лише сприймання звука *i*: в українській мові він асоціюється з білим, в російській – із синім. Отримані дані відрізняються від тих, що їх подає О.М. Покидько [8]. Так, дослідник вважає, що в українській мові звук *a* не пов'язується з червоним. Натомість К. Штрумпф зауважує, що вершиною вокалізму є звук *a* – яскраво забарвлений, у асоціюється з найтемнішим кольором, *u* з дещо світлішим, *i* – з найсвітлішим. Такий звуко-кolorистичний розподіл наближається до отриманого в нашому експерименті з українофонами, якими найчастотніше *a* асоціюється з червоним, *i* – білим, *e* – жовтим і зеленим, *u* – чорним.

Висновки. Таким чином, в результаті проведених асоціативних експериментів були з'ясовані особливості сприймання кольороназв українофонами та русофонами, а також визначено порівняльну специфіку звуко-кольорової синестезії у представників цих етносів.

Рефлексія щодо синестезії між звуками рідної мови і кольороназвами притаманна всім мовцям. Проте інтрамодальні переноси відчуттів, на відміну від інтермодальних, рефлексують лише біля 75% реципієнтів. Це пояснюється, очевидно, більшою складністю міжмодальних переносів в силу більшої давності у філогенезі візуальної семантики порівняно з вербальною.

Враховуючи значну структурно-семантичну подібність в системах української та російської мов, наявні окремі відмінності звуко-кольорової синестезії можна пояснити відмінностями способів творення звуків. Відтак, оскільки фізичні відмінності звуків викликають відмінні кольорові синестезійні асоціації, то назагал усі фізичні властивості світу, рівною мірою з біологічною та соціальною системами, детермінують етнічну свідомість і притаманний їй етнічний образ світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики – М.: Смысл, 1999. – 350 с.
2. Балли Ш. Французская стилистика. – М.: Иностранная литература, 1961. – 394 с.
3. Белянин В.П. Психолингвистические аспекты художественного текста. – М.: МГУ, 1988. – 198 с.
4. Журавлёв А.П. Фонетическое значение. – Л., 1974. – 158 с.
5. Левицкий В.В. Семантика и фонетика. Пособие. – Черновцы: ЧГУ, 1973. – 103 с.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 273 с.
7. Маковский М. М. Язык – миф – культура – М., 1996. – 330 с.
8. Покидько О. М. Сприймання голосних і асоціації // <http://newacropolis.org.ua>
9. Прокофьева Л. П. Индивидуальное и универсальное в цветовой символике звука (На основе фоносемантического и психолингвистического анализа поэтического текста) // <http://www.philol/rsu/ru>
10. Пугачева Т., Дымшиц М., Кулакова С. Звуко-цветовая синестезия и методы её исследования // <http://www.gilbo.index.php>
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб: Питер, 2003. – 512 с.
12. Савадова Т. Проект "Вибір народу" // Реклам-клуб. – 1995. – № 3. – С. 12-18.
13. Шалак В. И. Современный контент-анализ. Приложения в области политологии, психологии, социологии, культурологии, экономики, рекламы / Шалак В.И.; РАН, Ин-т философии. – М.: Омега-Л, 2004. – 272 с.
14. Taylor I. An atonomy of words used in a word-matching phon. symb. Experiments / J. general Psychol., 76, 1967.

Макух О.І. (м. Київ)

ТЕОРЕТИКО–ПСИХОЛОГІЧНІ НАПРЯМКИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕЖОВИХ СТАНІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статье представлены теоретические подходы сущности пограничных состояний, школьных неврозов младших школьников, а также определены главные составляющие данного понятия в рамках психологических концепций.

Ключевые слова: пограничные состояния, школьные неврозы, дети младшего школьного возраста.

The article discloses theoretical approach to the development of mental state of junior pupils, explains the essence of “school neurosis” and “school anxiety”. There was defined that the distinctive components of boundary states are neuroses, abnormalities of emotional sphere, different kinds of conflict, etc.

Keywords : neuroses, school neurosis, primary school children.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільства перебуває у динамічних соціально-економічних, політичних, культурних та освітніх змінах, які відображаються на темпі життя й діяльності людей. У вирі не прогнозованих соціальних тенденцій можна спостерігати руйнування психологічного здоров'я, зростання рівня невротизації та втрати гармонії у процесі особистісного становлення. Доцільно зазначити, що реалії сучасного життя, впливи масових культур та нехтування моральними та сімейними цінностями негативно позначаються на вихованні молодого покоління.

Програмні засади освіти ХХІ століття зорієнтовані на забезпечення процесу становлення культуротворчої вихованої, відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти й саморозвитку. У контексті зазначеної стратегічної спрямованості освіти пріоритетна роль належить загальноосвітній школі, одним із завдань якої є збереження, зміцнення морального, фізичного і психічного здоров'я вихованців. Проте, на успішне розв'язання поставлених завдань сьогодні негативно впливає стрімке зростання чисельності дітей з різними формами прояву межових станів.

Відповідно **мета статті** спрямовувалась на теоретичне обґрунтування сутності межових психічних станів із постановкою таких **завдань**: здійснити теоретичний аналіз стану розробленості проблеми у психологічній літературі, уточнити характерні складові даного поняття.

Необхідно зазначити, що різні форми нервово-психічних перенапружень, впливаючи на людину, спричиняють відхилення у психологічному здоров'ї. Тому в даному контексті важливо наголосити на проблемі існування межових станів. Проте доводиться констатувати, що відповідні стани у психологічній практиці залишаються мало досліджуваними, оскільки об'єднують декілька форм нервово-психічних розладів та вважаються компетенцією патопсихології, медичної психології тощо. Однак можна спростувати такі міркування на основі аргументів, що підтверджують важливість дослідження межових станів для вікової та педагогічної психології. Доводячи значущість даної тези, звертаємося до обґрунтування М.Д. Левітова у праці „Про психічні стани людини”, де він визначає існування патологічних та межових станів, які ним не розглядаються, а вважаються завданням спеціальних дисциплін [2]. На наш погляд, саме межові стани становлять особливу сферу в негативній психологічній симптоматиці, яка не достатньо досліджується науковцями, та доповнюється за змістом суттєвими поняттями, що у майбутньому впливають на психологічне здоров'я людини. У зв'язку з цим зазначаємо, що саме з позиції сучасної психології, яка обґрунтована у працях В.О. Ганзена, В.М. Юрченка, А.М. Прихожина, В.М. Астапова, С.Д. Максименка та інших робиться висновок, що серед різних негативних психологічних станів найбільшу групу складають негативні емоції, оскільки в переважній більшості даний компонент їхньої структури є домінуючим. Відзначається, що відповідні психологічні особливості властиві молодшим школярам з переважанням негативних емоційних станів, які є типовими для них, враховуючи їхні вікові та індивідуальні особливості. Наші авторські роздуми дозволяють висунути припущення, що такий прогресивний розвиток призведе до поширення симптоматики межових станів, які мають деякі спільні особливості з негативними емоційними станами, серед них достатньо поширений взаємозв'язок з афективною сферою, однак процес їхнього походження криється у психічній травмі, невротичному конфлікті та включає усю систему невротичного реагування.

Виникає необхідність з'ясувати сутність даного поняття, тому, вдаючись до пояснень психологічно словника за редакцією А.В. Петровського та М.Г. Ярошевського, ми визначили, що межові стани позначають слабкі, стерті форми нервово-психічних розладів, які знаходяться поблизу межі психічного здоров'я і вираженої патології. Коло таких розладів досить широке, серед них виділяють психогенні розлади, психопатії – психічні порушення в екстремальних умовах діяльності, а також різноманітні психосоматичні розлади [7]. Дане визначення дозволить дійти висновку, що обумовлені особливості спричиняють дисгармонійний психологічний розвиток особистості.

Підтверджуючи суть вищезгаданого умовиводу, зазначаємо принципову необхідність у деталізації змісту даного поняття, тому для початку відзначаємо, що саме психопатії пояснюють аномалії у формуванні емоційної та мотиваційної сфери особистості, походження яких має зв'язок з генетичними, спадковими факторами або з дією зовнішніх чинників, які мають місце у дитинстві. Достатньо суттєвою причиною, на думку В.Лебединського, може бути тривалий несприятливий соціальний вплив, пов'язаний із виховними діями, що створюють неадекватні стереотипи емоційного реагування [11]. При психопатіях відбувається посилення або послаблення функціонування одного із рівнів базальної системи емоційного реагування, яка визначає інтенсивність та спрямованість підсвідомої оцінки впливу навколишнього середовища (за О.Нікольською М.Лібінич). Надалі, залежно від базального емоційного тону, відбувається побудова мотиваційних структур особистості та вольової регуляції, яка має відношення до завдань адаптації. На основі аналізу різноманітних тверджень дослідників психопатії ми відзначаємо, що даний межовий стан вимагає патопсихологічного вивчення, який можливий при системі спеціальних наук.

Наступною позицією у роз'ясненні та аналізі вищезгаданого поняття буде тлумачення реактивних станів як тимчасових оборотних розладів психічної діяльності, що виникають як реакція на вплив психічної травми. У сучасній психіатричній літературі зустрічаємо пояснення даного психологічного стану через реактивні депресії, які виражають патологічні переживання, загальмованість думки, міміки, а також афективно-шоківі реагування як результат масових катастроф, панічних дій, що супроводжується гальмівною реакцією людини. Підтверджуючи зазначену теорію, констатуємо позицію О.І.Захарова щодо роз'яснень особливостей реактивних станів, звідси дізнаємось, що основними складовими вважаються неврози та реактивні психози. Згідно із твердженнями Б.Д.Карвасарського і Н.Д.Лакосіна, психогенні (або реактивні) психози мають достатню продуктивну психічну симптоматику, яка виникає внаслідок гострої, сильної психічної травми, а от неврози розвиваються під впливом психогенних факторів [11;12]. Крім цього з'ясовуємо, що виникнення неврозу залежить від специфічних рис особистості та характеру ситуації, як зазначає В.А. Гіляровський, важливим елементом все ж таки є особливість самої людини із її здатністю сприймати відповідні психічні травми.

Із теоретично обґрунтованих позицій ми констатуємо факт взаємопов'язаних симптомів та стверджуємо про доцільність аналізу неврозів, які мають місце у нормативно-патологічних змінах людини. Особливе значення в системі межових станів займають саме неврози, коріння котрих розпочинають свій генетичний шлях з періоду дитинства.

Тому наші аргументовані доведення будуть обґрунтовуватись певними етапами. По-перше, теоретичний аспект сутності неврозу визначається декількома науковими напрямками, що намагаються тлумачити його як з біологічного (нейрофізіологічного), так із психологічного погляду. Психологічний напрям представлений різними міркуваннями науковців (О.І. Захарова, Д.Ісаєва та ін.) щодо причин та механізмів розвитку неврозу. Однозначно можна констатувати, що спільними особливостями у твердженнях багатьох науковців є реакція особистості на зміну обставин навколишнього світу та достатньо суттєвим аргументом виступає психічна травма як рушійна сила у виникненні й перебігові неврозу. Доцільно зауважити, що зазначена причина має відношення до невротичного конфлікту, основу якого складають непродуктивно та нераціонально вирішені суперечності між особистістю та значущими для неї сторонами дійсності, які супроводжуються виникненням складних переживань неспіху, незадоволенням потреб, життєвих цілей тощо [9]. Варто зазначити, що такі протиріччя відносяться до періоду дитинства, адже саме там, за умов порушення відносин з мікросоціальним оточенням, тобто, у першу чергу з батьками, можуть виникнути зазначені розлади. З огляду на такі обґрунтування можна стверджувати, що у психологічній науці при вивченні невротичного конфлікту особлива увага надається психоаналітичній концепції особистості.

У зв'язку з цим доречно звернутися до загальної теорії неврозів, яка зустрічається у фрейдизмі та зводиться до тлумачення психоаналітичного вчення про сильні афективні фактори. Перш за все варто нагадати, що психоаналітична теорія симптомів неврозів виступає заміником задоволення сексуальних захоплень, як фактором внутрішніх протиріч. Наступна закономірність про захоплення (потяги) у даному вченні завжди було строго дуалістичною й ніколи не пропускала нагоди відмітити поряд із сексуальними захопленнями існування інших захоплень. Психоаналіз показав, що сексуальні інтереси та діяльність властиві малим дітям з самого початку їхнього життя та досягає свого найвищого розвитку у так званому Едіповому комплексі, який пояснює емоційну приналежність та конкурентне ставлення до одного із батьків. Заслуговують на увагу й так звані актуальні неврози, які З.Фрейд пояснив неврастенією, неврозом страху та іпохондрією. Доцільно відзначити, що у психоаналізі згадуваного вченого зустрічаємо переконливі аргументи щодо психологічного походження тривоги. З урахуванням зазначеної тези, варто зауважити, що первинне джерело тривоги людини криється у фазі народження, оскільки характеризує біологічну віддаленість від матері та може призвести до травмуючого стану [10]. Враховуючи зазначені теоретичні судження приходимо до висновку, що тривога виникає внаслідок страху, який призводить до появи невротичних станів.

У контексті аналізу даної проблематики необхідно з'ясувати суть даного поняття. Відповідні теоретичні пошуки дозволили визначити, що невротичний конфлікт вважається внутрішньою реакцією людини на суперечливість між зовнішньою інформацією та внутрішніми очікуваннями і прагненнями. У більш деталізованій формі зазначаємо, що у змісті даного твердження криється неготовність людини до сприйняття нової інформації та, на думку Хайдера, відбувається порушення часового модусу майбутнього. Міркуючи над причинами виникнення невротичного конфлікту, звернемось до аналізу поглядів деяких науковців. Достатньо переконливі твердження зустрічаємо в теорії Е.Берна, який пояснював розвиток неврозу через ситуації, в яких не

розв'язуються „суперечки” із соціальним оточенням та саме такі незавершені справи з дитинства викликають невротичний конфлікт, який у подальшому призводить до психотравм. Відповідно до теорії Е.Фромма, конфлікт із силами соціуму через неможливість людини розвивати власні здібності спричиняє гострий невроз. На думку К.Роджерса, незадоволеність потреби у самореалізації спричиняє розвиток неврозу, а за В.Франклом, втрата людиною сенсу життя - появу невротичного конфлікту. Однак неможливо залишити поза увагою концепцію індивідуальної теорії особистості, запропоновану А.Адлером. Саме там зустрічаємо трактування походження неврозу і дізнаємось про багатосимптоматичний розлад, який пов'язаний з тривогою, страхами та проявляється у численних поведінкових порушеннях. Автор даної теорії стверджував, що симптоматика неврозу впливає на зниження рівня активності, внаслідок чого можна спостерігати низький соціальний інтерес, який недостатній для розв'язання життєвих завдань. У процесі аналізу психологічних поглядів А.Адлера з'ясовуємо причини походження неврозу, серед яких, почуття меншовартості, неправильний стиль життя, обумовлений надмірною опікою, потуранням, що в результаті розвиває стратегію психологічного захисту [7; 12].

Теоретично досліджуючи причини походження неврозу, припускаємо, що свої витoki він черпає з сім'ї. На підтвердження даного міркування звертаємось до соціокультурної теорії К.Хорні й знаходимо оригінальні пояснення сутності тривоги, які зводяться до взаємин дітей та батьків. При руйнуванні сімейних контактів та виникненні базальної тривоги може спостерігатися невротична поведінка у стосунках батьків та дітей. Як стверджує К.Хорні, у дитини виникає невроз як тривога через зіткнення з ворожим їй світом, де суспільство диктує свої норми. Наші обґрунтування неодноразово зводились до наявності страху в ситуації неврозу. Так, доповненням даному судженню є невміння припустити можливість негативних подій, згідно яких людина потрапляє у конфліктні умови, які, за словами В.Менделевич та О.Штепи, не вирішувались ще з дитинства. Тривалі роздуми про невротичний розвиток особистості приводить нас до висновків, що гармонійна взаємодія із соціальним середовищем можлива за умов самореалізації, тобто якнайбільшого виявлення та розвитку власних здібностей. Довести важливість зазначеного судження можна за допомогою теорії А.Маслоу щодо самоактуалізації, адже такі особистості позбавлені неврозів. Аналіз даної проблеми показує значущість сімейних конфліктів, які посідають вагоме місце у виникненні дитячих неврозів. Такої думки дотримуються О.Захаров, В.Мясищев, В.Ротенберг, В.Бехтерев, Е.Г.Ейдемільер, В.Лебединська та ряд інших дослідників. На основі описаних вище теорій ми з'ясували походження неврозу через конфліктні ситуації, основу яких складає тривога, страх та різні соціальні ситуації [11; 12].

Другим важливим етапом дослідження даної проблеми вважаються міркування фізіологів, психотерапевтів на предмет походження неврозів. Зокрема, у XVIII ст. професор В.Келлен запропонував термін „невроз”, який довгий час не мав застосування в науці й лише у другій половині XIX ст. став широко популяризуватися та позначав усі психоневрологічні розлади. До кінця XIX ст. сформувалось уявлення про неврози як психогенні захворювання. Видатний німецький психіатр К.Ясперс зазначав, що невроз для свого визначення повинен відповідати характерним ознакам психічної травми. Згідно з теорією фізіолога І.П.Павлова, основу розвитку неврозів формують зриви вищої нервової діяльності, які обумовлені перенапруженням подразнюючого

або гальмівного процесу, а також порушенням їхньої рухливості [4]. З огляду на це можна констатувати, що неврози частіше розвиваються в осіб із неврівноваженим або слабким типом нервової системи. Велике значення в схильності до неврозів відіграє інертність нервових процесів, а у його розвитку суттєве значення має переважання першої або другої сигнальної системи. На початку ХХ ст. існувало твердження, що невроз є результатом скомпрометованих зовнішніми факторами порушень фізіологічних процесів, які відбуваються у головному мозку. Враховуючи важливість даної проблематики та обмірковуючи твердження відомих психотерапевтів Б.Д. Карвасарського, О.І. Захарова, ми вибудовували судження про те, що провідним етіологічним фактором неврозів є гостра або хронічна психічна травма. Перенапруження подразнюючого процесу викликається різними важкими переживаннями, прикροщами в результаті мікросоціальних конфліктів, складними життєвими ситуаціями, небезпеками, страхітливими моментами. Поряд з гострими конфліктами приводом до розвитку неврозів нерідко є тривалі переживання, пов'язані з несприятливими обставинами особистого життя, які травмують психіку людини, що приводить нервові клітини кори в стан позамежного гальмування [8; 9]. Як відомо, неврози не завжди виникають після дії психотравмуючого подразника, вони можуть розвиватися через якийсь період після його впливу, адже перенапруження гальмівного процесу викликається необхідністю тривалий час стримуватись, не виявляти своїх думок, почуттів, бажань. Варто зауважити про багатозначність класифікації і поділу неврозів, запропонованих різними авторами, які відбивають перш за все відсутність єдиних поглядів на їх етіологію і патогенез. У зв'язку з цим не припиняються спроби систематизувати неврози з використанням різних критеріїв. Більшість згадуваних нами авторів виділяють три класичні форми неврозів, які мають місце у психотерапії та зустрічаються при порушенні емоційно-афективної сфери, серед них неврастенія, істерія, невроз причепливих станів. Але існують інші види неврозів, такі як: психастенія, фобічний невроз, невроз тривоги (страху), депресивний невроз, іпохондричний невроз, синдром невротичної деперсоналізації, системні неврози, невроз очікування, структурні неврози та інші.

Висловивши міркування про сутність неврозів, пояснимо деякі із них. Зокрема, прояв неврастенії характеризує нервово виснаження людини, переважно, перенапруження нервової системи, при якій спостерігається підвищена дратівливість та виснаженість. Для неврастенії характерні послідовні зміни у функціонуванні систем органів. На перших етапах, вважає Б.Д. Карвасарський, виникають вегетативні порушення, особливістю яких є подразлива слабкість. На наступному етапі з'являються сенсомоторні подразнення: підвищена чутливість до різних подразників, у т.ч. відчуття з боку внутрішніх органів, тому частими проявами у людини є незрозумілий головний біль, який підсилюється при хвилюванні та спробі продовжити роботу й зосередитись на ній. Наслідки таких змін очевидні в інтелектуальній діяльності, оскільки супроводжуються явним погіршенням пам'яті [11].

Наступна форма неврозу проявляється істерією, яка зустрічається за умов неправильного виховання дитини, що сприяє формуванню самолюбства, егоїзму, надмірно високої думки про свою особистість та відсутності елементарних навиків і любові до праці. Все це призводить до того, що виростає лінива, вперта людина, нездатна до вольових зусиль і суспільно-громадської діяльності. Дитяча вередливість у таких людей згодом переходить

у схильність маскувати свої недоліки різними істеричними реакціями і витівками. Узагальнюючи міркування про сутність істеричного неврозу, стверджуємо, що погане самопочуття, емоційна нестійкість, самонавіюваність, надмірні фантазії викликають у людини неврози причепливих станів, які розвиваються при зриві нервової діяльності та суттєво погіршують гармонію психічного здоров'я.

Третім важливим етапом нашого теоретичного дослідження є пояснення того, що у різних соціальних ситуаціях, при зміні життєдіяльності людини з її потребами, бажаннями виникають неврози, які утворились на основі негативних емоційних станів. Підтвердженням вищесказаного може слугувати те, що неврозами називають групу функціональних нервово-психічних порушень, куди входять емоційно-афективні та соматовегетативні розлади. Оскільки незадоволена потреба, нездійснене бажання, не досягнута мета викликають негативні емоційні реакції, такі як хвилювання, нервові напруження, тривоги, страхи, агресивні реакції, фрустраційні стани, розгубленість тощо, доречним є аналіз негативних емоційних станів, які безпосередньо будуть спричинювати невротичні розлади.

У зв'язку з цим стверджуємо, що емоційні особливості людини характеризуються хвилюваннями, які відображають особливу форму страхів й пов'язані з негативними передчуттями суб'єктом наслідків власної діяльності у виняткових і складних для нього ситуаціях. Аналізуючи хвилювання, слід приділити увагу відповідним теоретичним обґрунтуванням, якими займалися О.Кондраш, німецькі психологи Фіш та Конрад, Г.Шелль, Ф.Хоппе та ряд інших вчених. Найґрунтовніше, з нашої точки зору, дану проблему розглядає О.Кондраш, адже він ставить за мету з'ясувати природу психічного стану людини, розкрити умови відвернення руйнівного впливу хвилювання на психічну діяльність й тим самим підвищити ефективність навчання в школі. Термін „хвилювання” вважається досить вдалим психологічним поняттям для означення специфічного психічного стану чи синдрому, який виникає при різних визначних життєвих подіях, переважно суспільного характеру. Окрім цього, даний стан можна розглядати як різновид страху, адже обидва поняття дуже близькі за значенням, однак між ними існують певні відмінності [5]. Слід підкреслити, що страх досить поширене психологічне явище, яке не тільки потрібне, а й необхідне, оскільки біологічно виправдане і має природжений компонент. Значну увагу аналізу феномену страху приділено у працях О.І. Захарова, А.Прихожина, К.Ізарда, Я.Рейковського та інших [10].

Щодо синдрому хвилювання, то тут фізіологічні та психологічні ознаки взаємопов'язуються, зокрема, перші мають відношення до навчальних випробовувань, різних змагань тощо. Виходячи з таких міркувань, відзначаємо, що побоювання, викликані різноманітними причинами, погіршують стан працездатності учнів у навчальній діяльності. Стає зрозумілим, що вплив хвилювання негативно позначається на вищих психічних процесах, таких як мислення і пам'ять. Сутність хвилювання становить напруженість, яка зустрічається при реалізації мети діяльності й супроводжується афективними мотивами, які активізують особистість. Обґрунтованими стають судження щодо підвищеної чуттєвої напруги, психофізіологічної дратівливості, ситуативних страхів, невпевненості у своїх силах. У контексті практичних міркувань аналізу хвилювання варто згадати про наявність внутрішніх факторів, які пояснюються особистими мотивами, об'єктивною самооцінкою, а їх причинність доповнюють умовні та ситуативні особливості, що пояснюються фрустрацією

престижу, громадської думки та поведінкою в ситуації напруження. У процесі розвитку дитини вплив хвилювання та страху порушує пізнавальні функції, гальмує власні висловлювання і як наслідок, можна спостерігати відставання у навчанні, небажання відвідувати школу. Для зменшення переживань дитини, сім'ї, педагогічним працівникам необхідно докласти максимум зусиль, педагогічної майстерності, щоб такі симптоматичні прояви не спричинили системні невротичні стани.

При описі складових елементів неврозів звертаємо увагу на фрустрацію як негативне переживання, яке виникає у відповідь на перешкоду, затримку при досягненні мети. Як стверджує Т.М. Титаренко, для переживання такого неприємного стану з тимчасовою дезорганізацією свідомості та діяльності людини потрібно, щоб була дуже сильна мотивація. Шлях розвитку фрустрації супроводжується занепокоєнням, потім обуренням, роздратуванням, ворожістю тощо, але існує така форма прояву як апатія, тобто стан абсолютної байдужості. Здійснивши описовий аналіз даного стану, варто переадресувати його на стадію розвитку молодшого школяра. У поведінці дитини можна спостерігати психологічні перешкоди, такі як невпевненість у собі, незадоволені потреби у стосунках між людьми, які призводять до тривалих фрустраційних станів, що проявляється у результатах навчальної діяльності.

Адаптація людини до умов життя тісно взаємодіє з її можливостями та власними переконаннями, однак, якщо реалії сучасності не відповідають її уявленням, це сприяє виникненню стресу. Варто відзначити, що стрес характеризується мобілізацією захисних сил організму, пристосованістю до умов життя, окрім того, він сприятливо впливає на людину, підвищує її працездатність, полегшує вихід із надзвичайних ситуацій. Доречно згадати твердження канадського вченого Г.Сельє, який, аналізуючи стрес, вважав його не завжди негативним, а навпаки, обов'язковим компонентом життя людини. Звертаючи увагу на психологічну сутність стресу, слід зауважити про існування дистресу, як шкідливого стану, що супроводжується негативними емоціями. З точки зору даного автора корисність стресу полегшує період адаптації й супроводжується як приємними, так і неприємними ситуаціями, а вплив дистресу діє шкідливо, неприємно, хворобливо, зумовлюючи виникнення психосоматичних захворювань [4]. Протягом життя, від народження до смерті, людський організм змінюється й перебуває у різних станах, більшість з яких є причиною стресу. Однією із основних причин стресу є ірраціональні (утопічні) переконання, адже в процесі виховання дітям нав'язують високі стереотипи поведінки, формують цінності моральних почуттів, але упродовж тривалого часу та у результаті зіткнень дитячих ілюзій з дорослою реальністю, людина отримує велику кількість розчарувань, які пришвидшують розвиток неврозоподібних станів.

Таким чином, можна зазначити, що проблема межових психічних станів молодших школярів доволі складна й багатофакторна, яка криється у зовнішніх та внутрішніх особливостях розвитку людини й виокремлення її суттєвих аспектів, потребує експериментального дослідження та застосування психопрофілактичних та корекційних заходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахур В.Т. Эмоции: плюсы и минусы. – М.: Знание, 1975. – 96 с.
2. Буянов М.И. Нервный ребенок. – М.: Знание, 1987. – 192 с.

3. Буянов М.И. Системные психоневрологические расстройства у детей и подростков. – М.: Российское общество медиков-литераторов, 1995. – 192 с.
4. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 2000. – 352 с.
5. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: МГУ, 1984. – 187 с.
6. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч. – М, 1984. – Т. 4. – С. 243-285.
7. Гарбузов В.И. Нервные дети. – М.: Медицина, 1990. – 287 с.
8. Гиссен Л.Д. Время стрессов. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 192 с.
9. Захаров О.И. Детские неврозы. – М.: Респекс, 1995. – 192 с.
10. Изард К. Эмоции человека. – М.: МГУ, 1980. – 440 с.
11. Карвасарский Б.Д. Неврозы. – М.: Медицина, 1990. – 576 с.
12. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. – М.: МТУ, 1988. – 200 с.

Медведева Н.В. (м. Київ)

РОЛЬ УЯВИ В ХУДОЖНІЙ ТВОРЧОСТІ

В статье представлены теоретические и эмпирические данные по проблеме воображения, показано место процесса воображения в структуре художественного творчества

Ключевые слова: воображение, творчество, художественное творчество.

In the paper theoretical and practical data on the imagination problem are presented, the place of imagination process in structure of art creativity is shown.

Keywords: imagination, creativity, art creativity.

Постановка проблеми. Незважаючи на активний дослідницький пошук у галузі психології творчості, безпосередньо проблеми художньої творчості, проблема психологічних особливостей та ролі уяви в творчості дитини вивчені ще недостатньо. Як видно уява є одним із першорядних новоутворень психічного розвитку дитини старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, та одним із важливих психічних процесів, що безпосередньо входить у будь-який творчий процес людини на різних етапах її життя і забезпечує засвоєння різних форм людської культури в онтогенезі. Уява формується разом із допитливістю дитини ще в ранньому віці, але свого інтенсивного розвитку і особливого значення починає набувати саме в старшому дошкільному віці. Завдяки уяві будь-яка діяльність дитини (малювання, ліплення, конструювання та ін.) набуває цілеспрямованого характеру, уява бере безпосередню участь у виникненні передбачень, припущень, коли розв'язується будь-яке завдання. Г.С. Костюк підкреслював важливу роль уяви в розвитку здатності у дитини розуміти те, що вона сприймає: щоб схопити ціле, розкрити в ньому певні ознаки, риси, властивості, треба вийти за межі безпосереднього споглядання [5].

Але в цілому прогресивна по суті й, безсумнівно, важлива аналітична робота, що ведеться в даній галузі, трохи розчаровує своєю понятійною невпорядкованістю. У полярних проявах ця тенденція виявляється в тому, що, з одного боку, має місце необґрунтоване переосмислення традиційних понять, з іншого боку прагнення слідувати сформованому понятійному канону навіть тоді, коли його зміст виявляється в явній невідповідності з обсягом нових даних, що поступово накопичуються в процесі експериментів. Крім того, погляд психологів різних наукових шкіл на проблему уяви, дещо відрізняється.

Через те, дослідження такого цікавого й не до кінця вивченого процесу як уява актуальне в будь-який час, а його значення для художньої творчості особливо.

Метою даної статті є узагальнення та конкретизування понять про психічний феномен уяви й визначення його місця в структурі художньої творчості. **Об'єктом** нашого дослідження є психічний процес уява, **предметом** – роль уяви в художній творчості. **Завдання:** експлікувати поняття «уяви», визначаючи її сутнісні характеристики й функції; установити взаємозв'язок уяви й художньої творчості; визначити перспективи розвитку уяви на заняттях образотворчим мистецтвом.

У рамках психологічних досліджень проблема уяви розглянута в роботах відомих вітчизняних психологів: таких як Е.Я. Басіна, А.В. Брушлинського, Л.С. Виготського, А.Я. Дудецького, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьова, С.Л. Рубинштейна, П.М. Якобсона та ін. Узагальнюючи дослідження, існуючи у психології, можна визначити уяву – як вищу психічну функцію, котра функціонує при взаємодії двох сигнальних систем. Процес уяви фізіологічно є процесом утворення нових сполучень і комбінацій з уже складених нервових зв'язків у корі великих півкуль головного мозку. Зокрема, уява – це вищий пізнавальний психічний процес, притаманний лише людині, при якому людина продукує на підставі попереднього досвіду – образи, уявлення, ідеї. Вона виступає як необхідна складова художньої, конструкторської, наукової, літературної, музичної, взагалі будь-якої творчої діяльності. Це своєрідна форма перетворюючого відображення людиною дійсності. Все, що зроблено людиною і оточує нас, є продуктом її уяви. Уява виступає психологічною основою творчості та є її необхідною складовою, тобто творчість базується на уяві. У психології уява розглядається як окремий психічний процес; в діяльності уява виступає в єдності з мисленням. Вона має аналітико-синтетичний характер. Пов'язана уява також з пам'яттю, емоціями та почуттями. Пізнавальною функцією уяви є створення нових об'єктів та випереджальне відображення реальності: сутність уяви полягає в перетворенні уявлень, створенні нових образів на фундаменті тих, що вже існують. Це нібито відбиття дійсності у нових незвичних варіаціях. Уява також виконує функцію переконструювання образів пам'яті з попереднього досвіду, тобто з раніш утворених образів у нові сполучення та співвідношення. Чим багатший досвід людини, тим більш різноманітними й яскравішими будуть образи. Дітям уява допомагає пізнавати навколишній світ, самих себе і, розширювати, збагачувати свій досвід.

Проте у роботі А.В. Брушлинського (1969) ми знаходимо думку, що традиційне визначення уяви як здібності до створення нових образів фактично дорівнює її до процесу творчого мислення, оперуванню уявленнями, і тому надане поняття взагалі поки що зайве у сучасній науці. У більш пізній роботі, його думка звучить та. «Що якби не розумілася уява, її неможливо обійти при вивченні миленнєвої, взагалі творчої діяльності. При цьому традиційне у нас поняття «уяви» залишається поки що дуже розпливчатим та неоднозначним. Уява, все ж таки важливий психічний “механізм”, завдяки якому людське мислення винаходить дещо нове, раніше не відоме» [1].

Зокрема, згідно даним А.Я. Дудецького, в науковій літературі існує як найменше 40 різних визначень цього поняття, [3]. Розглянемо з них найбільш поширені. Уява – це процес створення людиною на ґрунті попереднього досвіду образів, об'єктів, яких вона ніколи не сприймала. Це специфічно людський процес, своєрідна форма відображення людиною дійсності, в якій

виявляється активний випереджальний характер пізнання об'єктивності світу. Орієнтуючи людину в процесі діяльності, уява створює психічну модель кінцевого та проміжних результатів й цим забезпечує втілення образів у продуктах діяльності. Пізнавальною функцією уяви є створення образів нових об'єктів, випереджальне відображення реальності. Психологічний механізм уяви – це дисоціація життєвих вражень та об'єднання виокремлених елементів у нових комбінаціях (В.О. Соловієнко, 1998).

За С.Л. Рубінштейном, уявляти – це перетворювати, породжувати дещо нове, змінювати те, що нам надає сприйняття. Він писав, що уява – це «відліт» від минулого досвіду та його перетворення, що здійснено в образній формі, головними в цьому процесі є уявлення [9]. Г. Сельє (1987) визначав уяву як одну з провідних якостей творчої особистості, основою творчого мислення. Т. Рібо писав: «Уява сама по собі не існує, існують люди, які уявляють різноманітно; в них уява є реальністю». Головне джерело уяви дитини – це пізнання. А головна функція – це зображення. Рібо виявив чотири стадії розвитку уяви дитини: 1) бачити в одному предметі інший, 2) анімізм – «одушевлення» іграшок, 3) перевтілення в іграх, 4) художня творчість як перекомбінування образів. Основою уяви є дисоціація та асоціація [8]. Уява залежить від багатства та різноманітності досвіду й безпосередньо пов'язана з творчим мисленням та творчою діяльністю особистості [2]. Так Л.С. Виготський вважав, що саме творча діяльність людини робить її істотою, яка спрямована у майбутнє та яка орієнтується у реальності за допомогою творчої уяви, втіленої у сьогоденні [2].

Безпосередньо ми у своїх роботах розглядаємо процес уяви в контексті проблем візуального мислення, в основі якого творення нових образно-змістовних конструктів відбувається завдяки оперуванню образами, які в свою чергу обумовлені стратегіальними тенденціями діяльності особистості (В.М. Гордон, В.П. Зінченко, В.О. Моляко, С.М. Симоненко).

Специфічними формами уяви є фантазія та мрія. Залежно від характеру діяльності, уява буває репродуктивна або відтворювальна (довільна, мимовільна) та продуктивна або творча (довільна, мимовільна). Крім того, уява буває активною та пасивною. Відповідно змісту діяльності, уява поділяється на наукову, технічну, художню та ін. Психологічним механізмом уяви є дисоціація життєвих вражень та об'єднання виокремлених елементів у нові комбінації на основі вже існуючих. У широкому розумінні уява – це будь-який процес, який протікає в образах. Витворами людської уяви є образи буденних розумінь, предметів, подій, а також фантастичні, казкові образи. Незалежно від їх виду всі вони базуються на попередньому досвіді людини. Існують такі, найчастіше використовувані, методи синтезування образів: аглютинація; схематизація; гіперболізація; наголошування; типізація; зменшення; сполучення гіперболізації та зменшення; уподібнення; аналітична операція; перетворення; комбінування; аналогія. За допомогою творчої уяви людина осягає майбутнє, споруджує та відтворює своє теперішнє. Таку творчу діяльність, засновану на комбінуючій здібності нашого мозку, психологія називає уявою або фантазією, плоди якої стають реальністю.

Як ми вже зазначали вище, розрізняють наступні види уяви: довільна, мимовільна, мрія, творча, відтворююча. Творча уява – це самостійне створення нових, оригінальних образів та ідей, що пов'язано з творчою діяльністю людини. Будучи складним процесом, по створенню нових образів предметів, ситуацій, обставин та ідей шляхом встановлення нових зв'язків між відомими

образами та знаннями, завдяки переробки вже існуючих уявлень та понять, уява пов'язана зі всім перебігом художнього творчого процесу. Це складна форма психологічної діяльності, в якій поєднані декілька функцій в їх своєрідних відношеннях, тому роль уяви в творчій діяльності краще передає поняття “психологічна система”, яка поєднується формами уяви та мислення в притаманних їм міжфункціональних зв'язках та відношеннях.

Особливими видами уяви є фантазії, галюцинації, сновидіння, мрії. Сновидіння можна віднести до розряду пасивних і мимовільних форм уяви. Справжня їхня роль у житті людини дотепер не встановлена, хоча відомо, що в сновидіннях людина доволі часто знаходить вираження й відчуває задоволення в багато яких життєво важливих потребах, які не може реалізувати в житті. Зокрема, у психології здавна терміни “уява” і “фантазія” абсолютною більшістю авторів уважалися тотожними. І хоча повної єдності в розумінні цих понять не було й раніше (наприклад, їх протиставляв А.П. Нечаєв), зараз простежується тенденція до збільшення числа прихильників із розподілу їх термінологічного значення.

Е.І. Ігнатьєв зазначав, що принципи розмежування не завжди ясні й мотивовані: іноді це або просто зауваження щодо того, що “фантазія різновид уяви” [4]. Найчастіше, однак, суть розмежування виражається у тім, що уява розглядається як психічна діяльність, у ході й результаті якої зв'язок з реальністю нібито простежується більш чітко, ніж у процесі фантазування. Із цих позицій творча уява відокремлюється від творчої фантазії, а образи уяви від образів фантазії (Н.С. Шабалін).

Галюцинаціями називають фантастичні бачення, що не мають, майже ніякого зв'язку з навколишньої людини дійсністю. Зазвичай, це результат певних порушень психіки або роботи організму.

Мрія це уява, що спрямована на майбутнє, на перспективи життя й діяльності людини. У мріях людина створює образи бажаного, тому значення мрії в житті людини чимале: вона коректує спрямованість діяльності, спонукає до боротьби із труднощами, під її впливом формується воля, характер, здібності особистості. Але й бувають мрії і безпредметні, відірвані від дійсності. Мрії на відмінність від галюцинацій – це цілком нормальний психічний стан.

Далі, розглянемо більш детально основні функції уяви. Уяву треба розглядати як складну форму психічної діяльності, що є реальним об'єднанням декількох функцій у їхніх своєрідних відносинах. Перша з них полягає в тому, щоб уявляти дійсність в образах і мати можливість користуватися ними, вирішуючи завдання. Друга функція полягає в регулюванні емоційних станів. Третя – у формуванні внутрішнього плану дій, плануванні й програмуванні діяльності. Уява, як і сприймання, пам'ять, мислення, є пізнавальний процес. Уява – особлива форма людської психіки, що стоїть окремо від інших психічних процесів і разом із тим займає проміжне положення між сприйняттям, мисленням і пам'яттю. Уява завжди відображує певний відхід від дійсності, але в кожному разі джерелом уяви виступає об'єктивна реальність. Специфіка уяви полягає також у переробці минулого досвіду, що зберігається у вигляді уявлень і понять, тому вона нерозривно пов'язана з процесами пам'яті (перетворює те, що міститься в пам'яті). Також уява тісно пов'язана й з процесами сприймання. Включаючись у сприймання, вона збагачує нові образи, робить їх більш продуктивними. Так, наприклад, щоб зрозуміти певний момент, зображений художником на полотні, необхідно уявити минуле життя персонажів, їх стан і почуття. Хоча, зрозуміло, що від сприймання уява

відрізняється саме тим, що її образи не завжди відповідають реальності, у них є елементи фантазії та вимислу.

Найтісніші зв'язки існують між уявою і мисленням. Як і мислення, уява мотивується потребами особистості: так, реальному задоволенню потреби часто передує «живе» яскраве уявлення ситуації, при якій вона може бути задоволена. Отже, в конкретно-образній формі уява забезпечує особистості можливість випереджуючого відображення дійсності. Зустрічаючись з невідомим, людина починає аналізувати, синтезувати, порівнювати те, що сприймає, з минулим досвідом, і на цій основі намагається проникнути в суть відповідних явищ. В цьому бере участь не лише мислення, а й уява, яка проявляється у відтворенні цілісного образу з доповненими недостатніми елементами.

Отже, уява є своєрідною формою відображення об'єктивної дійсності, яка поглиблює пізнання людини, допомагає встановлювати нові властивості об'єктів і зв'язки між ними. Таким чином, уява є особливо цінною в науковій та художній творчості.

Насамперед, уяву треба розглядати як більш складну форму психічної діяльності, яка є реальним об'єднанням декількох функцій у їхніх своєрідних відносинах. Уява нерозривно пов'язана з процесами пам'яті (перетворює те, що є в пам'яті), зі сприйманням, (збагачує нові образи, робить їх більш продуктивними) і мислення: здійснює уявний відхід за межі безпосередньо сприйманого та сприяє передбаченню майбутнього.

Уява – це процес побудови образу продукту діяльності ще до його виникнення, а також створення певної програми поведінки у тих випадках, коли проблемна ситуація характеризується невизначеністю. Особливість уяви полягає в тому, що вона дозволяє приймати рішення і знаходити вихід з проблемної ситуації за відсутності знань, які в таких випадках необхідні для мислення. Фантазія (синонім поняття “уява”) дозволяє, так би мовити, “перескочити” через якісь етапи мислення і уявити собі кінцевий результат. Активна уява спрямована на вирішення певних завдань. Репродуктивна уява характеризується тим, що створює образи, які відповідають описові. Наприклад, під час читання літератури, під час вивчення карти місцевості чи історичних описів уява відтворює те, що відображене в цих книгах, картах, оповіданнях. Продуктивна уява, на відміну від відтворюючої, передбачає самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних і вартісних продуктах діяльності. Продуктивна уява є невід'ємним елементом творчої діяльності.

Найважливіше ж призначення уяви як психічного процесу полягає в тім, що воно дозволяє представляти результат праці до його початку, представляти не тільки кінцевий продукт праці, але і його проміжні результати. Отже, уява людини в процесі діяльності створює психічну модель кінцевого або проміжного продукту праці, і сприяє його предметному втіленню.

Уява й творення художнього образу. Уява відіграє істотну роль у будь-якому творчому процесі, особливо велике значення її в художній творчості. Сутність художньої уяви насамперед полягає, у вмінні створювати нові образи, здатності бути пластичним носієм сутнісного змісту.

Аналізуючи механізм уяви, необхідно підкреслити, що її природу становить процес перетворення уявлень, створення нових образів на основі наявних, відбиттях реальної дійсності в нових, несподіваних, незвичних сполученнях і зв'язках. Якщо вигадати навіть щось незвичайне, то при ретельному розгляді з'ясується, що всі елементи, «цього незвичайного нового»,

взяті з життя, почерпнуті з минулого досвіду і є результатом аналізу незліченної безлічі фактів.

Синтез уявлень у процесах уяви здійснюється в різних формах. Сама елементарна форма синтезування образів – *аглотинація* – припускає «склеювання» різних неможливих з'єднатися у повсякденному житті якостей, властивостей, частин. Так, шляхом аглотинації створено багато казкових образів (русалка, хатинка на курячих ніжках, Пегас, Кентавр тощо). За формою перетворення уявлень, аглотинації близька *гіперболізація*, що характеризується не тільки збільшенням або зменшенням предмета, але й зміною кількості частин предмета і їх видозмінами (велетні, дракони тощо).

Можливий шлях створення образу фантазії – загострення, підкреслення яких-небудь ознак. За допомогою цього прийому створюються дружні шаржі й карикатури. У тому випадку, якщо уявлення, з яких конструюється образ фантазії, зливається, розбіжності згладжуються, а риси схожості виступають на перший план, образ схематизується. Гарний приклад схематизації – створення художником орнаменту, елементи якого взяті з рослинного світу. Нарешті, синтез бачень в уяві може бути зроблений за допомогою *тунізації*, широко використовуваної в художній літературі, скульптурі, живопису, для яких характерно виділення істотного, повторюваного в однорідних фактах і втілення їх у конкретному образі.

Перебіг творчого процесу припускає виникнення безлічі асоціацій (однак їхня актуалізація відрізняється та підпорядковується тому, що перебуває в процесах пам'яті).

Розвиток уяви молодшого школяра. Однією із сфер, де на ранніх стадіях життя проявляється творча активність, є образотворче мистецтво. Як відомо всі діти змалечку люблять малювати. Малювання є основним засобом вираження себе на самих ранніх стадіях життя. Тільки в малюванні діти із самого початку вільні від обмежень і тому малювання, серед інших видів художньої творчості, їм найближче. Гранично обмежені в художніх засобах, щоб розвинути свою думку, діти, спираючись на свій творчий інстинкт, знаходять дивовижні рішення, самостійно відкривають образотворчі закони. Також, дитячий вік характеризується бурхливим розвитком процесу уяви, яка формується поступово, спираючись на мову, сприйняття, пам'ять та деякі операції мислення. Науковці відносять її до фундаментальних психологічних новоутворень (В.В. Давидов, В.Т. Кудрявцев, 1997). Малюнок, як продукт зображувальної діяльності дитини, яскраво демонструє певні результати психічного розвитку та забезпечує цей розвиток, збагачуючи здібності дитини. Малювання займає великий простір творчості у дитячі роки. Під час образотворчої діяльності кожна дитина робить відкриття, крокуючи від відомого до невідомого, і робить власні знахідки, відшукує різні художні образи – і все це за допомогою уяви. Загалом, розвиток уяви сприяє як розвитку творчих здібностей, так і загальному розвитку особистості дитини.

Заняття образотворчою діяльністю активізують творчий потенціал дитини, розвивають її фантазію, інтуїцію, уяву, мислення. Це одна з найбільш продуктивних форм розвитку творчої уяви. І хоча не кожний маленький митець у майбутньому буде видатним художником ми віримо, що кожний буде творчою особистістю, бо уява – це джерело творчості людини.

Основна тенденція розвитку уяви молодших школярів полягає в переході від репродуктивної її форми (простого комбінування уявлень) до творчої (побудови нових образів). У формуванні творчої уяви велику роль відіграють

спеціальні знання. У початкових класах збагачуються й урізноманітнюються витвори уяви дитини, збільшується швидкість утворення образів фантазії. Однак, ще непросто дається створення учням уявних образів об'єктів, яких вони безпосередньо не сприймали, а тільки у процесі засвоєння географічних, історичних понять, розв'язування математичних задач. Протягом молодшого шкільного віку уява дітей зазнає якісних змін: спочатку уявлювані образи розпливчасті, але згодом вони стають точнішими і чіткішими. Так 1-2 класах діти відображають кілька ознак предмета (переважно несуттєвих), а в 3-4 – вже зосереджують увагу на значно більшій їх кількості, серед яких переважають суттєві ознаки. Перетворення образів уяви на початку молодшого шкільного віку ще незначне, але наприкінці 3-4 класу, коли учень отримує значно більше знань, образи стають більш узагальненішими та яскравішими. На початку навчання для виникнення образу необхідна опора на конкретні предмети (наприклад, обов'язкова картинка при описі чи розповіді), далі розвивається опора на слово, яке виступатиме передумовою мисленнєвого створення нового образу (написання твору за розповіддю вчителя, прочитаною книгою). Завдяки розвитку довільності поведінки, здатності керувати своєю діяльністю уява дитини теж стає більш керованішою, а її образи пов'язуються із завданнями, які ставляться перед молодшими школярами.

Для розвитку уяви необхідно вчити дітей:

- використовувати замінники предметів;
- здійснювати “опредмечування” невизначених об'єктів;
- створювати різноманітні образи на основі словесного опису або неповного словесного зображення;
- оперувати уявними образами простих багатовимірних об'єктів (для розвитку просторової уяви);
- вміти підпорядковувати власну уяву певному задумові, створювати і послідовно реалізовувати план даного задуму.

Таким чином, необхідність розвитку творчої уяви, обумовлена подальшим загальним розвитком особистості дитини. Добре розвинена уява дозволить дитині пізнавати навколишній світ природи, науки, мистецтва всіма органами почуттів, мати особистісне сприймання, судження про досліджуване явище, предмет, і на основі цього найбільш повно засвоювати інформацію про нього.

Висновки. Дана робота дозволила конкретизувати наукові поняття про психічний процес уяви та його місце в структурі художньої творчості.

Отже, уява – це психічний процес, що перетворює наявне й породжує на цій основі нові образи. Уява, як складний психічний процес, складається з декількох видів (активне/пасивне, продуктивне/репродуктивне, творче, а також особливі види уяви). Уява являє собою основу наочно-образного мислення, що дозволяє людині орієнтуватися інтуїтивно й вирішувати завдання.

Уява займає “перехідне місце” між сприйняттям, мисленням і пам'яттю. Уява нерозривно пов'язана із процесом пам'яті, вона перетворює те, що є в пам'яті. Також вона поєднана зі сприйманням (збагачує нові образи, робить їх більше продуктивними) і мисленням. Від сприймання уява відрізняється тим, що його образи не завжди відповідають реальності, у них є елементи фантазії та вимислу.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні творчих вправ, що будуть сприяти загальному художньому розвитку особистості та безпосередньо творчій уяві дітей в молодшому шкільному віці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избранные психологические труды – М.: «МОДЭК», 2003. – 408 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1997. – 96 с.
3. Дудецкий А.Я. Теоретические вопросы воображения и творчества: Цикл лекций спецкурса для студентов пед. вуза и учителей общеобразовательной школы. – Смоленск: Изд-во смоленского гос. пединститута им. К. Маркса, 1974.
4. Игнатьев Е.И. Теоретические вопросы исследования процесса рисования по представлению // Психология рисунка и живописи. Вопросы психологического исследования формирования образа. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. – С. 105-117.
5. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей. – К.: Знання, 1963. – 69 с.
6. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К., Радянська школа, 1983, – 96 с.
7. Програма для середньої загальноосвітньої школи. Образотворче мистецтво. 1-4 класи. – К.: «Перун», МО України, 1996. – 44 с.
8. Рибо Г. Болезни личности. Опыт исследования творческого воображения. Психология чувств. – Мн.: Харвест, 2002. – 784 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.

Мищенко Л.П. (м. Івано-Франківськ)

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статье поднимается проблема психологической готовности личности к творческой деятельности. Раскрываются функции готовности к деятельности, ее компоненты.

Ключевые слова: психологическая готовность, творческая деятельность, установка, саморегуляция.

The problem of personality's psychological readiness to creative activity is raised. The functions of readiness to the activity and its components are revealed.

Keywords: psychological readiness, creative activity, attitude, self-regulation.

Постановка проблеми. Готовність – синтез властивостей особистості, які визначають її здатність до діяльності, а саме: активне, позитивне відношення до діяльності, нахил до занять нею, наявність на час діяльності сприятливих для її виконання психічних станів; знання, уміння, навички, необхідні для даного роду занять, певні психологічні особливості в сенсорній та інтелектуальній сферах, які відповідають її вимогам. Звідси, будь-яка готовність необхідна умова продуктивності діяльності.

Підготовка до праці повинна включати готовність до творчості (принаймні компоненти готовності), до прийняття рішень в нестандартних умовах (В.О. Моляко) [1, с. 31].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Аналіз літератури показав, що у трактуванні поняття “готовність” думки вчених розходяться. Дана дефініція розглядається як наявність здібностей (Б.Г.Ананьєв, С.Л.Рубінштейн), якостей особистості (К.К.Платонов), синтез властивостей особистості (В.О.Крутецький), як вищий професіоналізм (В.Д.Шадріков). При цьому одні дослідники розглядають готовність як комплекс різносторонніх властивостей і відносин особистості, інші – як інтегральне, цілісне утворення. Так, у структурі готовності виокремлюють симптомокомплекс ознак: вольові якості, необхідна спрямованість інтелектуальних процесів, спеціалізована спостережливність, творча уява, гнучкість уваги, здатність до саморегуляції [2, с.19].

З позиції особистісного підходу, готовність розглядається як прояв індивідуально-особистісних якостей, зумовлених характером діяльності (К.А.Абульханова, Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, І.С.Кон, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, А.Г.Спіркін, В.Ф.Сафін та ін.).

Функціональний підхід лежить в основі досліджень М.Д.Левітова, В.А.Алаторцева, Л.С.Нерсисяна, Є.П.Ільїна, В.М.Пушкіна та ін., які розглядають готовність у зв'язку із психічними функціями, формування яких вважають необхідним для забезпечення результативності професійної діяльності [3].

Мета повідомлення: розкрити психологічні механізми готовності особистості до творчої діяльності.

Аналіз результатів акмеологічних досліджень, присвячених проблемі готовності до діяльності, дозволяє зробити висновок, що для побудови теоретичної моделі даного феномену найбільш продуктивним є особистісно-діяльнісний підхід, в рамках якого компоненти готовності до діяльності виокремлюються у відповідності з її функціями [4, с.11]. (Див. табл. 1).

Теоретична модель розкриває сутність і структурно-функціональний склад готовності до діяльності. Кожен компонент реалізує відповідну функцію готовності до діяльності. Якості і властивості, що відносяться до певного класу психічних явищ, можуть входити у зміст різних компонентів готовності до діяльності.

Так, емоційно-вольовий компонент готовності забезпечує реалізацію її регулятивної функції. Регулятивна функція забезпечує свідоме регулювання людиною своєї поведінки і діяльності, пов'язане із долаттям зовнішніх і внутрішніх перешкод за рахунок найменших енергозатрат.

Відповідний рівень розвитку емоційної сфери входить у зміст операційно-діяльнісного компонента; а в емоціях і почуттях проявляється ставлення людини до конкретної діяльності, тобто емоції і почуття виступають як складові мотиваційно-ціннісного компонента готовності. Когнітивний компонент поряд із операційно-діялісним реалізує виконавську функцію готовності до діяльності, а когнітивні процеси включені у розв'язання будь-яких задач діяльності. Виконавська функція готовності до діяльності передбачає, що розв'язання поставлених у процесі діяльності завдань забезпечується, з однієї сторони, сформованою системою знань, вмінь, навичок, компетенцією, а з іншої – відповідним рівнем розвинутих індивідуальних, особистісних і суб'єктивних якостей і властивостей особистості. Спонукальна функція готовності до діяльності забезпечує формування мотивів, що спонукають долати зовнішні і внутрішні спротиви і цілеспрямоване вирішення задач.

Таблиця 1

Теоретична модель готовності до діяльності (акмеологічний підхід)

Функція	Компонент	Характеристика	Ключові слова
Спонукальна	Мотиваційно-ціннісний, що відображає відповідність особистісного смислу об'єктивному значенню діяльності	Позитивне ставлення до конкретного виду діяльності, потреба успішно розв'язувати задачі діяльності	“Хочу”, “зобов'язаний”
Виконавська	Когнітивний, що відображає теоретичну підготовку до даного виду діяльності	Необхідні теоретичні знання, розуміння задач діяльності, оцінка їх значущості, знання способів рішення, необхідні для даного виду діяльності інтелектуальні якості	“Знаю” “можу”
	Операційно-діяльнісний, що відображає практичну підготовку до даного виду діяльності	Уміння, навички, компетенції, необхідні для розв'язання задач даного виду діяльності, а також адекватні вимогам діяльності особистісні якості	“Вмію”
Регулятивна	Емоційно-вольовий, що відображає здатність до самоуправління	Регулювання і оптимізація діяльності на свідомому і несвідомому рівні, подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод у досягненні мети	“Досягаю”

Розглядаючи готовність як складне психологічне утворення, можна виокремити в ньому пізнавальні психічні процеси, що відображають вагомі сторони діяльності, емоційні компоненти, які можуть як підсилювати, так і знижувати активність людини, вольові компоненти, що сприяють здійсненню ефективних дій по досягненню мети, а також мотиви поведінки.

П.П. Горностай виокремлює психологічну готовність до самореалізації, яку характеризує як системне явище, що проявляється у вигляді ситуативної (наприклад, стан натхнення) або довготривалої, стійкої готовності, яка проявляє себе діалектичною єдністю психічних станів і властивостей особистості. Готовність представляє собою систему особистісної і функціональної, а також змістової і оціночної сторін.

Перший блок (ставлення до себе) представляє собою елемент самосвідомості особистості. Він включає в себе оцінку власних можливостей, яка може виражатись в усвідомленні свого покликання у житті. Тут мають місце як усвідомлені процеси, так і неусвідомлені, коли опора йде на інтуїцію. Цей блок включає в себе також образ ідеального “Я” або, ширше – ідеали особистості.

Другий блок (спрямованість) вміщує в собі мотиви і потреби творчості (мотиви самоактуалізації) і ціннісні орієнтації особистості. Маються на увазі потреби творити “щось” і потреби творити “себе”. Потреби і ціннісні орієнтації виражаються в інтересах, нахилах, бажанні творити, потребі виразити себе у творінні. Оціночна сторона готовності представляє собою систему відносин особистості (В.Н. Мясіщев).

Третій блок – це творчі здібності особистості, які виступають вагомим фактором самореалізації. Розвиток здібностей пов’язаний з розвитком творчого ставлення до себе і спрямованості.

Четвертий блок – це операційна система, що являє собою інструментарій, який сприяє реалізації потреб у творчості і самореалізації. Це не тільки безпосередній досвід, але й фіксовані установки, диспозиції особистості. Установка визначає спрямованість активності особистості і трактується саме як готовність до відповідних способів діяльності.

Готовність особистості до творчості (суб’єктивний фактор) проявляється уже на ранніх етапах розвитку людини. Це видно на прикладах раннього дитячого обдарування, важливим компонентом якого, на думку Лейтеса Н.С., є схильність до творчої праці.

Відповідальність як дієвий спосіб зв’язку потреб і здібностей, виступає як прояв готовності особистості забезпечити розвиток і використання своїх здібностей у повній мірі. За С.Л. Рубінштейном, відповідальність – це не тільки усвідомлення усіх наслідків уже зробленого, але й відповідальність за “втрачене”, “нереалізоване”. Виокремлюється відповідальність як самообмеження і відповідальність, яка може проявитись у свободі свого вибору(здатності його відстояти). Відповідальність є тією формою активності, яка дає людині можливість жити не ситуативно, а зберігати автономію від світу і проявляти ініціативу, тобто цілісно і гармонійно “вписатись” у соціальний світ. С.Л. Рубінштейн закликав людину до відповідальності не тільки за її вчинки (результати діяльності), але й за долю здібностей (талантів, які вона не зуміла розвинути). Звідси і постановка проблеми своєчасності, як здібності людини визначити момент найбільшої відповідності логіки подій і своїх внутрішніх можливостей і бажань для рішучих дій, здібність визначити момент готовності розпочати справу. Своєчасність – це якісно індивідуальна характеристика відношень людини до життя у часі, яка є не тільки здібністю до планування або до визначення послідовності операцій у часі; перш за все це здібність “розмістити” свою активність у часі і обставинах життя так, щоб вона відповідала внутрішнім домаганням, вела до задоволення і об’єктивної успішності. Вищий рівень розвитку цієї здібності означає, що вся динаміка життя починає залежати від її суб’єкта. Ціннісне ставлення до життя проявляється у мотиві встигнути втілити себе у житті (створити щось цінне як для самого себе, так і для суспільства). Ця основна потреба в об’єктивації проявляється у прагненні розширити межі власного буття, тобто втілити (об’єктивувати) себе на основі застосування власних здібностей [5,с.154].

Особлива сфера досліджень готовності до діяльності пов’язана з проблемою установки. Д.М. Узнадзе трактує готовність як специфічний стан, що виникає у суб’єкта за наявності певної потреби і ситуації її задоволення. Г.Олпорт виокремив два типи установок: одні спонукають поведінку, інші – спрямовують її. Перші Г.Олпорт назвав мотиваційними установками, другі – інструментальними. Установка – це стан психологічної готовності, що

складається на основі досвіду і здійснює спрямовуючий та динамічний вплив на реакції індивіда відносно всіх об'єктів чи ситуацій, з якими він пов'язаний.

Виокремлюються два типи готовності: а) активно-дієвий стан особистості; б) психологічна передумова ефективності діяльності. К.К. Платонов у структурі готовності виокремлює моральну готовність, психологічну, професійну. Якості, що визначають моральну готовність, відносяться автором до соціально обумовленої сторони особистості, психологічну – до сторони, що об'єднує індивідуальні особливості психічних процесів, професійну – до досвіду особистості.

Н.Д. Левітов виокремлює такі типи готовності як тривалу готовність і тимчасовий стан готовності (“передстартовий стан”), а саме: звичайну готовність, підвищену і знижену. Мотиваційна готовність займає визначальне, спрямовуюче утворення в цілісній структурі психологічної готовності.

Смисл готовності до активних дій, на думку Д.М.Узнадзе, полягає в тому, що знаходиться саме така дія, яка відповідає основній, закріпленій у житті установці особистості. Коли суб'єкт знаходить таку різновидність поведінки, він особливо її переживає, як готовність до її виконання. Це переживання показує, що у суб'єкта сформувалась установка відповідної поведінки: здійснився акт рішення, і тепер питання стосується виконання [6,с.81]. Тривала готовність діє постійно, її не потрібно кожен раз формувати у зв'язку із поставленою задачею. Вона є завчасно сформованою і виступає суттєвою передумовою успішної діяльності. У дане психічне утворення входять:

а) позитивне ставлення до певного виду діяльності, професії;

б) індивідуальні психологічні особливості особистості (рисни характеру, мотиви, адекватні вимогам діяльності);

в) необхідні знання, навички, уміння, стійкі, професійно важливі процеси сприйняття, уваги, мислення, емоційні й вольові прояви (Хайкін В.Л.).

Тимчасова готовність характеризується відносною стійкістю, відповідністю структури оптимальним умовам досягнення мети, дієвістю впливу на процес діяльності.

Виникнення готовності як стану залежить від тривалої готовності. У свою чергу тимчасова готовність визначає продуктивність тривалої готовності в конкретних умовах. Взаємозв'язок тимчасової і тривалої готовності досить складний і принципово важливий, оскільки в ній закладені особливості не тільки конкретних форм прояву активності, але й характеристики суб'єктної активності людини, її потенційні можливості. У контексті дослідження проблеми психологічної готовності особливе значення набуває “мобілізаційна готовність” (Ф.Генов) як формування підготовчих змін для майбутніх подій. Мова йде про відповідну обстановку (в яку потрапляє індивід), що актуалізує відповідні реакції, фізіологічні і психічні процеси. Н.К. Шеляховський виокремлює такі основні компоненти готовності до діяльності як емоційні, інтелектуальні і рухові, де найбільш фіксує компонентом готовності виступає емоційний.

В цілому, виходячи із досліджень установки у психологічній науці, вона трактується як трьохчленна структура, у яку входять такі компоненти як афективний, когнітивний і конативний, що визначають активність індивіда у навколишньому середовищі. Розвиваючи ідеї Д.М. Узнадзе, А.С. Прангішвілі відмічав, що “...суттєвою загальнопсихологічною особливістю діяльності є її виникнення на основі готовності до відповідної форми реагування – установки; ні одна діяльність не починається з порожнього місця”. Звідси діяльність може

починатись з усвідомлення потреби, задачі, поставленої з боку інших, а потім у процесі її розгортання може виникнути готовність до досягнення мети.

Готовність до діяльності формується під впливом відповідних зовнішніх та внутрішніх умов, усвідомленого чи неусвідомленого сприйняття інформації. Від стану готовності (передстартовий рубіж) залежить і результат (ефективність) самої діяльності суб'єкта. Вона може набувати різних характеристик як на початковому етапі (переддії) – як готовність до творчої діяльності, так і в процесі самої діяльності (зниження чи підвищення інтересу до справи).

Вагому роль в актуалізації установки Д.М. Узнадзе вбачав у вольових зусиллях індивіда, спрямованих на виконання діяльності. А.Г. Асмолов виокремлює чотири рівні установочної регуляції діяльності: смисловий, цільовий, операційний, рівень психофізіологічних механізмів [7].

Готовність включає не тільки різного роду усвідомлені і неусвідомлені установки на відповідні форми реагування, але й усвідомлені задачі, моделі вірогідної поведінки, визначення оптимальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей з їх співвідношенням із майбутніми труднощами і необхідністю досягнення відповідного результату. Готовність має динамічну структуру, між компонентами якої існують функціональні залежності. Намагаючись задовольнити свої потреби, людина у практичній діяльності на основі внутрішньої активності (біологічна, фізіологічна, психічна) реалізує відповідну мету. Складовими готовності до діяльності тут виступають неспецифічні (активне застосування засобів і способів для розв'язання поставлених завдань) і специфічні можливості (спрямованість, характер, здібності, рівень домагань), які входять в діалектичний взаємозв'язок у готовність до діяльності.

Вагоме значення у вивченні феномена готовності має виявлення факторів, що її зумовлюють. Серед них виокремлюють зовнішні і внутрішні умови, що зумовлюють готовність: зміст задач, їх важкість, новизна, творчий характер; обстановка діяльності, приклад поведінки інших, особливості стимулювання дій і результатів, мотивація прагнення до досягнення того чи іншого результату, оцінка вірогідності його досягнення; самооцінка власної підготовленості; наявний нервово-психічний стан; фізичне самопочуття; особистісний досвід мобілізації сил на розв'язання задач підвищеної важкості, вміння контролювати і регулювати рівень свого стану готовності; вміння до самоорганізації, до створення оптимальних внутрішніх умов для майбутньої діяльності [8, с.172-173].

У становленні і визначенні рівня готовності вагому роль відіграє мотивація – спонукання, що викликають активність і визначають її спрямованість [9, с. 190]. Саме домінування мотиву виконувати відповідне завдання спонукає особистість проявляти активність згідно його вимог. Звідси, мотиваційна готовність займає визначальне, спрямовуюче утворення в цілісній структурі психологічної готовності.

Враховуючи полімотивований характер поведінки людини (неоднозначний характер впливу мотивів), найбільш дієвим виявляється мотив, що має гостру суб'єктивну значущість для неї. Саме цей мотив несе в собі смислове навантаження задачі як цінної і затребуваної для особистості. Звідси, для стійкості психологічної готовності потрібно щоб індивід вважав завдання особистісно значущим. Відповідно, за такого підходу якість виконання і сам процес включення людини у діяльність буде набагато якіснішим і результативнішим. На цьому рівні виникає пізнавальний інтерес до діяльності,

є місце пошуковій активності і зацікавленості у власному результаті (творчому продукті). За умов пасивного ставлення до завдання, в індивіда проявляється байдужість, інертне ставлення до процесу виконання завдань. Якщо за таких умов індивід і досягає позитивного результату, то підготовчі дії потребують більшого напруження, докладання зусиль, енергозатрат, що негативно позначиться на рівні психологічної готовності до діяльності. Поведінка людини у даному випадку більше залежить від неусвідомлених спонукань та збігу обставин. Звідси, стан готовності залежить від мотивів особистості, її потреб, відношення до навколишнього, до висунутих вимог, до своїх можливостей й інших особистісних характеристик і складно ними опосередковується, з однієї сторони, а з іншої – визначається психофізіологічними особливостями.

Ю.М. Забродін виокремлює різні види готовності, що взаємодіють одна з одною: а) операційну, б) мотиваційну, в) функціональну готовність.

За М.І. Дьяченко і Л.А. Кандилович, в структуру готовності входять такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оціночний.

І.А. Вишняков у структурі готовності до діяльності (мотиваційно-діяльнісної) виокремив: когнітивну, поведінкову та особистісну готовність.

Виходячи із різної наукової бази даних, можна узагальнити структуру готовності до творчої діяльності через виокремлення наступних її компонентів:

- мотиваційний (відповідальність за виконання задач, почуття обов'язку);
- орієнтаційний (знання і уявлення про особливості і умови діяльності, її вимоги до особистості);
- операційний (володіння способами і прийомами діяльності, необхідними знаннями, навичками, уміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та ін.);
- вольовий (самоконтроль, самообілізація, уміння управляти діями, із яких складається виконання обов'язків);
- оціночний (самооцінка своєї підготовленості та відповідності процесу рішення задач оптимальним взірцям) [8, с.175].

Високий рівень розвитку і вираження цих компонентів і їх цілісної єдності – показник високого рівня готовності. У ній реалізуються суб'єктивні якості і особистісні властивості. Всі характеристики готовності є загальними, тому їх важко диференціювати, в той самий час має місце чіткий взаємозв'язок між ними.

Можна говорити про прояв готовності до діяльності на двох рівнях, як потенційна готовність, що зумовлює можливість існування готовності (утворена інтелектуальним і операційним компонентами) і другий – актуальна готовність, що забезпечує на основі першого стану виникнення тривалої або короткочасної готовності до вирішення конкретних професійних задач [2, с.20].

Висновки. Таким чином, як система взаємопов'язаних, взаємозалежних структурно-функціональних компонентів готовність до діяльності обумовлює цілісне погодження характеристик людини як індивіда, особистості і суб'єкта з цілями тієї чи іншої діяльності і забезпечує актуалізацію можливостей людини, адаптацію до навколишнього середовища і відповідної ситуації, регуляцію індивідуальних станів у зв'язку із задачами діяльності, оптимізацію процесу рішення задач діяльності і досягнення найкращого результату за рахунок найменших енергозатрат.

Узагальнення результатів досліджень дозволяє говорити про те, що готовність до діяльності необхідно розглядати як цілісний прояв активності особистості у подоланні внутрішніх суперечностей на шляху до творчої реалізації планів і програм діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Творча діяльність в ускладнених умовах / Моляко В.О., Коваленко А.Б., Мойсеєнко Л.А., Семиченко В.А., Третяк Т.М. та ін., під ред. В.О.Моляко. – К., 2007 – 308 с.
2. Тыкляк Н.В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен / Н.В.Тыкляк // Акмеология. – 2007. – № 1. – С.18-21.
3. Овсянецка Л.П. Соціально-психологічне прогнозування професійного становлення майбутнього спеціаліста(педагога): дис. кандидата психолог. наук:19.00.05 / Овсянецка Лариса Петрівна – Івано-Франківськ, 1995. – 209 с.
4. Михайлов О.В. Теоретическая модель готовности к деятельности как акмеологического феномена / О.В.Михайлов // Акмеология. – 2007. – №2. – С.107-112.
5. Абульханова К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова Т.Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
6. Узнадзе Д.Н. Мотивация-период, предшествующий волевому акту / Д.Н.Узнадзе // Психология личности. Тексты. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтера, А.А. Пузырея. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1982. – С.80-84.
7. Асмолов А. Г. Психология личности / А.Г.Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367с.
8. Хайкин В.Л. Активность (характеристики и развитие). – М.: Московский психолого-социальный институт; – Воронеж:Издательство НПО “МОДЭК”, 2000. – 448с.
9. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

Мутіліна Л.М. (м. Київ)

ПРОБЛЕМА ТРАНСФОРМАЦІЇ МОТИВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В данной статье обобщены и приведены к единому знаменателю основные взгляды на мотив и мотивацию личности. Выстроен категориальный аппарат для исследования проблемы трансформации мотивационной составляющей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *мотив, мотивация, профессиональная деятельность, трансформация мотивационной составляющей, активность, потребность, стимулирование, стимул, поведение, труд, психика.*

This article exposes basic looks to the problem of motivation. Similarly category vehicle for research problem transformation of motivational constituent of professional activity has been built in this work.

Keywords: *reason, motive, motivation, professional activity, transformation of motivational constituent, activity, necessity, stimulation, stimulus, conduct, labour, psyche.*

Постановка проблеми. Проблема мотивації бентежить багатьох керівників сучасних підприємств. Кожен власник будь-якого підприємства бажає мати досвідчених та замотивованих працівників. Дана проблема є актуальною і для самих працівників, тому що в сучасному суспільстві важливе місце для розвитку особистості, а також для забезпечення її життєдіяльності, посідає робота. Важливою складовою ефективної управлінської роботи підприємства чи організації являється мотивація персоналу. Замотивовані, ініціативні та досвідчені працівники – це цінний ресурс та опора будь-якої компанії. Саме з цього і витікає питання – що таке мотивація особистості? Чи

можна впливати на зміну мотиваційної складової особистості і яким чином це можна робити? В статті висвітлюються результати ґрунтовного теоретичного аналізу проблеми мотивації, який є необхідним для розробки та проведення дослідження. Дана стаття є першою ланкою в низці статей, які присвячені проблемі трансформації мотиваційної складової професійної діяльності особистості. Основною метою даної роботи є приведення максимальної кількості визначень до єдиного знаменника і побудова категоріального апарату до вивчення проблеми мотивації в сучасному науковому середовищі.

Актуальність дослідження. В сучасному суспільстві спрямованість на особистісний зріст, а також бажання отримувати гідну заробітну плату та планувати кар'єрне зростання вже в юнацькому віці, змушує нас звернути увагу на особливості мотиваційної сфери молоді. Можна з впевненістю відмітити, що мотиваційна складова проходить трансформацію в юнацькому віці за умовою активної професійної діяльності. І саме це привертає нашу увагу, тому що в юнацькому віці взагалі у молодих людей пріоритетними являються певні потреби та впливають на діяльність певні мотиви. А в такому ж віці, але наприклад, на посаді керівника, безумовно, повинні діяти інші мотиви та потреби.

Отже, **актуальність дослідження** особливостей мотиваційної структури в пізньому юнацькому віці полягає в тому, що сучасні економічні та політичні умови стимулюють активніший розвиток молоді у професійному напрямку.

Аналіз останніх досліджень. Поняття «мотиву» в психології дуже полісемічне, та спроби надати цьому поняттю стабільне визначення залишаються малопродуктивними. Формулюванням цього поняття займалися такі вчені, як А.Маслоу, К.Алдерфер, Дж.Аткінсон, С.Адамс, В.Врум, Ж.Годфруа, Е.Лоулер, Дж.Кемпбелл, А.Кoen, Д.Бредфорд, Г.Мюррей, Ф.Герцберг, Д.Маклелланд, Л.Пітер, Р.Халл, Х.Хекхаузен, Л.С. Виготський, В.А. Петровський, С.Л.Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Л.І.Божович, К.К.Платонов, В.І. Ковальов, В.Г.Асєєв, І.А. Джирдар'ян, А.В. Шорохова, П.М. Якобсон, М.Г. Ярошевський. В сучасному науковому колі розвитком проблеми мотивації займаються: А.К. Маркова, І.А. Грузіна, О.Д. Витвицька, Л.П. Червинська, Є.П. Ільїн, Г.О. Балл, Н.О. Мазур, Т.С. Кудріна

Аналізуючи сучасну психологічну літературу ми дійшли висновку, що багато уваги приділяється проблемі аналізу основних підходів до визначення понять «потреба», «мотив», «мотивація». Питання взаємозв'язку потреб і мотивів у єдності їх змістовних і динамічних характеристик розглядалися в працях О.М. Леонтьєва, Л.І. Божович, І.А. Джирдар'ян, В.Г. Асєєва, В.І. Ковальова, С.Л. Рубінштейна, П.М. Якобсона та ін.

Звертаючи увагу на специфіку проблематики, можна відмітити, що саме питання мотивації в професійній діяльності найменше розкрито у сучасних дослідженнях. Проблема здійснення мотиваційної діяльності на підприємствах розглядали у своїх роботах такі вчені-економісти: А.Сміт, Ф.Тейлор, Г.Емерсон, Е.Мейо; всесвітньо відомі автори теорій мотивації – А.Маслоу, К.Алдерфер, Д.Мак-Клелланд, Ф.Герцберг, Д.Мак-Грегор, В.Оучи, В.Врум, С.Адамс, а також зарубіжні та вітчизняні вчені – А.Афонін, Д.Богиня, В.Гриньова, М.Дороніна, Г.Дмитренко, А.Єгоршин, А.Колот, О.Новікова, В.Онікієнко, Г.Цехановецький.

Як вже було зазначено вище, поняття мотиву дуже багатозначне та для подальшої роботи над проблемою потрібно визначитись як ми розуміємо мотив та яким розумінням терміну «мотивація» керуємося у вивченні особливостей

трансформації мотиваційної складової особистості професійної діяльності. Також аналізуючи проблематику нашого дослідження ми дійшли висновку, що дуже важливо розмежувати споріднені поняття мотивації і стимулювання. Отже, **новизна дослідження** полягає, в першу чергу, в тому, щоб побудувати єдиний категоріальний апарат для вивчення проблеми мотивації особистості, крім того, особливості трансформації мотиваційної складової, а особливо професійної діяльності.

Методологічне значення побудови максимально єдиного категоріального апарату є досить суттєвим у своєму сенсі як для організації та проведення дослідження, так і в цілому для подальшого вивчення проблеми мотивації науковцями.

Є.П. Ільїн зазначає, що дуже часто однаково і навіть як синоніми використовуються терміни «мотивація» та «мотив». При цьому терміну «мотивація» надається значна перевага, оскільки він розуміється як процес детермінації активності людини та тварин або формування спонуки до дії чи діяльності. Останнє дає можливість включати до цього поняття все, що завгодно, тому що детермінувати та спонукати може безліч речей та явищ (потреби, мотиви, світогляд людини, особливості її уявлень про себе, особистісні особливості, функціональні стани, переживання, знання про середовище та прогноз його змін, з очікуваними наслідками та оцінками інших людей) [9].

У розумінні С.Д. Смирнова, мотив у дійсності це сплав різноманітних мотивів різного ієрархічного рівня, і тому мотив діючий є таким же індивідуальним і неповторним, як сама діяльність [17]. Б.О. Сосновський вважає, що мотив – це «наявність відношення до діяльності, до світу в цілому, відношення, що стоїть біля витоків усієї суб'єктивної феноменології психіки» [18]. С.Л. Рубінштейн визначає мотив як більш чи менш усвідомлений спонукач. Ті чи інші спонуки, потреби, інтереси стають для людини мотивом дії через їх співвідношення з метою [16].

Л.І.Божович вважає, що в основі всіх стимулів поведінки людини лежить потреба, а в якості мотиву можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, почуття, тобто все те, в чому знайшла втілення потреба [2]. П.М. Якобсон визначав мотив через розуміння того, що може мотивувати поведінку людини. Це ті прояви психіки, які набувають властивості стимулу – ідеали, інтереси, уявлення про майбутнє, прагнення до організації життя і побуту, сильні почуття (любов, страх, гнів тощо), потяг до праці, сильна потреба у чомусь, моральні переконання, звички, наслідування [21].

С.Занюк вважає, що мотиви – це те, заради чого виконується якась діяльність (наприклад, заради самовизначення, грошей тощо). Поняття «мотив» (від лат. «movere» – рухати) означає спонукальну причину вчинків. Мотиви можуть бути різними: інтерес до змісту та процесу діяльності, самовизначення, борг перед суспільством. Мотивацію С.Занюк пропонує розглядати як сукупність спонукальних факторів, визначаючих активність особистості, до яких відносять мотиви, потреби, стимули, ситуативні фактори, які детермінують поведінку людини. Мотиви – це відносно стабільні проявлення, атрибути особистості, вони являються виключно стійкими утвореннями особистості, однак мотивація включає в себе не тільки мотиви, а також і ситуативні фактори (вплив інших людей, специфіка діяльності та ситуації). Такі ситуативні фактори, як складність завдання, вимоги керівництва, установки оточуючих впливають на мотивацію людини в певний проміжок часу.

Ситуативні фактори динамічні, легко змінюються, тому існує можливість впливати на них та на активність в цілому. Інтенсивність актуальної (яка діє «тут і тепер») мотивації складається з сили мотиву та інтенсивності ситуативних детермінант мотивації (вимог та впливу інших людей, тощо) [8].

Згідно О.С. Виханському та О.І. Наумову, мотивація – це сукупність внутрішніх та зовнішніх сил, що рухають та спонукають людину до діяльності, задають межі та форми діяльності та надають цій діяльності направленість, орієнтовану на досягнення певних цілей [3].

Деякі автори ставлять акцент на усвідомленості вибору людиною певної лінії поведінки. При цьому одна частина вчених притримуються думки, що мотивація ґрунтується на внутрішніх та зовнішніх факторах, а інша – що мотивація ґрунтується виключно на внутрішніх факторах [4; 6; 12].

Багато авторів мотивом називають внутрішню спонуку до праці з метою задоволення своєї потреби та усвідомлену причину що спонукає до будь-якого вчинку [1; 5; 20]. На думку Н.Дишлюка, мотиви – це збагачені стимулом потреби [4]. Якщо погодитися з цим ствердженням, то відкритим залишається питання: чи може бути не збагачена стимулом потреба мотивом? О. Колот, в свою чергу, звертає увагу на те, що в основі мотиву може бути як стимул, так і особистісні причини [11].

Існує і більш ширше визначення мотиву, згідно якого, мотив – це остаточно сформований вид рішень, кінцевий продукт мотивації, отриманий на основі певної інформації про потреби, стимули даної ситуації, їх співвідношення одне до одного, які визначають цілеспрямований характер дій [19]. О.П. Колонтаєвський вважає, що мотиви можуть виникати і без додаткових стимулів. Таким чином, поняття «мотив» та «стимул» потрібно розрізняти [10].

На думку В.Белкіна, мотиви визначаються потребами людини, а потребами можна назвати те, що виникає та знаходиться в середині людини та від чого людина намагається позбавитися [1].

У дисертаційній роботі Н.О. Мазур «Формування системи мотивації продуктивності персоналу підприємства» опубліковано результати обстеження 55 літературних джерел економічного, психологічного та соціологічного спрямування, енциклопедичних видань і тлумачних словників. Аналіз свідчить про те, що у вітчизняній літературі минулих років здебільшого зустрічаються поняття «стимул», «стимулювання», а протягом останнього десятиліття, з появою чималої кількості перекладної літератури, почали досить широко використовуватися «мотив», «мотивація», часто витісняючи та замінюючи терміни «стимул», «стимулювання». Крім того, поняття «мотив» і «стимул», на погляд Н.О. Мазур, часто ототожнюються. Обом переважно відводиться роль спонуки. Мотив визначено як спонуку в 61%, стимул – у 55% випадків; мотивацію – як спонукування у 66%, стимулювання – у 27% випадків. Дослідження етимології слів та їх вживання в різних галузях знань свідчать про неприпустимість такого ототожнення. Необхідно розмежовувати ці поняття, визначаючи їх таким чином: мотив – внутрішня спонuka людини, яка має певні потреби і переслідує певні цілі та дії. Стимул – зовнішній вплив на діяльність та поведінку індивіда. Мотивація – зміна системи мотивів людини під цілеспрямованим впливом стимулів. Стимулювання – процес вибору та застосування стимулів, здатних сформувати у людини систему мотивів до очікуваних дій [15].

Аналізуючи визначення запропоновані Н.О. Мазур постає питання: якщо мотив це внутрішня спонuka людини (тобто, така яка не залежить від зовнішніх

факторів), то чи є коректним визначення стимулювання як процесу вибору та застосування стимулів, здатних сформувати у людини систему мотивів до очікуваних дій?

У статті Ю.М. Забродіна та Б.А. Сосновського зазначається, що мотив діяльності виконує різні функції. Роздвоєння функцій мотиву відбувається в ході розвитку людської діяльності і пов'язано з її полімотивованим характером. Діяльність людини відповідає не тільки одному мотиву, її психологічним здобутком є те, що вона водночас відповідає двом або декілька мотивам. Одні мотиви виконують функцію спонукання («мотиви-стимули»), інші – оцінюють діяльність та надають їй особистісного сенсу («сенсоутворюючі мотиви») [7].

Д.А. Леонтьєв пропонує розглянути формування мотивації особистості через проходження стадій, які характеризуються певними якісними особливостями. Кожній стадії даного генезу відповідають певні психічні можливості та види мотивів. На його думку ситуаційні мотиви утворюють своєрідний нижчий рівень структури мотивації, який опосередковує взаємовідношення вищих рівнів мотивації та наявного моменту діяльності. Мотив розглядається в цьому випадку як внутрішній спонукальний фактор який виступає у вигляді усвідомленої потреби [14].

Намагаючись дійти істини у визначенні термінів, розуміння яких є стратегічно важливим для проведення дослідження ми стикаємось з проблемою побудов категоріального апарату тому що більшість вчених орієнтовані в своїх роботах на певні теорії та намагаються критикувати ті погляди які не збігаються з запропонованими теоріями.

Є.П. Ільїн здійснює у своїй роботі ґрунтовний аналіз визначення терміну «мотив» і приводить ключові напрямки розуміння мотиву – як потреба (П.В. Сімонов, Д.В. Ковальов, Л.І. Божович, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштін), як спонука (Х.Хекхаузен, В.І. Ковальов), як ціль (мета) (О.М. Леонтьєв, С.П. Манукян, частково К.Левін), як намір (К.Левін, Б.В. Зейгарник, частково Л.І. Божович), як властивість особистості (К.К. Платонов, В.С. Мерлін, М.Ш. Магомед-Емінов, але частіше західні психологи – М.Мадсен, Дж.Аткінсон, Г.Мюррей), як стан (Р.А. Пілоян, Дж.Гілфорд, Є.Р. Хілгард, О.М. Мейєрович), мотив як формулювання (К.Обуховський, П.І. Іванов), мотив як задоволеність (В.Г. Асєєв, О.Г. Ковальов, П.М. Якобсон) [9].

В останні роки більшість психологів сходяться в думці, що детермінація поведінки та діяльності обумовлюється не розрізненими факторами, а їх сукупністю. У зв'язку з цим і мотив потрібно розглядати як складне інтегральне психологічне утворення [9].

Термін «мотивація» є більш широким, за своїм змістом, поняттям, ніж «мотив». Слово «мотивація» використовується в психології у подвійному змісті: як таке, що позначає систему факторів, що детермінують поведінку (до них належать, зокрема, потреби, мотиви, цілі, цінності), а також як характеристика процесу, який стимулює та підтримує поведінкову активність на певному рівні або є етапом формування мотиву поведінки [13].

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що мотивація включає в себе систему окремих мотивів у певній ієрархії, що спонукають, спрямовують та регулюють поведінку людини. Мотив частіше за все розуміється як потреба, як спонука, як намір, як властивість особистості. Більшість авторів згодні з тим, що потрібно розмежовувати терміни «мотив» і «мотивація», «стимул» і «мотив», «мотивація» та «стимулювання».

Також важливо зазначити, що термін «мотивація» використовується в двох значеннях – як система мотивів особистості та як характеристика процесу, який стимулює та підтримує поведінкову активність.

Для подальшої роботи над проблемою мотивації ми пропонуємо використовувати наступну термінологію. Мотив – це складне інтегральне психологічне утворення, яке дає нам відповідь на питання: чому відбувається поведінкова активність людини, чому обирається певна мета конкретної дії та певний засіб її досягнення. Мотивація, як вже зазначалося, розглядається в двох аспектах, але, на нашу думку, така ситуація може породжувати неточність та некоректність в процесі дослідження. Тому ми пропонуємо розглядати мотивацію особистості – як сукупність мотивів, потреб, цілей, атитюдів, поведінкових патернів, інтересів, а також взаємозв'язок зовнішніх факторів які впливають на пріоритетність мотиву особистості. Тобто мотивація особистості пропонується до аналізу як мотиваційна сфера особистості.

Щодо другого значення терміну «мотивація» (як характеристика процесу, який стимулює та підтримує поведінкову активність) ми пропонуємо використовувати термін «мотивування». Якщо звернутися до перекладу терміну мотивація (motivation) з англійської ми отримаємо визначення цього слова як мотивація та як мотивування. Але в англійській мові можливо відокремити використання дієслова (за допомогою частини «to» та інших ознак дієслова в англійській мові) та іменника. Тому щоб розрізнити два значення одного слова ми пропонуємо вживати термін мотивування – як сукупність внутрішніх та зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, задають межі та форми діяльності та надають цій діяльності спрямованість, орієнтовану на досягнення певних цілей, тобто як характеристику процесу, який підтримує поведінкову активність на певному рівні або є етапом формування мотиву поведінки.

Також для більш об'єктивного дослідження проблеми потрібно визначитися з термінами «стимул» та «стимулювання». Стимул – конкретний інструмент який впливає на активізацію певних мотивів особистості (наприклад, стимулами, з нашої точки зору, в залежності від діяльності будуть вважатися заробітна плата, позитивна оцінка, медаль та ін.). Термін стимулювання ми пропонуємо вживати як процес вибору та застосування стимулів, здатних впливати на активізацію певних мотивів особистості. Основною відмінністю термінів «мотивування» та «стимулювання» є те, що мотивування це більш масштабний процес, який бере до уваги мотиваційну сферу особистості, а стимулювання це звужений процес, який орієнтований на активізацію певних мотивів та не бере до уваги вплив інших мотивів та зовнішніх факторів. Наприклад, при необхідності підвищення ефективності діяльності людини в процесі професійної діяльності стимулами можуть бути – висока зарплата, додаткові бонуси, окремий кабінет. І стимулювання це вибір стимулів які, на думку керівництва, будуть підвищувати ефективність діяльності, не зважаючи на внутрішні та зовнішні фактори та рушійні сили. Мотивування буде відбуватися більш поступово, цей процес не залежить від бажання керівництва, це фактично робота особистості над своєю мотивацією, тобто внутрішнє бажання стати професіоналом. Зовнішні вимоги (наприклад, щоб отримати посаду в великій міжнародній організації потрібно мати певний досвід), мета отримати посаду у відомій компанії будуть ефективніше підвищувати працездатність особистості ніж процес стимулювання.

Перспективи використання результатів дослідження. Аналіз теоретичної основи проблематики та існуючих підходів до визначення термінів дозволило сформулювати категоріальний апарат, що є необхідною умовою для організації дослідження у рамках проблеми трансформації мотиваційної складової професійної діяльності, теоретична модель якого побудована на основі зазначених вище умовиводах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белкин В. Работник и работодатель: логика взаимного притяжения / В.Белкин, Н.Белкина // Человек и труд – 2003. – № 5. – С. 84-85.
2. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. – 351 с.
3. Виханский О.С. Менеджмент: Учебник / О.С.Виханский, А.И.Наумов. – М.: Гардарики, 2002. – 528 с.
4. Дишлюк Н. Мотивація і поведінка людини в сфері праці / Н.Дишлюк // Україна: аспекти праці. – 1997. – № 3-4. – С. 9-11.
5. Еськов А.Л. Индивидуализация системы нематериального стимулирования в современных условиях / А.Л.Еськов, В.Е.Брижниченко // Вісник Технологічного університету. Поділля. – Хмельницький, 2002. – №5. – С. 27-30.
6. Жалило Б. Как построить систему стимулирования для сотрудника / Б. Жалило // Довідник кадровика. – 2003. – № 4. – С. 91-92.
7. Забродин Ю.М., Сосновский Б.А. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека // Вопросы психологии. –1989. – №6. – С. 100-108.
8. Занюк С. Психология мотивации. – К.: Эльга Н.; Ника-Центр, 2001 – 352 с.
9. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
10. Колонтаевский О.П. Мотивы и стимулы трудовой деятельности персонала // Харьковская Национальная Академия городского хозяйства. – Х., 2005.
11. Колот А.М. Мотивація, стимулювання й оцінка персоналу: Навч. посібник / А.М. Колот / Київ. нац. екон. ун-т. – К.: КНЕУ, 1998. – 224 с.
12. Комаров Е.И. Стимулирование и мотивация в современном управлении персоналом / Е.И.Комаров // Управление персоналом. – 2002. – №1. – С. 38-41.
13. Кудріна Т.С. Психологія мотивації: теорія та експеримент. – К., 2006. – С.214.
14. Леонтьев Д.А. Структурная организация смысловой сферы личности. – Дис. на соиск. уч. ст. канд. психол. наук – М., 1988.
15. Мазур Н.О. Формування системи мотивації продуктивності персоналу підприємств: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата економічних наук / НУ "Львівська Політехніка" – Львів, 2004.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.
17. Смирнов С.Д. Психологическая теория деятельности и концепция Н.А. Бернштейна. // Вестник МГУ, серия №14 "Психология", 1978. – №2. – С.14-25.
18. Сосновский Б.А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре направленности личности. - Дис. на соиск. уч. ст. доктора психол. наук - М.:1992.
19. Червінська Л.П. Фактори мотивації персоналу в менеджменті. // Вісн. Білоцерків. держ. аграр. ун-ту. – Вип.7. – Ч.2. – Біла Церква, 1998. – С. 183-185.
20. Шаульська Л.В. Мотиваційний механізм ефективного використання трудового потенціалу / Л.В. Шаульська Н.В. Романов // Вісник Технологічного університету. Поділля. – 2003. – №4. – Ч.1. Т.2. – С. 203-207.
21. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 315 с.

МЕТОДИКА ІМПЛІЦИТНОГО ВИМІРЮВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО НАСТАНОВЛЕННЯ ГРОМАДЯН ЩОДО ЄДНОСТІ УКРАЇНИ

В статье проанализированы имплицитные методы измерения социальных установок и рассмотрены вопросы конструирования методики имплицитного измерения социальной установки граждан относительно единства Украины.

Ключевые слова: имплицитное измерение, ИАТ, социальная установка.

An analysis of implicit methods of attitude measurement has been made in this paper. The process of IAT construction for measure Ukraine citizens' unity attitude has been described.

Keywords: implicit measure, IAT, attitude.

Україна є зараз великою державою із значними внутрішніми культурно-історичними розбіжностями. Загалом в сучасному світі це абсолютно нормальне явище. Проте в Україні відбулися певні події, які, на нашу думку, потребують особливої уваги. Тема розбіжностей в середині України почала педалюватися на останніх президентських виборах у політичних кампаніях. Причому, робилося це в підкреслено негативному контексті: протиставлялися частини України, навішувалися ярлики українців першого, другого і третього сортів, учинялися сепаратистські провокації тощо. Загалом ставлення українців до єдності своєї держави стало особливо дражливою темою, яка потребує наукового дослідження, об'єктивного відстеження і аналізу. Наближаються наступні вибори, і не виключено, що ця тема знову буде братися на озброєння політтехнологами, що робить соціальне замовлення на адекватну методику вимірювання атитюдів єдності надзвичайно актуальним.

Нажаль, традиційні підходи до вивчення соціальних настановлень, ставлення до того чи іншого явища, стикаються з низкою методичних і методологічних складнощів. Традиція вимірювання настановлень на основі суб'єктивного шкалювання, прямої оцінки свого ставлення до певного об'єкту давно і обґрунтовано критикується. Проте останнім часом проблема атитюдів проходить стадію свого другого народження. Речі, які вважались традиційними, зараз переосмислюються, на основі нових відкриттів, зокрема у методичній царині, зроблених в цій сфері протягом останніх 20 років.

Метою статті є конструювання методики вимірювання соціального настановлення громадян щодо єдності України на основі аналізу новітніх соціально-психологічних досягнень в межах тематики дослідження атитюдів.

Теоретичне підґрунтя. Стан проблеми. За останні десятиріччя проблема настановлень у світовій психології набула нового звучання. Причиною цьому послужила поява нової низки методів вимірювання соціальних настановлень, які були названі непрямими або імпліцитними. Поштовхом до розвитку нових методів вимірювання були прогалини в функціоналі існуючих. Повсякчас в соціальних і поведінкових науках домінуючим методом вимірювання настановлень було збирання експліцитних самодосліджень. Якщо необхідно було дізнатись про настановлення людей щодо особистості, групи, політичного питання чи продукту їх просили звітувати самим, зазвичай оцінюючи рейтингову шкалу чи обираючи одну з кількох альтернативних відповідей. Але з самого початку досліджень настановлень дослідники були стурбовані тим, що респонденти подеколи не бажали, або не були спроможні неупереджено звітувати щодо власних

настановлень. Більше того, відповіді, які давали учасники досліджень, були сильно залежні від ситуації і змінювались залежачи від того, хто питає, як питає та іншого. Деякі з виявлених ситуаційних ефектів відбивали стратегії реагування, тоді як інші відбивали когнітивні та комунікативні процеси, включені в питання розуміння і формування суджень [6].

Тому вчені, які займалися вивченням настановлень в подальшому, намагалися віднайти рішення для розв'язання цих проблем. Було запропоновано низку нових методів, які отримали загальну назву імпліцитні, непрямі методи. Наразі вони досить широко використовуються. Головний принцип їхньої дії – вимір часу реакції з урахуванням відкритих закономірностей оцінювання різниці. Час реакції – це параметр, який не підлягає свідомому контролю, як вербальні реакції при прямому вимірюванні настанови. Непрямі вимірювання використовують один із двох принципів інтерпретації результатів відмінності часу реакції, а саме: 1) пред'явлення стимулів полегшує наступні відповіді на пов'язані стимули; 2) відповідь на стимул повільніша, якщо він містить численні властивості, кожна з яких вимагає різних реакцій. При спеціальній побудові завдань, з використанням позначених принципів, стає можливим оцінити за часом реакції особливості ставлення людини до того чи іншого об'єкту.

Концептуально важливим є питання співвіднесення результату вимірювання за допомогою прямих та непрямих методів. Чи одне й те ж настановлення вимірюється? Розглянемо основні положення дискусії, що розгорнулася з цього приводу.

Початком розв'язання цього питання стало введення таких конструктів як «імпліцитне настановлення» та «експліцитне настановлення». Ентоні Грінвальд та Мазарін Банаджі визначили імпліцитні конструкти як *«...інтроспективно не впізнані (чи невірні впізнання) сліди минулого досвіду, які опосередковують сприятливі чи несприятливі емоції, думки чи дії по відношенню до соціальних об'єктів»*.

Результати багатьох досліджень показали, що імпліцитні конструкти, будучи, як правило, неусвідомлюваними, часто не можуть бути виявлені при використанні прямих методів, проте наряду із свідомо контрольованими конструктами можуть впливати на поведінку людей [5]. При цьому результати, отримані за допомогою імпліцитних (непрямих) методів, у багатьох випадках виявляють слабку кореляцію з результатами, отриманими за допомогою експліцитних (прямих) методів, що змусило дослідників говорити про існування імпліцитно-експліцитної дисоціації [3] і призвело до утворення двох різних поглядів на природу експліцитних і імпліцитних конструктів.

Підхід, представлений, перш за все, у роботах Е. Грінвальда [1] був названий *теорією єдиного настановлення*, стверджує, що по відношенню до того чи іншого соціального об'єкта може існувати тільки одне єдине «справжнє» настановлення. В цьому випадку відмінність прямих і непрямих методів вимірювання полягає лише в тому, наскільки безпосередньо і точно вони можуть виявляти це основоположне настановлення. Е. Грінвальд вважає, що лише непрямі методи можуть без перешкод виявляти це справжнє настановлення. В його теорії імпліцитне і справжнє настановлення є синонімами. Що ж стосується прямих методів, то їх придатність правильно виявити справжнє настановлення залежить від того, наскільки це настановлення є усвідомленим індивідуумом та наскільки він готовий відкрито повідомити його.

Інша точка зору, яку можна назвати *моделлю подвійних настановлень*, стверджує, що імпліцитні та експліцитні конструкти є незалежними одне від одного [10]. Її автори (Тімоті Уілсон, Семюель Ліндсі, Тоня Шулер) вважають, що обидва види настановлень по відношенню до одного і того ж об'єкту можуть існувати одночасно і просто не співпадати одне з одним. Вони виходять з того, що експліцитний і імпліцитний компоненти подвійних настановлень можуть бути сформовані в будь-якому порядку чи одночасно. Особлива роль відводиться при цьому первинній соціалізації, а наступний досвід змушує людину змінювати вже сформовані настановлення. При цьому початкове настановлення не замінюється, а зберігається в пам'яті і стає імпліцитним, в той час як нове настановлення є усвідомлюваним і експліцитним. Експліцитні настановлення і стереотипи можуть змінюватись і еволюціонувати відносно легко, в той час як імпліцитні настановлення і стереотипи утворюються протягом тривалого часу і змінити їх набагато складніше, оскільки вони міцно вкорінені в навчаннях і звичними реакціями. Такий підхід ряд авторів називають *концепцією незалежної оцінки* [2; 5], він передбачає, що імпліцитні настановлення є відбиттям цінностей, що передаються культурою і утворюються вони в результаті багаторазового повторення по типу механізмів обумовлення [8].

В *асоціативній моделі* Ендрю Карпінські та Джеймса Хілтона [7] так само підтримується теза про незалежність імпліцитних і експліцитних конструктів. При цьому настановлення, виміряні за допомогою прямих методів (експліцитних), розуміються як прояв знань (множини семантичних асоціацій), що відбивають безпосередній досвід особистості, пов'язаний із спілкуванням і взаємодією з іншими людьми. Настановлення, виміряні непрямими (імпліцитними) методами, розуміються як знання про людей, сформоване на основі соціокультурних джерел і за своїм походженням таким, що не є змістом індивідуального досвіду, але стає його частиною в процесі соціалізації [9].

Також цікавим є співвіднесення поняття «імпліцитне настановлення» з прийнятим у вітчизняній психології, а саме в психології настановлень Узнадзе – неусвідомлюваним настановленням. Багато в чому розподіл усвідомлюване-неусвідомлюване, експліцитне-імпліцитне співпадає. Проте, все ж таки, вважають російські вчені [11] ми не можемо ставити знак рівняння між цими термінами, оскільки немає однозначної відповідності.

В якості найбільш відомих і використовуваних імпліцитних методів наразі виступають процедури праймінгу та імпліцитно-асоціативний тест (ІАТ).

Праймінг в якості головного механізму використовує ефект, на який вказують більшість досліджень в когнітивній психології, а саме, що пред'явлення концепту полегшує наступне впізнавання пов'язаних концептів. Загальне пояснення цього феномену полягає в тому, що пред'явлення первинного концепту (prime – первинний) активує семантично пов'язані концепти в пам'яті, таким чином скорочуючи час, потрібний на їх ідентифікацію.

Процедури концептного праймінгу, запропонованого Берндом Віттенбрінком, Чарльзом Джадом та Бернадет Парк використовують цей ефект для оцінки асоціацій людини з об'єктом настановлення. Дія концептного праймінгу передбачає презентацію цільового слова з описаним значенням і подальше вирішення завдань, які вимагають від учасників ідентифікувати слово [6, 35].

В оціночних праймінгових процедурах (автори – Рассел Фазіо, Девід Санбонматсу, Марта Пауел) презентуються слова, навантажені загальним оціночним значенням (приємний, жахливий) і просять учасників визначити це значення (погане чи добре). Дослідників цікавить при цьому чи буде пред'явлення об'єкту настановлення полегшувати оціночні реакції на негативні чи позитивні цільові слова [6, 36].

Таким чином, оціночний праймінг дає змогу дослідити, чи буде об'єкт настановлення ініціювати автоматичну оцінку, тоді як концептний праймінг – описані асоціації, які можуть мати оціночний зміст.

Імплицитно-асоціативний тест. Наступним кроком після процедур праймінгу для вимірювання соціальних настановлень стало створення Е. Грінвальдом та рядом інших вчених тесту на приховану асоціацію, або Імплицитно-асоціативного тесту (Implicit Association Test ІАТ). Новий метод для вивчення імплицитних неусвідомлюваних психологічних настановлень і їх впливу на підсвідомі соціально значущі реакції вперше був застосований у 1998 році Е. Грінвальдом і колегами. Його процедура була заснована на вимірюванні сили і швидкості актуалізації автоматичних асоціацій між окремими уявленнями людини.

Подібно до концептного праймінгу, який використовується для розуміння семантичної пам'яті, ІАТ вимірює відносну силу асоціацій між парами понять, маркованих в педагогічних цілях як категорія і ознака. Виконуючи ІАТ учасники швидко класифікують індивідуальні стимули, які представляють категорію і ознаку (у формі слів, символів чи зображень) в одну з чотирьох відмінних категорій за допомогою тільки двох варіантів відповідей. Основне припущення – відповідати буде легше коли категорії близько пов'язані, а не навпаки, і тому відповіді будуть швидші та точніші.

Категорії можуть представляти собою будь-яке групування, наприклад такі – *комахи і квіти*, або *кока-кола і пепсі*, або *старі й молоді*, або *психологія і хімія* чи інші. Ознака також може змінюватись у різний спосіб. В залежності від того, що нас цікавить, виміри ознаки можуть бути представлені ярликами *добре/погане*, *приємне/неприємне*, *позитивне/негативне* або певною рисою чи ознакою, що забезпечує асоціацію з досліджуваною категорією – наприклад, категорія «чоловіки» на відміну від «жінки» більше пов'язана з математикою ніж з гуманітарними науками [1; 6, 60].

На нашу думку метод ІАТ має більше можливостей щодо вимірювання настановлень, принаймні в межах розв'язання нашого завдання. Тому розглянемо більш докладно цю методику на прикладі класичного ІАТу, який досліджував відношення до квітів і комах.

Тест має усталену структуру з сімох блоків (див. табл. 1). На першій стадії піддослідні швидко класифікують назви квітів та комах до відповідної категорії за допомогою клавіатури комп'ютера. Потім виконують таке ж завдання щодо категорій добре і погано. В наступній третій стадії поєднані дві попередні задачі і учасник має натискати ліву клавішу якщо бачить слова з категорій квітка і добре та праву, коли бачить комах та погано. Четверта стадія повторює 3-ю з додатковою інструкцією. П'ята стадія – це повторення другої зі зміною сортувального завдання. Так само як шоста і сьома – повторення третьої і четвертої [6, 62-63].

Від початку для аналізу даних використовувалось середнє значення, а саме різниця в середніх значеннях часу реакції між другими з комбінованих завдань (4 та 7 блоки). На основі великих масивів з даними ІАТ механізм

аналізу результатів був покращений. Рекомендований алгоритм [4] був найкращим щоб мінімізувати 1) кореляцію між ефектами ІАТ та середню затримку відповіді індивідуальних суб'єктів, 2) ефект порядку блоків, 3) ефект різного попереднього досвіду виконання ІАТ, і в той же час 4) зберегти сильну внутрішню послідовність 5) та максимізувати кореляції між експліцитним і імпліцитним вимірюванням. Засновуючись на цих критеріях Грінвальд і колеги запропонували вимірювання, яке вони ідентифікували як D, щоб замінити попередній спосіб підрахунку. D вираховується як різниця в середніх значеннях часу реакції між двома комбінованими завданнями (наприклад, квітка+добре та квітка+погано) поділене на «інклюзивне» стандартне відхилення суб'єктивного часу реакції у двох комбінованих завданнях.

Таблиця 1

Схема структури ІАТ

Стадія	Лівий вибір	Правий вибір
1	Квітка	Комаха
2	Добре	Погано
3	Квітка Добре	Комаха Погано
4	Квітка Добре	Комаха Погано
5	Погано	Добре
6	Квітка Погано	Комаха Добре
7	Квітка Погано	Комаха Добре

Конструювання методики ІАТ-єдність. Перш ніж розпочати безпосереднє конструювання методики треба визначитись, як ми будемо розуміти єдність України в контексті імпліцитного вимірювання. Поняття єдності – це абстрактне і досить складне поняття, тому використання його в імпліцитних вимірюваннях може бути малоефективним. З іншого боку, нас найбільше хвилює саме порушення єдності, штучне роз'єднання країни на частини. Звернувшись до структури імпліцитно-асоціативного тесту, бачимо, що потрібно сконструювати два концепти. Звичайно, частин України з соціокультурними розбіжностями більше, проте в низці психологічних досліджень показано що більше відмінностей у ставленнях, атитюдах громадян у політичній сфері мають західний і східно-південний регіони України. Було сформовано такі два концепти, які будуть найбільш монолітними щодо політичних настановлень: «Західна Україна» та «Південно-Східна Україна». Недоліком такого розподілу буде випадіння центральних регіонів, але вони є найменш загрозливими щодо заявленої проблеми. Якщо в якості ознаки будуть виступати позитив та негатив («добре-погано»), то зможемо зафіксувати відхилення у вподобанні сходу чи заходу. Такий перебіг засвідчить тенденції відмінностей. Пропонуємо вважати такі тенденції ознакою, що є протилежною єдності. Таким чином, ми будемо казати про єдність у разі відсутності надання значної переваги якомусь одному із концептів.

В тесті кожен із протилежних концептів задається декількома категоріями. Для цього має бути обраний стимульний матеріал, який найкраще репрезентує дану категорії та має однозначні асоціації з нею. Доцільно обрати, на нашу думку, словесний стимульний матеріал, оскільки візуальний матеріал, який відповідав би вищезазначеним вимогам і при цьому не ніс зайвого

сміслового навантаження, досить важко підібрати. Тому, пропонуємо для категорій «Західна Україна» та «Південно-Східна Україна» взяти назви адміністративно-територіальних одиниць, таких як міста, традиційні назви територій, що історично склалися і представлені в інформаційному просторі.

Концепт «Західної України» задається категоріями: Львів, Івано-Франківськ, Ужгород, Тернопіль, Волинь, Закарпаття; «Південно-Східної України»: Донецьк, Луганськ, Запоріжжя, Симферополь, Донбас, Крим.

Конструювання ознак. Набагато складніше виявилось сконструювати ознаки, за якими мають оцінюватись категорії, адже саме різниця часу реакції на виконання завдання оцінювання складає необхідний матеріал вимірювання імпліцитного настановлення.

Було розглянуто три варіанти. У першому варіанті ми намагалися знайти наповнення категорій, пов'язане з єдністю. Було запропоновано такі слова: залученість, ентузіазм, незалежність, патріотизм, згуртованість нації, єдність – на одному полюсі. На протилежному: роз'єднаність нації, байдужість, сепаратизм, залежність, саботаж, зрада. При первинному тестуванні з'ясувалося, що існує низка проблем, які роблять небажаним використання цього варіанту сконструйованих ознак. По-перше, складність стимульного матеріалу була вище за середню, що робило неможливим виконання завдання великою кількістю досліджуваних. По-друге, неповна відповідність сконструйованих ознак зазначеним категоріям. Нарешті, кількість часу, який забирає виконання методики, була занадто великою.

Другий варіант. Якщо дистанціюватися від бажання закласти в ці слова єдність, то можна взяти будь-які слова, головне щоб вони мали однозначне позитивне чи негативне забарвлення. Наприклад, такі: мир, щастя, любов, радість, сміх, здоров'я – війна, горе, ненависть, смуток, плач, хвороба. Проте виявилось, що досліджуванам досить складно співвіднести нейтральні географічні назви із такими ознаками, це викликає спротив і протести проти некоректності завдань.

В третьому варіанті ми спробували позбутися вказаних недоліків. Запропоновано наступні слова-ознаки, які використовувались нами в попередніх дослідженнях емоційних станів учасників масових політичних акцій. До ознак полюсу «добре» віднесені: ентузіазм, щирість, єдність, велич, незалежність, вірність. До полюсу «погано» віднесені: байдужість, заздрість, роз'єднаність, меншовартість, залежність, зрада. Попри те, що стимульний матеріал лишається досить складним, тим не менш, даний варіант ознак підтвердив можливість диференціації досліджуваних і вираховування необхідних показників.

Модифікуючи спеціальні скрипти SPSS, запропоновані Е. Грінвальдом для оцінки відхилення часу реакції в різних серіях виконання завдань, створюємо остаточний варіант методики на базі традиційної для ІАТ-проектів програми Inquisit.

Опис процедури ІАТ-єдність. Первинне випробовування сконструйованої методики було проведено на базі гімназії №34 м. Києва, серед учнів 10-их класів N=49. Учням було запропоновано пройти тест на комп'ютері, а також заповнити анкету. В анкеті, окрім біографічних даних, була розміщена експліцитна шкала, яка дублювала питання з ІАТ-єдність.

Тест складався з семи блоків: 4-х тренувальних та 3-х тестових. На початку тесту досліджуванам пропонувалися короткий опис процедур, вступне слово та наступна інструкція: «Наше дослідження вивчає когнітивні процеси,

що використовуються в рішеннях, в які залучена пам'ять. Ми прагнемо розвинути і перевірити теорії пізнавальних процесів, котрі проходять всередині і зовні розуміння в звичайному використанні пам'яті. Стимули будуть представлені на екрані, а ваші відповіді введені з клавіатури. Це дослідження передбачає, що Ви можете вільно читати українською і що Ви маєте нормальний або скоригований до нормального зір. Якщо Ви не вважаєте свою українську вільною, або якщо Ваш зір не нормальний чи не скоригований, І, **ОСОБЛИВО, ЯКЩО ВИ МАЄТЕ ЯКІСЬ ТРУДНОЩІ В ЧИТАННІ ЦИХ СЛІВ, БУДЬ ЛАСКА,** запитайте експериментатора чи потрібно вам продовжувати. Ваші особисті данні залишаться конференційними. Ви можете припинити участь будь який час. **ІНФОРМАЦІЙНА УГОДА.** Я прочитав(-ла) опис процедури. Я розумію, що на питання, які в мене можуть бути щодо цього дослідження, дадуть відповідь Найдьонова Любов чи інші науковці, які провадять цей проект. Я погоджуюсь взяти участь в дослідженні, що описувалось на попередніх сторінках.

[ІНСТРУКЦІЯ: Натисніть клавішу 'пробіл' якщо ви згодні продовжувати. Якщо Ви бажаєте спочатку задати будь-які питання – запитайте експериментатора. **ЯКЩО ВИ НЕ БАЖАЄТЕ ПРОДОВЖУВАТИ** Вам треба повідомити експериментатора]».

Далі подано загальну інструкцію до виконання тесту: «ІНСТРУКЦІЇ ДО СОРТУВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ: в кожному з наступних завдань ви побачите на екрані слова, які з'являтимуться одне за одним. Ваша задача – класифікувати кожне з них і віднести до правильної категорії настільки швидко, наскільки можливо, натискаючи або 'd' або 'k' клавіши. **ВАЖЛИВО:** Натискайте клавішу 'd', використовуючи лівий вказівний палець, або клавішу 'k', використовуючи правий вказівний палець. Категорії, пов'язані з клавішами 'd' та 'k' будуть показуватись вгорі на екрані. Будь ласка, уважно слідкуйте за цими ярликами – вони змінюватимуться в кожному сортувальному завданні!»

В першому блоці (тренувальному) досліджуваному потрібно було відсортувати слова, що з'являлися на екрані та віднести їх до однієї з категорій – «Західна Україна», «Півднно-Східна Україна» (див. рис. 1). Програма фіксує час реакції між виведенням на екран комп'ютера завдання і натисканням на клавішу відповіді у спеціально створюваній базі даних.

Західна Україна	Півднно-Східна Україна
Стимул	

Рис 1. Схема екрану комп'ютера 1-го тренувального блоку

На екрані комп'ютера у верхніх кутах розташовуються категорії, а внизу по чергово подаються стимули. На стимули досліджуваний реагує згідно інструкції.

В другому блоці (тренувальному) те саме потрібно було зробити з категоріями «добре» і «погано».

Третій тренувальний блок комбінований, тобто потрібно зробити сортування одночасно за двома категоріями, попарно представленими на екрані. Подавалися у випадковому порядку (на основі генератора випадкових чисел) слова, які належали до всіх категорій і ознак, кожне слово-стимул треба було віднести до однієї частини екрану, «добре» або «Південно-Східна

Україна» та до іншої – «погано» або «Західна Україна». Четвертий блок (рис. 2) – тестовий, це повне повторення третього, з поміткою, що це випробування.

Західна Україна Добре	Півднно-Східна Україна Погано
Стимул	

Рис. 2. Схема екрану комп'ютера 4-го тестового блоку

П'ятий тренувальний блок схожий на другий, але ярлики міняються місцями. Шостий і сьомий блоки (див. Рис.3) однакові за змістом, відрізняються лише статусом (сьомий – тестовий). Вони схожі на третій і четвертий, але із зміненим сортувальним завданням. Слова потрібно віднести до «добре» або «Західна Україна» та «погано» або «Південно-Східна Україна».

Західна Україна Погано	Півднно-Східна Україна Добре
Стимул	

Рис. 3. Схема екрану комп'ютера 7-го тестового блоку

Час виконання всіх тестових блоків разом коливався від дванадцяти до двадцяти хвилин. База даних часу реакції досліджуваних на виконання кожного із завдань дозволяє вирахувати середні значення часу реакції по кожному блоку, порівняти четвертий і сьомий блоки. За відсутності упередженого ставлення до того чи іншого регіону, виконання завдань четвертого і сьомого блоків не мають значущої відмінності між варіабельністю значень часу реакції. При апробуванні методики виявлена можливість зафіксувати надання переваги одному із регіонів саме на рівні імпліцитного ставлення, що складає основу оцінки настанови досліджуваного на єдність України.

Висновки. Імпліцитні методи дозволяють подолати ефекти соціальної бажаності, а також здійснити дослідження неусвідомлюваних настановлень. Зокрема, на основі імпліцитного методу (ІАТ) створено нову методику «ІАТ-єдність» для оцінки настановлень громадян щодо єдності України.

Апробація методики вимірювання соціальних настановлень щодо єдності України підтвердила її можливість диференціювати вибірку. **Перспективою дослідження** є подальша верифікація розробленої методики, зокрема – проведення діагностики в регіонах України. Потребує також подальшого теоретичного аналізу підхід оцінки настанови щодо єдності на основі вимірювання імпліцитного надання переваги одному із регіонів України.

ЛІТЕРАТУРА

1. A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept / A.G. Greenwald, M.R. Banaji, L.A. Rudman & other // Psychological Review. – 2002. – № 109. – P. 3-25
2. Devine P.G. Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components / P.G. Devine // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – № 56. – P. 5-18.
3. Dovidio J.F. Implicit and explicit attitudes: Examination of the relationship between measures of intergroup bias / J.F. Dovidio, K. Kawakami, K.R. Beach // Blackwell handbook of social psychology : (Intergroup processes). – Oxford, 2001. – №. 4. – P. 175-197.
4. Greenwald A.G. Understanding and using the Implicit Association Test: I. An improved scoring algorithm / A.G. Greenwald, B.A. Nosek, M.R. Banaji // Journal of Personality and Social Psychology. – 2003. – № 85. – P. 197–216.
5. Greenwald A.G. Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes / A.G. Greenwald, M.R. Banaji // Psychological Review. – 1995. – № 102. – P. 4-27.

6. Implicit Measures of Attitudes / [edit by Bernd Wittenbrink, Norbert Schwarz]. – Guilford Press, 2007. – 294 p.
7. Karpinski A. Attitudes and the implicit association test / A. Karpinski, J.L. Hilton // Journal of Personality and Social Psychology. – 2001. – № 81. – P. 774-788
8. Olson M.A. Implicit acquisition and manifestation of classically conditioned attitudes / M.A. Olson, R.H. Fazio // Social Cognition. – 2002. – № 20. – P. 89-104
9. Olson M.A. Reducing the influence of extra-personal associations on the Implicit Association Test: Personalizing the IAT / M.A. Olson, R.H. Fazio // Journal of Personality and Social Psychology. – 2004. – № 86. – P. 653-667.
10. Wilson T.D. A model of dual attitudes / T.D. Wilson, S. Lindsey, T.Y. Schooler // Psychological Review. – 2000. – № 107. – P. 101-126.
11. Шляхтин Г.С. Соотношение имплицитных и эксплицитных этнических стереотипов у русских и немцев / Г.С. Шляхтин, С.В. Давыдов // Вестник Нижегородского Университета им. Н.И. Лобачевского: (Социальные науки). – Нижний Новгород, 2006. – № 1. – С. 137-150

Олексієнко С.Б. (м. Київ)

ОПТИМІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СПІВРОБІТНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ УКРАЇНИ

В статье автор акцентирует внимание на проблеме профессионально-личностного развития сотрудников правоохранительных органов Украины. Автор рассматривает возможности применения отдельных техник нейро-лингвистического программирования в контексте оптимизации личностного развития сотрудников правоохранительных органов, исходя из развития коммуникативных свойств личности в соответствии с требованиями оперативно-розыскной деятельности.

Ключевые слова: профессионально-личностное развитие, коммуникативные свойства, нейро-лингвистическое программирование, оперативно-розыскная деятельность, сотрудник правоохранительных органов.

The author draws his attention in the article to the problem of professional and personal development of employees of the law enforcement bodies of Ukraine. He considers possibilities of applying separate techniques of neurolinguistic programming within the optimization of personal development of employees of the law enforcement bodies based on development of communicative characteristics of a personality according to requirements of real-time searching activities.

Keywords: professional and personal development, communicative characteristics, neurolinguistic programming, real-time searching activities, an employee of the law enforcement bodies.

Однією з найбільш ефективних технологій особистісного і професійного розвитку співробітників правоохоронних органів є психологічні тренінги з використанням технік та прийомів нейро-лінгвістичного програмування, які, з огляду на методичну універсальність, практичну спрямованість і доступність, стають невід'ємною частиною особистісного і професійного вдосконалення людини. На сьогодні тренінгові технології є дієвим, визнаним у світі засобом підготовки персоналу в різних галузях професійної діяльності, інтенсифікації самої діяльності і розвитку організації в цілому. Інтенсивне інтерактивне навчання під час тренінгу дозволяє за короткий термін опанувати великий обсяг інформації і закріпити отримані знання й уміння на практиці.

Проведений автором аналіз [5;6] оперативно-розшукової діяльності дозволив стверджувати, що найбільш значущими у професійному аспекті її компонентами є когнітивна і комунікативна. Такий висновок знаходить своє підтвердження і у процесі опитування співробітників правоохоронних органів з числа оперативного складу.

У цій статті автор розгляне окремі аспекти розвитку комунікативних властивостей особистості співробітників правоохоронних органів із застосуванням психотехнік нейро-лінгвістичного програмування.

НЛП виділяє основні вміння спілкування (конструювання цілей, конгруентність, рапорт, входження у ресурсний стан тощо) і виокремлює етапи оволодіння (підстроювання, ведення, закріплення, створення нової стратегії). Аналіз спілкування оперативних співробітників правоохоронних органів [5] переконує, що в основі недостатньої ефективності їх комунікацій виявляються причини, що зумовлюють зміни цього процесу.

Ефективне спілкування формується в процесі постійного проходження її різних стадій. Приєднання, у цьому сенсі, є найбільш важливим елементом. Воно досягається за допомогою двох комунікативних каналів: вербального і невербального. Найбільш складними і, одночасно, ефективними в спілкуванні є методи “віддзеркалювання” і “залучення”.

“Віддзеркалювання” – це процес повернення партнеру по спілкуванню різних аспектів його власної невербальної поведінки [8, с.28].

“Залучення” розкриває процедуру, при якій дії партнерів синхронізуються. Обидва прийоми забезпечують підстроювання комунікаторів один до одного, тим самим, формуючи “рапорт”.

Рапорт (від фр. rapport – зв’язок, відношення) – вживається в зарубіжній літературі для позначення близьких міжособистісних стосунків. На думку Л.Д. Столяренко, подібний зв’язок створюється за допомогою наступного алгоритму:

- а) перевірка ступеня довіри партнера по спілкуванню;
- б) встановлення відповідності тону і типу голосу партнера; адекватного подиху; відповідності ритму рухів тощо;
- в) відповідність пози тіла партнера [10, с.159].

Встановивши рапорт зі співрозмовником, можна непомітно “повести” його за собою (позою, тембром голосу, подихом і іншими невербальними засобами), а також за допомогою переконливої аргументації підвести до бажаного результату.

Ефективності спілкування сприяють також такі вміння як сенсорна чутливість, психологічна гнучкість і конгруентність.

Сенсорна чутливість – загальна здатність людини до відчуттів, що виконує сигнальну функцію щодо інформації, яка надходить тощо. Чутливість дозволяє сприймати будь-які зміни партнера у спілкуванні, конструювати весь хід процесу комунікації. Окремі сигнали обумовлюють необхідні зміни у спілкуванні. Основою для цього є сигнали вербальної і невербальної поведінки. Тренування сенсорної чутливості може здійснюватися за наступним планом:

- а) щоденне тренування у спостережливості за поведінкою людей;
- б) уміння дізнаватися про психічний стан людини (калібрування) за невербальними сигналами;
- в) виявлення систематично повторюваних ознак у поведінці (паттерн) людини в психологічно складних ситуаціях (стрес, афект, фрустрація тощо).

У процесі розвитку сенсорної чутливості варто мати на увазі, що основні помилки в інтерпретації поведінки партнера по спілкуванню відбуваються з точки зору накопиченого людиною досвіду.

Сенсорна чутливість (уміння помічати і розпізнавати невербальні сигнали партнера), що також можна визначити як спостережливу сенситивність (здатність спостерігати, тобто бачити і чути іншу людину й одночасно

запам'ятовувати, як вона виглядала і що говорила). А.А. Алексєєв, Л.А. Громова [1, с. 83], вважають, що при розмові з людиною спостереженню підлягають:

- мовні акти, їх зміст, послідовність, інтенсивність, спрямованість, частота, тривалість, рівень експресії, особливості лексики, граматики, фонетики, інтонації і голосових якостей співрозмовника, мовна синхронізація, графічні прояви (почерк, малюнок);
- виразні рухи обличчя і тіла;
- переміщення і пози людей, дистанція між ними, напрямки рухів;
- тактильні впливи (торкання, жести, поштовхи), передача предметів;
- запахи і локалізація їх джерел;
- сполучення перерахованих дій, ознак і характеристик.

Так, Р. Джонсон [3, с. 56] зазначає: «Для професійного комунікатора зміст комунікації полягає в одержуваній відповіді. Комунікатор повинен сприймати реакцію співбесідника як зворотний зв'язок. Якщо відповідна реакція не відповідає посланому повідомленню, він повинен змінювати власну поведінку доти, поки не одержить бажаної для себе відповіді». Йому вторить Джон Гріндер, один із засновників НЛП, що слова – це слухи, поки вони не підтверджені невербальною комунікацією.

В. Морозов [8, с.48], розглядаючи сенсорну чутливість, визначає її як здатність людини помічати зміни в таких елементах як: положення тіла; жести; вираз обличчя; рух очей; колір шкіри; дихання; голос (голосність і тембр); мова (темп, ритм) тощо. Також автор [8 с. 49] відзначає, що в якості корисних внутрішніх питань, що можуть допомогти визначити те, що робота ефективна, рекомендується ставити такі питання: «Як я довідаюся, що людина мене розуміє, і як і раніше зацікавлена у роботі?», «Як я довідаюся, що людина співпрацює зі мною?», «У якому внутрішньому стані знаходиться людина?».

Відзначимо, що у людей є тенденція навішувати ярлики щодо невербальної поведінки достатньо швидко. Так, наприклад, людина, яка сидить зі схрещеними ногами, може показатися оперативному співробітнику такою, що захищається (закрита поза). Як тільки навішаний такий ярлик, то може з'явитися тенденція поводитися з цим співрозмовником, як саме з таким, що захищається. Насправді людині може просто найбільше комфортно почувати себе в даному положенні.

Оперативний співробітник повинен бути точним і конкретним у визначенні невербальної поведінки. Навіть дрібні деталі надають йому інформацію. Одні люди дуже яскраво подають невербальні сигнали, інші – менш виразно, тому легко потрапити в пастку навішування ярликів («Він виглядає сердитим» чи «Вона виглядає заклопотаною»).

Оперативний співробітник більш зацікавлений у зразках (паттернах) поведінки, чим у занадто поспішному навішуванні ярликів. Необхідний час для виявлення значення окремого паттерна поведінки, звертаючи увагу на те, що можуть бути різні поведінкові реакції людей, щоб уникати швидких висновків і узагальнень. Як підкреслює Р. Джонсон: «Якщо навішувати ярлики занадто швидко, можна піддатися спокусі поводитися з іншими як з ярликами, а не як з індивідуумами».

Іншою властивістю особистості, що зумовлює ефективність процесу спілкування є психологічна гнучкість. Здатність змінювати свою поведінку в залежності від обставин ситуації і реакцій партнера по спілкуванню забезпечує

якість спілкування. З метою розвитку гнучкості вбачається доцільним змінити сталі звички в поведінці, мисленні, сконструювавши їх нові варіанти тощо.

Гнучкість поведінки можна також охарактеризувати, як здатність мати більш ніж один емоційний стан, переживання чи вчинок, уміння змінюватися у відповідь на вплив зовнішньої ситуації, що дозволяє розширити можливості звичної реакції, що обмежує здатність домагатися результату.

Як відзначає Дж. Коннор [4, с.26]: “Опанування тільки одним способом діяти – це відсутність вибору взагалі. Іноді цей спосіб буде спрацьовувати, іноді ні; так що завжди знайдуться такі ситуації, з якими ви не в змозі будете справитися. Два способи поставлять вас перед дилемою. Мати вибір – це значить бути здатним використовувати принаймні три підходи до ситуації. У будь-якій взаємодії та людина, у якої більша гнучкість поведінки, буде контролювати ситуацію, ...чим ширше вибір, тим більше шансів на успіх”.

Як вказують деякі зарубіжні автори [2, с.26]: “Якщо ви завжди робите те, що робили завжди, то ви і будете одержувати завжди те, що завжди одержували. Якщо те, що ви робите, не працює, зробіть що-небудь інше”.

В. Морозов [8, с.25-26], для розвитку поведінкової гнучкості, пропонує дотримуватися наступних принципів:

1. Кожна проблема має своє вирішення.
2. Будь-яка поведінка є вибором найкращого варіанта з наявних у даний момент. Не слід корити себе за минулі помилки: там і тоді ми робили краще у рамках того, що знали і вміли.
3. Не існує поразок, є тільки зворотний зв'язок. Будь-яка невдача це не привід для самозвинувачень, а реальна можливість чомусь навчитися, новим способом.
4. Проблеми і невдачі — це механізми зворотного зв'язку. Саме вони можуть бути сигналом до зміни напрямку, інформацією про те, що ми йдемо не в тому напрямку.
5. Кожний має все, що йому необхідно. У нас є всі ресурси для того, щоб бути ким завгодно, робити все за умови, що ми здатні використовувати ці ресурси в потрібний момент і в потрібній послідовності.
6. Кожна ситуація має декілька виборів. Тому, якщо щось не працює, зробіть це по-іншому. Якщо ми не досягли потрібного результату деяким, нехай навіть єдино вірним, способом, треба спробувати цілком змінити свій підхід. Той самий спосіб дії або манера поведінки дають ті ж самі результати (часто жалюгідні чи неекологічні). Інші ж підходи можуть призвести до бажаного.

Конгруентність (від лат. *congruens* – розмірний, відповідний) – сумісний при накладенні [8, с.144]. У кожної людини “Я” має безліч сторін, котрі у випадку певної узгодженості поєднуються і спрямовують зусилля на досягнення результату, вибираючи при цьому єдиний спосіб взаємодії.

Так, ми можемо говорити про конгруентність чи неконгруентність будь-якої людини, яку можна виявити при спостереженні. Наведемо приклад опису людини, що діє не конгруентно. Людина говорить: “Я люблю свою дружину!”, але тілесні та поведінкові прояви свідчать за інше (губи і тіло напружено, темп мови швидкий, голос високий і голосний інші прояви). На цьому прикладі видно, що людина говорить одне, а робить друге. Така неконгруентність може бути помітна для оточуючих людей. У зв'язку з цим, варто виявляти елементи неконгруентності, аналізуючи поведінкову та тілесну інформацію про партнера: обличчя (особливості міміки); руки (жестикауляція тощо); дихання (видихи, затримка, поглиблене дихання); ноги (положення і спрямованість); поза тощо.

Робота з конгруентністю повинна здійснюватися за двома напрямками: з одного боку варто відслідковувати її в партнера, а з іншого – здійснювати внутрішній самоаналіз. У процесі самоаналізу необхідно: а) забезпечити встановлення стану конгруентності (зосередженості на виконанні задачі тощо) і неконгруентності (внутрішні конфлікти, протиріччя думок та справ, бажань тощо); б) визначити цілі й бажання різних складових свого “Я”; в) сформулювати пріоритетні цілі; г) забезпечити досягнення внутрішньої узгодженості. Така робота може призвести до підвищення конгруентності та ефективності спілкування взагалі.

Важливим прийомом, що посилює ефективність спілкування, є передбачення добре сформульованого майбутнього результату. Здійснюючи збір інформації, необхідно спиратися не тільки на свідому її інтерпретацію, але й сенсорне її сприйняття. З цієї причини важливо сформулювати мету і визначити результат.

Формуванню результату можуть перешкоджати: а) ознайомлення зі своїми обмеженнями, а не особистісним потенціалом; б) фіксування свідомості тільки на проблемах, а не рішеннях; в) негативне відношення до свого минулого, що позбавляє людину використовувати позитивний досвід; г) формування негативних відносин у родині й оточенні для демонстрації своїх особистісних змін.

У той же час результат повинен відповідати наступним вимогам: мати позитивний образ; знаходити підтвердження в сенсорному досвіді й у процесі свідомої інтерпретації; створити об’єктивний контекст результату; забезпечити результат у подальшому; закріпити позитивний досвід.

Іншим досить ефективним засобом особистісного розвитку є ресурсний стан людини, під яким розуміється оптимальний внутрішній стан і досвід, заснований на спогадах про минулу ефективну працю, позитивних психологічних станах тощо. У процесі спілкування, необхідно використовувати і ресурсний “якір”, що сприяє збільшенню сил і допомагає домогтися успіху.

Іншим блоком професійно важливих якостей особистості правоохоронця, який здійснює оперативно-розшукову діяльність є система його саморегуляції. Здатність людини до цілеспрямованої побудови та довільної регуляції власної діяльності є найважливішою умовою її ефективності. Це виявляється в оперативно-розшуковій діяльності через усвідомлення індивідуально-особистісних можливостей і особливостей, та розвиток мотиваційної готовності до високоефективної діяльності. Останнє обумовило необхідність розкриття механізму саморегуляції і виявленні шляхів його формування.

Вірогідно, що в діяльності оперативних співробітників правоохоронних органів процес саморегуляції здійснюється безупинно. Термін “саморегуляція” щодо розвитку особистості розуміється нами як установлення його відповідності між фактично доступним (“Я – реальне”) і необхідним станом (“Я – ідеальне”) для певного етапу професійної діяльності. На підставі викладеного можлива побудова моделі механізму саморегуляції, що має наступну структуру:

- виявлення невідповідності між необхідним і фактично досягнутим станом особистості;
- ухвалення рішення щодо усунення виявленої невідповідності;
- виділення цілей, дій і способів усунення невідповідностей.

Удосконалення системи саморегуляції особистості правоохоронця здійснюється через зміну структури її компонентів (цінності, цілі, ідеали, рівні

домагань, самооцінка тощо) і функціональні відносини. Цінність будь-яких планів розвитку особистості очевидна тільки при забезпеченні повної саморегуляції і систематичної роботи над собою. Вольова регуляція виявляється на особистісному рівні довільного керування, що забезпечує використання особистісних засобів. Практично у всіх випадках дана якість людини повинна бути “вбудованою” у професійну діяльність і у певному смислі враховуватися в процесі розвитку особистості оперативних співробітників правоохоронних органів.

Особливі умови оперативно-розшукової діяльності викликають різні порушення нормальної діяльності функціональних систем людини. З цієї причини виникає природна потреба відновлення порушеної рівноваги і забезпечення збалансованості психічних процесів.

Одночасно, з метою пристосування до нестандартних ситуацій може формуватися мотив дії (діяльності), що призводить до активізації системи психічної саморегуляції. У психології виділяють три види психічних дій: емоційно-вольові; мотиваційні та особистісні.

Емоційно-вольова саморегуляція представляє комплекс властивостей, що характеризують такі уміння як: володіти собою, своїми діями і почуттями, здатність свідомо підтримувати і регулювати свою поведінку і самопочуття в особливих умовах оперативно-розшукової діяльності. Як зауважував К.К. Платонов, «... баланс емоційного і вольового компонентів психіки при домінуванні волі над емоціями визначає ступінь самовладання» [7, с.112]. Вольовий компонент включає дії, що пов’язані з більш-менш вираженими внутрішніми, психічними зусиллями. Кожне вольове зусилля проходить низку етапів, а саме:

- визначення мети й усвідомлення прагнення щодо її досягнення;
- уявлення про варіанти досягнення мети;
- поява чи підкріплення, або ж спростування наявних можливостей;
- боротьба мотивів і вибір мети;
- реалізація прийнятого рішення.

У залежності від смислу діяльності змінюються і види саморегуляції, до яких можна віднести наступні: самосповідь, самопереконавання, самонаказ, самонавіювання, самопідкріплення. Сутність означених видів саморегуляції полягає у формуванні внутрішньої установки, позитивного відношення до себе, до своїх цілей та способів діяльності.

Саморегуляція мотиваційних складових у життєдіяльності оперативного співробітника правоохоронних органів, на наш погляд, є одним з найбільш вагомих елементів. Діапазон мотивів такий же широкий, як й спектр індивідуальних відмінностей людей. Аналіз системи мотивації досліджуваного контингенту, що здійснює діяльність в особливих умовах ОРД переконує, що існують два механізми мотиваційної саморегуляції: безпосередня мотиваційна саморегуляція припускає усвідомлений перегляд своєї мотиваційної системи за допомогою методів психосаморегуляції [5]. Система опосередкованої регуляції мотивації реалізується внаслідок впливу на центральну нервову систему за допомогою непрямих факторів неочевидного впливу (наприклад, дихальна система вправ, холотропне дихання, медитативні техніки тощо).

Найбільш значущим в аспекті розвитку особистості правоохоронця є саморегуляція особистості [6]. Очевидно, що є сенс виокремити низку наступних технік особистісної саморегуляції: самоорганізація, самоствердження і самоактуалізація, але розгляд цього питання потребує окремого вивчення.

Таким чином можна зробити **висновок**, що сучасні психотехнології сприяють значному особистісному розвитку особистості суб'єкта оперативно-розшукової діяльності, наповнюючи цей процес новим змістом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев А.А., Громова Л.А. Поймите меня правильно. или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и сбросить взаимопонимание с людьми. – СПб.: Эконом, школа, 1993. – 352 с.
2. Бэндлер Р., Гриндер Дж. Из лягушек в принцы. – М., 1999.
3. Джонсон Р. 40 упражнений тренинга НЛП. – СПб, 2003.
4. Коннор Дж. Введение в НЛП – М., 2002.
5. Олексієнко С.Б. Психологічний аналіз особливостей оперативно-розшукової діяльності. // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної Служби України ім. Б. Хмельницького. – 2006. – №36. – С. 192-197.
6. Олексієнко С.Б. Специфіка розвитку особистості правоохоронця в умовах оперативно-розшукової діяльності // Актуальні проблеми юридичної психології.– К.: Вид-во Національного Університету внутрішніх справ, 2006. – С. 195-199.
7. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
8. Путеводитель по НЛП / Сост. В.Морозов. – СПб., 2003. – 295 с.
9. Ситников А.П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнологии / Ситников А.П. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.
10. Столяренко А.М. Психологическая подготовка личного состава органов внутренних дел: учеб. пособие / Столяренко А.М. – М.: Академия МВД СССР, 1987. – 238 с.
11. Чуфаровский Ю.В. Психология оперативно-розыскной деятельности. – М., 2005. – 267 с.

Остафійчук Т.В. (м. Київ)

ОСОБИСТІСНО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ

Осуществлен теоретический анализ подходов в изучении и развитии педагогической креативности. На этой основе разработан личностно процессуальный подход. Предложены его ключевые положения и принципы, а также основные компоненты в структуре педагогической креативности.

Ключевые слова: креативность, личностно процессуальный подход, структура педагогической креативности.

The theoretical analysis of approaches in an investigation and development of pedagogical creativity is carried. On this basis personality process approach is developed. Its key positions and principles, and also basic components are offered in the structure of pedagogical creativity.

Keywords: creativity, personality process approach, structure of pedagogical creativity.

У сучасній психології та педагогіці склався окремий напрям, що вивчає проблеми творчості і творчої діяльності – психологія творчості. Останнім часом спостерігається активізація досліджень у цій сфері, оскільки творчий, креативний підхід визнається як найвищий ступінь реалізації людини у будь-якій діяльності, зокрема і в педагогічній.

Творчість характеризується відкриттям нового і для себе, і для інших. Новаторство виявляється у створенні нових оригінальних прийомів або цілісних підходів, що міняють звичний погляд на явище, перебудовують суспільний педагогічний досвід.

Для дослідження проблеми педагогічної креативності виникає потреба здійснити теоретичний аналіз сутності поняття креативності, розкрити основні

психологічні аспекти його трактування, запропонувати підхід до вивчення педагогічної креативності, визначати її основні структурні компоненти.

Креативність, або творча здатність, активно стала вивчатися після публікації робіт Дж.Гілфорда, його кубовидної моделі структури інтелекту, коли він виділив: 1) конвергентне мислення, яке йде по певному руслу і знаходить одне рішення і 2) дивергентне мислення (або творче мислення), яке допускає варіативні шляхи рішення проблем, приводить до несподіваних результатів. Вчений вважає, що креативність і творчий потенціал можуть бути визначені як сукупність здібностей і інших рис, які сприяють успішному творчому мисленню [1].

Багато вчених з різних наукових напрямів і шкіл в психології зробило чималий внесок у вивчення креативності відповідно до наукової парадигми свого часу (Г. Айзенк, А. Алейніков, М. Бердяєв, Д. Богоявленська, Е. де Боно, Г. Буш, Л. Виготський, Н. Вишнякова, Дж. Гілфорд, Л. Єрмолаєва-Томіна, Дж. Каган, Н. Кичук, А. Коваленко, В. Козленко, Н. Кузьміна, І. Куркуленко-Лук'янець, В. Ленієр, А. Лук, С. Максименко, А. Маслоу, С. Меднік, Л. Міщиха, В. Моляко, О. Морозов, Б. Мейлах, Я. Пономарьов, М. Поташник, В. Рибалка, К. Роджерс, Н. Роджерс, В. Роменець, Н. Рождественська, С. Рубінштейн, В. Семиченко, С. Сисоєва, Р. Стернберг, Е. Торренс, М. Уоллах, Р. Уоллес, Д. Халперн, Т. де Шарден, Р. Штейнер, Е. Фромм, Г. Шевченко, М. Ярошевський та ін.). Проте досі тривають дискусії стосовно усвідомлення тотожності чи відмінності у визначенні слів „креативний” і „творчий” та їх використання у науково-понятійному апараті. Поняття „креативність” походить від латинського „creatio” („творення”) та його англійської „кальки” – „creative”. Термінологіями „творчість” і „креативність” нерідко тлумачаться як ідентичні за змістом. Однак, вони мають певні відмінності. Вважаємо, що зміст поняття „креативність” передбачає такі ознаки, як гнучкість, варіативність, оригінальність, воно характеризує можливість повноцінної реалізації особистості у всіх сферах життєдіяльності, а „творчість” визначається як „діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей; діяльність, пронизана елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку; те, що створено внаслідок такої діяльності, сукупність створеного кимсь” [2].

Проведений теоретичний аналіз зарубіжних наукових концепцій дає змогу представити таку наукову палітру визначення і інтерпретацію поняття „креативність”. „Креативність є сплав сприймань, здійснених новим способом (Маккеллар), здатність знаходити нові зв'язки (Кюбі), виникнення нових відносин (Роджерс), появу нових творів (Меррей), схильність здійснювати нововведення (Лассуель), діяльність розуму, що приводить до нових прозрінь (Жерар), трансформацію досвіду в нову організацію (Тейлор), уяву нових констеляцій значень (Гизелін)” [3]. Сімпсон розглядає креативність як здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення. Меднік розуміє креативність як процес переконструювання елементів у нових комбінаціях. За Берроном, креативність – це здатність додавати до досвіду щось нове, за Уолахом – здатність породжувати оригінальні ідеї в умовах вирішення чи постановки нових проблем.

Таким чином, підходи до визначення поняття „креативність” дуже різноманітні. У вітчизняній психології (в тому числі радянській і російській) як аналог терміну „креативність” часто вживаються терміни „творчість” або „творчі здібності”, „творча діяльність”.

В традиційній психології креативність розглядалася як особистісна категорія, і диспути в основному велися з приводу уточнення її трактування, а саме: креативність як *дивергентне мислення* (Дж. Гілфорд, О. Тихомиров), або *інтелектуальна активність* (Д. Богоявленська, Л. Єрмолаєва-Томіна), або як *інтегрована якість особистості* (Я. Пономарьов та ін.).

Порівняно з ранніми працями вчених, де креативність вивчалася як винятковий і унікальний феномен, в сучасних дослідженнях спостерігається тенденція розгляду креативності як процесу і комплексу інтелектуальних та особистісних рис, властивих кожній особистості. Креативність визначається як основа, що зумовлює творчу активність для самоактуалізації та творчої самореалізації особистості у різних видах життєдіяльності. Відповідно, креативність є характерною ознакою творчої особистості, спроможної реалізовувати свій творчий потенціал за власною ініціативою і вибором відповідних засобів, а також передумовою для будь-якої творчої діяльності, мотивованої прагненням особистості до самовираження та самоствердження.

Теоретичний аналіз концептуальних положень вітчизняних та зарубіжних авторів дав змогу виділити два наукових підходи до вивчення креативності. Перший з них представлений дослідженнями загальнопсихологічної і концептуальної спрямованості. Представники цього напрямку досліджували методологічні основи психології творчості, а також закономірності та механізми творчої діяльності. Другий підхід характеризується домінуванням експериментальних досліджень творчості, зорієнтованих на виявлення і опис особистісних характеристик і здатностей індивіда до творчої діяльності.

Отже, узагальнивши різноманітні підходи до досліджуваної проблеми, поняття креативність розглядається нами як інтегративна властивість особистості, тобто комплекс інтелектуальних та особистісних особливостей, які проявляються у здатності до бачення проблем, нешаблонного їх вирішення, продукування нових оригінальних ідей та способів їх реалізації.

Проаналізувавши основні наукові дослідження креативності, відповідно до спрямованості в цілому їх можна об'єднати в дві великі групи.

До першої групи слід віднести *дослідження загально-психологічної і концептуальної спрямованості* (Д. Богоявленська, К. Дункер, Я. Пономарьов, В. Роменець, С. Рубінштейн, О. Тихомиров і ін.). Вчені цієї групи досліджували методологічні основи психології творчості, його закономірності і механізми творчої діяльності.

Другу групу складають *експериментально-емпіричні дослідження творчості диференціально-психологічного типу*, орієнтовані на виявлення і опис особистісних характеристик і здатностей індивіда до творчої діяльності.

Стосовно наочно-процесуального рівня у вітчизняній і зарубіжній психології творчості утвердилось уявлення про етапність творчого процесу, запропоноване Г. Уолласом (виникнення проблеми, інкубація, інтуїтивне рішення, формалізація ідеї, верифікація). Його центральною ланкою вважається інтуїтивний етап (А. Брушлінський, А. Кестлер, А. Лук, В. Моляко, Я. Пономарьов, Т. Рібо, П. Якобсон та ін.).

Існують різні погляди вчених на креативність, – як новий продукт або результат творчого мислення (К. Тейлор, В. Терехов, О. Тихомиров та ін.). В інших дослідженнях наголошується домінування творчого процесу створення нового (Р. Арнгейм, А. Брушлінський, В. Моляко, В. Пушкін, П. Якобсон та ін.).

Американський психолог Е. Торренс [4] визначає креативність як виникнення чутливості до проблем, пов'язаних з недостатністю знання,

ідентифікацією труднощів, процесом виникнення припущень і формуванням гіпотез. Вчений здійснив узагальнення підходів до визначення творчості, виокремивши такі типи: 1) визначення, що спираються на новизну як критерій творчості; 2) визначення, в яких творчість протиставляється конформності; 3) визначення, що акцентують увагу на творчості як процесі; 4) підхід з позицій розумових здібностей, що забезпечують творчий результат; 5) підхід, що базується на визначенні рівнів творчості.

В цілому виокремлюють чотири основні підходи залежно від того, який із аспектів виходить на перший план: 1) творчий процес; 2) творчий продукт; 3) творча особистість; 4) середовище, в якому здійснюється творчий процес.

В. Рибалка [5], проаналізувавши різні підходи до вивчення творчості, зробив узагальнення про те, що творчість досліджується у двох головних аспектах – процесуальному та особистісному. Вивчення креативності в процесуальному аспекті окреслює особливості перетворення суб'єктом предмета творчості, об'єктивної дійсності в цілому, а також фази, стадії, етапи та результати такого перетворення.

На думку вченого, дослідження творчості в особистісному аспекті охоплює властивості, здібності особистості як суб'єкта творчої діяльності, її потреби, мотиви, інтереси, знання, вміння, навички, характерологічні властивості, самосвідомість, емоції і почуття тощо.

Більшість дослідників у визначенні креативності зосереджують увагу на особливостях або рисах особистості. Так, Дж. Гілфорд вважає, що креативність і творчий потенціал можуть бути визначені як сукупність здібностей та інших рис, які сприяють успішному творчому мисленню [1].

Характеристики креативності пов'язані з комплексом психічних властивостей, які виявляються у певній продуктивній або професійній діяльності. Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Л. Єрмолаєва-Томіна, Ю. Кулюткін, Я. Пономарьов, Н. Рождественська та ін. виділяють різні здібності як елементи креативності. Основна здатність, на їхню думку, виявляється в можливості проектування і генерування ідей. Креативність також визначають як „здібність, котра відображає властивість індивіда створювати нові поняття і формувати нові навички” [6].

На думку Н. Рождественської, творчий розум оригінальний, погляд креативної особистості дозволяє бачити незвичайне в звичайному і типове, характерне в незвичайному. Оригінальності навчити неможливо, але можна навчати самостійності в баченні світу [7].

Креативністю називають здатність продукувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення і поведінки, швидко і нестандартно вирішувати проблеми і знаходити вихід із проблемних ситуацій.

Креативність дає змогу людині постійно шукати і знаходити оптимальний вихід з наявної проблемної ситуації, долати або реконструювати її. З цією метою вона спирається на наявні в її досвіді знання, способи дії, а також враховує можливі перспективи розвитку ситуації.

У робочій концепції обдарованості, розробленій Д. Богоявленською, В. Шадріковим, В. Дружиніним, виділено три аспекти: операційне визначення креативності, її форми, її значення [8].

1. Креативність як інтегративна риса особистості виявляється в її:

- *спрямованості*, яка характеризується домінантністю пізнавальної мотивації порівняно з іншими типами мотивації (операційні прояви – пізнавальний інтерес, прагнення до пізнання, допитливість);

- *здібностях* створювати нові ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення і поведінки (здібність до подолання стереотипів, спроможність відчувати проблеми, побіжність мислення, гнучкість мислення);

- *характері* як сталій системі відносин і поведінки людини (оригінальність, ініціативність, нестандартність, терпимість до невизначеності, проникливість, радикальність).

2. Креативність можна розглядати в двох формах – потенційній та актуальній. Творчий потенціал – це сукупність можливостей, здібностей до творчості. Приховані (потенційні) творчі можливості актуалізуються (виявляються) у творчій активності особистості.

3. Креативність можна розглядати як основу продуктивного розвитку особистості, як потенціал, властивий тією чи іншою мірою кожній людині.

У структуру креативності входять такі компоненти: 1) допитливість (невербальна і вербальна); 2) інтуїтивність як властивість особистості; 3) легкість володіння мовою як засобом формулювання думок.

Аналіз науково-теоретичних підходів до визначення змісту особистості дозволяє дослідникам тлумачити креативний розвиток особистості „як складний багаторівневий процес розкриття самотутньої сутності індивіда”, як систему якісних змін особистості, а креативність – як „структуру особистості, котра динамічно розвивається й характеризується своєрідністю й цілісною сукупністю таких особистісних рис: творчим потенціалом, творчою активністю, творчою спрямованістю, творчою індивідуальністю, ініціативністю, імпровізаційністю”, які „сприяють самоактуалізації, формуванню творчої зрілості та більш ефективній соціалізації особистості” [9].

На думку Д. Богоявленської, творчість є ситуативно нестимульованою активністю особистості, котра виявляється в прагненні вийти за межі заданої проблеми. Ця риса названа інтелектуальною активністю і розглядається як особистісна характеристика суб'єкта. В.Дружиніним креативність трактується як така риса особистості, котра характеризує її як активну, таку, що перетворює діяльність, протилежністю якої є діяльність адаптивна, реактивна.

К. Роджерс вважає, що „творча особистість – це вільна особистість, здатна бути сама собою, чути своє «Я»”.

Вченими здійснювалися різні підходи до вивчення характерних рис креативної особистості. За допомогою опитувальника, складеного на основі типології осіб за темпераментом К. Леонгарда (1974), експериментально виділені деякі риси, характерні творчим людям: *гіпертимність* (висока енергетична діяльність і спілкування); *емотивність* (здатність до емпатії, тонкість відчуттів) та *естетична спрямованість* особистості.

Серед рис особистості, які можна визначити за допомогою особистісного опитувальника Р. Кеттелла, виявилися властивими творчим особистостям доброзичливість, розкутість та незалежність.

В цілому для творчої особистості, на думку Я. Пономарьова, характерні три групи властивостей:

1. Перцептивні (пов'язані із сприйняттям інформації): незвичайна здатність концентрації уваги, сприйнятливість, велика вразливість.

2. Інтелектуальні: наявність інтуїції, фантазії, уяви, вигадки, здатності передбачати, ґрунтовні знання.

3. Характерологічні: часте ухилення від шаблонів, оригінальність, ініціативність, завзятість, висока працездатність і самоорганізованість. Бажання займатися творчістю, інтерес до всього нового, здатність дивуватися,

захоплюватися, оригінальність, ініціативність, завзятість, висока самоорганізація, колосальна працездатність. Особливості мотивації діяльності вбачалися в тому, що геніальна особистість знаходить задоволення не стільки в досягненні мети творчості, скільки в самому її процесі [10].

Творча особистість володіє широтою інтересів і захоплень, мрійливістю, чутливістю, вразливістю, багатим внутрішнім світом, естетичною сприйнятливістю, нонкомформізмом, сміливістю, природністю, безпосередністю, емоційністю, а також (за Р. Стернбергом) – здатністю йти на розумний ризик; готовністю долати перешкоди, протистояти думці оточуючих; толерантністю до невизначеності; готовністю.

Результати дослідження Д. Богоявленської та інших показали, що творчі люди характеризуються великою варіативністю в поєднанні особистісних рис. Загальною виявилася одна риса – емоційна лабільність. Творчі люди виділяються своєю індивідуальністю: вони оригінальні, з багатим внутрішнім світом, схильні до абстрактного, нешаблонного мислення. Вміють отримувати задоволення від життя, володіють високою емоційною збудливістю, активні й агресивні в захисті свого «Я», з високою самооцінкою (на креативність сприятливо діють радість, пристрасність, прилив стенічних емоцій, прагнення до незалежності, ризику, домінування, зняття відчуття страху) [7].

Емоційна збудливість, здібність до співпереживання, здатність відчувати красу і гармонію світу, прагнення до ідеалу і разом з тим відчуття гумору – такі емоційні характеристики творчої особистості [7, с. 34].

Творча людина володіє запасом міцності, творчі здібності і конструктивна діяльність дозволяють їй долати життєві труднощі.

Серед підходів психологів щодо вивчення співвідношення між креативністю та інтелектом типовою є теорія „інтелектуального порогу” Д. Перкінса. Згідно з цією теорією залежність креативності особи від її інтелекту існує лише до певного рівня („порогу”) інтелекту, вище якого креативність визначатиметься мотивацією, особистісними рисами тощо, а не відмінностями рівня інтелекту.

У багатьох дослідженнях креативності зосереджується увага на виявленні психологічних креативних механізмів і творчого потенціалу, який у різних кількостях і якості є у кожної особи. Під творчим потенціалом розуміють здатність людини оригінально і конструктивно мислити, успішно розв’язувати нові завдання, тобто творчо діяти у нових ситуаціях. Творчий потенціал є прихованим психічним утворенням, яке проявляється в процесі вирішення людиною творчих завдань.

Психологічний аналіз змісту педагогічної діяльності та різноманітних компонентних підходів до розуміння педагогічної креативності дав змогу виявити такі основні структурні *компоненти педагогічної креативності*:

- *мотиваційно-емоційний* (готовність долати перешкоди, приймати на себе розумний ризик, терпіти невизначеність, максимально реалізувати свої можливості; внутрішня мотивація; мотивація досягнення успіху; зосередженість на завданні; позитивні емоції; висока енергійність; своєрідне натхнення мислення (А. Маркова, О. Матюшкін));

- *когнітивно-креативний* (інтелектуальні здібності: здатність бачити проблеми, уникати звичного способу мислення; аналітична здатність, знання (достатній обсяг знань у своїй діяльності); законодавчий стиль мислення (Р. Стернберг, Н. Кузьміна, В. Давидов, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, О. Матюшкін, В. Шадріков, В. Дружинін);

- *проектувально-конструювальний* (проектування перспектив у педагогічній діяльності, операцій і засобів; конструювання занять, підбір навчального матеріалу; створення власних програм, підручників, методичних розробок; пошук шляхів активізації та інтенсифікації навчання (Н. Кузьміна, В. Моляко));

- *організаційно-комунікативний* (організація викладення навчального матеріалу, організація гнучкої поведінки на занятті, організація діяльності учнів та студентів, постійна активізація їхньої пізнавальної сфери; набір операцій вербальної і невербальної взаємодії; встановлення і підтримка позитивних взаємовідносин із студентами, учнями, адміністрацією, колегами; створення креативної атмосфери на заняттях).

Отже, педагогічна креативність визначається як інтегративна властивість особистості, яка характеризується наявністю спеціальних знань у певній предметній галузі, загальною ерудицією, педагогічною інтуїцією, високим рівнем інтелекту, гнучкістю та оригінальністю мислення, а також як процес, який проявляється у розробці нових підходів до навчання; у раціоналізації та модернізації змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу; у багатоваріантному використанні теоретичних знань і практичних навичок. Педагогічна креативність викладачів іноземних мов характеризується лінгвістичним інтелектом, бажанням і вмінням створювати розвивально-креативне мовне середовище.

На розвиток педагогічної креативності впливають: мотивація до креативної діяльності, пізнавальна активність, інформаційно збагачене мікросередовище, наявність креативного зразка та мінімальна регламентація поведінки і діяльності, на що й повинні бути спрямовані засоби психологічного тренінгу педагогічної креативності.

Теоретичний аналіз проблеми свідчить про необхідність інтеграції окреслених вище особистісного і процесуальних підходів і розробки на цій основі особистісно-процесуального підходу у вивченні та розвитку педагогічної креативності, основними положеннями якого є:

1. Педагогічна креативність – це прояв здатності до виявлення варіативних нестандартних способів розв'язання педагогічних завдань, породження нових педагогічних ідей, оригінальності рішень, нестандартності мислення, ініціативності, незалежності, гнучкості у педагогічній діяльності. Вона виявляється у таких блоках педагогічної компетентності, як педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистісна сфера.

2. У процесі аналізу педагогічної креативності у педагогічній діяльності виділено основні структурні компоненти педагогічної креативності, які відображають найбільш важливі сторони її прояву: мотиваційно-емоційний (відкритість до досвіду, розвинена внутрішня мотивація та прагнення досягти успіху, позитивні емоції та висока енергійність); когнітивно-креативний (інтелектуальні здібності, аналітична здатність, лінгвістичні знання, законодавчий стиль мислення); проектувально-конструювальний (проектування перспектив у педагогічній діяльності, операцій і засобів, конструювання занять, підбір та створення навчального матеріалу); організаційно-комунікативний (креативне викладання навчального матеріалу, організація та демонстрація гнучкої поведінки на занятті, набір операцій вербальної і невербальної взаємодії, встановлення і підтримка позитивних взаємовідносин із студентами, учнями, адміністрацією, колегами).

3. Комплекс психологічних засобів розвитку педагогічної креативності повинен містити психологічні методи та прийоми, спрямовані на розвиток усіх зазначених компонентів педагогічної креативності, які найбільш повно можуть бути реалізовані у психологічному тренінгу.

Представлений підхід до розвитку педагогічної креативності викладачів-лінгвістів ґрунтується на таких принципах: 1) концептуального уявлення про особистість педагога, як цілісного структурного суб'єкта педагогічної діяльності; 2) комплексного вивчення особливостей прояву педагогічної креативності; 3) інтегративного використання психологічних засобів розвитку педагогічної креативності; 4) стимулювання креативного процесу засобами психологічного тренінгу.

Запропонований особистісно-процесуальний підхід, його принципи та основні компоненти в структурі педагогічної креативності можуть бути покладені в основу діагностики та розробки засобів психологічного тренінгу педагогічної креативності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Guilford, J.P. Traits of creativity / Н.Н. Anderson (ed.). Creativity and its Cultivation. – Harper, 1959. – P. 142–161.
2. Новий тлумачний словник української мови: У 4 т. / Укл. В.Яременко, О.Сліпушко. – К.: АКОНІТ, 1998. – Т.4. – С. 498.
3. Морозов А.В. Креативность преподавателя высшей школы // Монография. – М., 2002. – 346 с.
4. Torrance E.P. Scientific views of creativity factors affecting its growth // Creativity and Learning – Daedalus, 1967. – P. 663–679.
5. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості. – К., ІЗМН, 1996. – 236 с.
6. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология. – М.: Академический проект, 2004. – 560 с.
7. Рождественская Н.В., Толшин А.В. Креативность: пути развития и тренинги. – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.
8. Рабочая концепция одаренности. – М.: ИЧП «Магистр», 1998. – 65 с.
9. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности преподавателя // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 21-30.
10. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М., 1976. – 303 с.

Павлик Н.В. (м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ДО ТВОРЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття посвящена аналізу проблеми впливу характерологічних якостей педагога-гуманітарія на ефективність його педагогічної діяльності. Определены критерии психологической готовности учителя к творческой профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *психологическая готовность, творческая педагогическая деятельность, ведущие характерологические тенденции.*

The paper is devoted the analysis of a problem of influence of characterological qualities of the teacher-humanist on efficiency of his pedagogical activity. Criteria of psychological readiness of the teacher to creative professional work are defined.

Keywords: *psychological readiness, creative pedagogical activity, leading characterlogical tendencies.*

Важливу роль у формуванні зрілої, духовно-моральної особистості учня в сучасній школі відіграють предмети гуманітарного профілю (зокрема, вітчизняна та зарубіжна література, історія тощо). Здійснення ефективного виховання дітей та молоді на прикладах світової літератури вимагає від педагога здібності до особистісно зрілої інтерпретації різноманітних аспектів літературних творів (характеристик персонажів та їх стосунків зі світом), яка спирається на здатність вчителя до адекватної моральної оцінки людських вчинків та інших явищ дійсності.

Оскільки предметом професійної діяльності викладачів-гуманітаріїв є особистість учня, то педагог, перш за все, має бути носієм духовно-моральних цінностей, які актуалізуються у відповідних характерологічних рисах особистості. Духовно-моральні риси є необхідними у процесі педагогічного спілкування, оскільки педагогічна діяльність, що не одухотворена моральним змістом, втрачає позитивний сенс і є засобом лише прагматичного самоствердження педагога. Тобто, вчитель сам має бути прикладом втілення у власному житті духовно-моральних принципів. Тому значно зростає роль педагога як взірця моральної компетентності й духовно-моральної поведінки.

Це обумовлює **актуальність** проблеми дослідження характерологічних якостей вчителя як чинників його психологічної готовності до творчої педагогічної роботи. Наявність у педагога духовно-моральних рис визначає вектор його загального особистісного розвитку. Слід зазначити, що фактором зниження ефективності навчального процесу внаслідок порушення стосунків між учнем та вчителем є наявність невротичних рис педагога, які загострюють міжособистісні конфлікти і підсвідомо викликають невротичний розвиток особистості учня. Нами проведено теоретичний аналіз психолого-педагогічних концепцій сучасних вітчизняних дослідників проблеми розвитку педагогічної творчості й майстерності.

Метою даної статті виступає визначення комплексу професійно-значущих характерологічних якостей, що обумовлюють психологічну готовність майбутніх педагогів гуманітарного профілю до творчої педагогічної діяльності.

Вчитель формує особистість учня своєю особистістю, оскільки тільки характером можна формувати характер. В нашому дослідженні ми визначаємо поняття “*характер*” як набір стійких особистісних тенденцій, які проявляються у поведінці людини у вигляді певних характерологічних рис, що сформувалися в результаті засвоєння цінностей культури. Ще давньогрецьки філософи вважали, що характер людини визначає її долю. Тому, перш ніж досліджувати проблему психологічної готовності вчителя до творчої професійної діяльності, слід поставити питання таким чином: які ж риси характеру створюють благосприятливі умови для розвитку педагогічної творчості?

Педагогічна творчість – це оптимальна реалізація моделей учительської діяльності. Вчитель має самостійно визначати нестандартні шляхи реалізації висунутої новації, втілюючи її в життя. Творчість вчителя-гуманітарія проявляється у мистецтві тлумачення навчального матеріалу, виділення головного, що залежить від його світогляду, загальної і професійної культури.

В результаті теоретичного дослідження означеної проблеми нами зроблено висновок, що майже всі дослідники педагогічної творчості одностайно згодні з тим, що провідним фактором творчої професійної діяльності педагога є стійка мотивація педагогічної праці (любов до дітей, до професії, бажання поділитись знаннями).

На думку К.Д. Ушинського, вплив особи вчителя на молоду душу становить ту виховну силу, якої не можна замінити ні підручниками, ні моральними нормами, ні системою заохочень та покарань. Головне покликання вчителя – це мистецтво навчання і виховання, вміння розпізнавати і стимулювати кращі риси особистості учня [1].

Творчий характер педагогічної праці визначається неповторністю сформованої особистості учня. Мистецтво вчителя виявляється в тому, як він укладає композицію уроку, як організує самостійну роботу учнів, як знаходить контакти і потрібний тон спілкування в складних ситуаціях. Творчість вчителя означає створення оригінальних підходів, що змінюють звичайний погляд на явище, перебудовують педагогічний досвід.

Педагогічну творчість часто розглядають у контексті вивчення досвіду та майстерності. Педагогічна майстерність – це досконале і творче виконання учителем професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості учня (О.Г. Мороз, В.П. Омельяненко). На думку К.К. Платонова, творчість є умовою майстерності та ініціативи. Ю.П. Азаров, А.Д. Демінцев довели, що педагогічна майстерність учителя формується і удосконалюється на основі його творчої активності [1].

Отже, дослідники зазначають, що високорівня майстерності вчитель досягає лише на основі педагогічної творчості за рахунок сумлінності при накопиченні досвіду.

Розглянемо докладніше теоретичні погляди дослідників педагогічної творчості на особистість вчителя, який у своїй діяльності досяг певного рівня професіоналізму й виправдав своє високе призначення. Як зазначають ряд дослідників, найбільш загальними професійно значущими якостями для педагогічної творчості є: об'єктивність, активність, різнобічність, цілеспрямованість, комплексність, системність, перспективність, прогностичність, аналітичність, ерудиція, креативність, інтуїція, імпровізація, оптимізм. Г.С. Сковорода вважає, що сила педагога в його знаннях, благородстві, гідності, чесності, любові і повазі до дітей, до своєї професії, у служінні добру. Вчитель має навчити дітей пізнавати світ, орієнтуватися в сучасних подіях, розуміти минуле, передбачати майбутнє, гуманно ставитись до дитини, враховувати її запити й прагнення, поважати її. Леся Українка у вчителів вбачає чесну, доброзичливу, скромну, справедливую, працьовиту людину [1, с. 5]. Отже, більшість характерологічних рис педагога, які забезпечують йому повагу з боку учнів, є *моральні якості*.

Тому вихідною *гіпотезою* дослідження є наступне положення: актуалізація в житті майбутнім педагогом духовно-моральних цінностей і набуття відповідних рис характеру є важливим фактором особистісного розвитку і сприяє формуванню психологічної готовності майбутніх викладачів гуманітарного профілю до творчої педагогічно-професійної діяльності.

С.Б. Єлканов вважає, що найбільш важлива педагогічна здібність – це педагогічне чуття. Він визначає вимоги до таких сфер особистості педагога: до професійної підготовленості (професійна діяльність виступає як особистісна цінність, відчуття себе суб'єктом педагогічної творчості), до емоційно-мотиваційної сфери (висока емоційна чутливість, мотивація морального самовиховання), до мислення (критичність, самостійність, широта, гнучкість, активність, швидкість, спостережливість, творча уява, педагогічна пам'ять), до

емоційно-вольової сфери (морально вихована воля, внутрішній локус контролю, здатність до управління іншими) [1, с. 8-9].

В.І. Загвязинський відмічає, що *новизна і перетворення* – дві найістотніші характеристики творчості. Механізмом продуктивного перетворення особистості є пробудження її сутнісних сил. Педагогічна творчість завжди є *співтворчістю*, вона вимагає від учителя вміння управляти своїми психічними станами, викликати в себе і в учнів творчу насагу. Це такий рівень майстерності, на якому творчі здібності набувають нової якості й проявляються в оригінальному стилі діяльності. Особистість педагога, виступаючи джерелом розвиваючого впливу, має бути сама творчо спрямованою.

Дослідник справедливо доводить, що стиль педагогічної діяльності обумовлюється психофізіологічними особливостями людини. Так, наприклад, "учителі *сангвіники і холерики* домагаються успіхів за рахунок швидкості, оригінальності, експромтності рішень (вони артистичні, експресивні, безпосередні, готові до імпровізації, мають мовну виразність). *Флегматики* покладаються на попередньо підготовлені і ретельно виважені рішення. На уроці вони діють повільно, ґрунтовно, стримані в емоціях, але беруть спокоем, послідовністю, витримкою і наполегливістю. *Меланхоліків* відрізняє природна креативність, вдумливість, тонке чуття педагогічної ситуації, здатність розуміти внутрішній світ учня" [1, с. 19].

Психологічно цінним здобутком В.І. Загвязинського у контексті нашого дослідження є гіпотеза, що професійний почерк вчителя визначається домінуючою психологічною рисою характеру. Автор створює таку типологію характерологічних особливостей вчителів. *Інтелектуальний* тип (переважає у старших класах) – схильний до наукової роботи, має глибоку ерудицію, науковий склад мислення, самостійність оцінок. *Вольовий* тип (середні класи, близький хлопцям-підліткам) – характеризується чіткістю, організованістю, вимогливістю, упевненістю, наполегливістю. *Емоційний* тип (молодші класи) – здатний до співпереживання, артистичний, має виразну міміку, інтонації. *Організаторський* – універсальний тип, уміє організувати конкретну справу: навчання, працю, допомагає самовираженню учнів, розвитку їх здібностей.

На думку В.А. Кан-Калика та М.Д. Никандрова, педагогічний ідеал включає світоглядні, професійні, етичні, естетичні аспекти. "Якщо всі поверхи цього ідеалу наповнені правильним змістом, то педагогічний процес наповнюється творчим потенціалом" [1, с. 21]. Педагог поставлений перед необхідністю творчо взаємодіяти з дітьми і творчо перетворювати їх. Для цього він має володіти педагогічним мисленням, здатністю до прогнозування, а також уміти керувати пізнавальним і моральним пошуком учня. Але попри всю індивідуальність педагогічна творчість часто виступає як *нормативна* творча діяльність, оскільки включає ряд параметрів, що мають нормативний характер. В.А. Кан-Калик зазначає, що педагог має складні умови праці: постійне перебування на людях, взаємодію з ними, обмеженість часу. Педагогічна творчість вимагає натхнення, тому вчитель має навчитись управляти своїм творчим самопочуттям, яке виявляється у наявності стану постійної творчості у процесі спілкування. Дослідник виділяє такі *стилі* педагогічної творчості: творчість у "гордій самотності" (педагог-прем'єр); співтворчість (педагог-диригент); індивідуально спрямована творчість (педагог-дзеркало), який орієнтується на конкретних особистостях; і, нарешті, індивідуальне самовираження учнів через колективну співтворчість (педагог-режисер), який формує ансамбль виконавців.

На думку К.С. Станиславського, важливим компонентом у творчості вчителя є педагогічна імпровізація як комплексний синтез діяльності його емоційної сфери, творчого самопочуття і мистецтва спілкування. Н.В. Кічук вважає, що творчість є умовою становлення і розвитку особистості. Він будує структурну модель творчих здібностей вчителя, яка має три компоненти: мотиваційно-творча активність, інтелектуально-логічні здібності та індивідуальні особливості особистості [1, С. 27-35].

Н.В. Кузьміна вважає, що педагогічні *здібності* – це стійкі властивості вчителя, що полягають у чутливості до об'єкта, засобів і умов педагогічної діяльності. До них належать: уміння передати знання в короткій цікавій формі, здатність розуміти учнів, самостійний творчий склад мислення, винахідливість, організаторські здібності, педагогічно-вольовий вплив, інтерес до дітей, яскравість, образність, змістовність, переконливість мови, педагогічний такт, здатність пов'язувати навчальний матеріал з життям, спостережливість, вимогливість [1, С. 35-40]. На її думку, важливим фактором успішності педагогічної творчості є *педагогічна потреба*, яка проявляється у тому, що людина відчуває потяг навчати і виховувати дітей, випробувати на собі дитячу прихильність, брати участь в педагогічному процесі, самовдосконалюватися в науковому, культурному, педагогічному відношеннях. Педагогічна неспроможність виявляється в тому, що педагог не відчуває потреби і не має можливості зрозуміти найсильніші сторони учня і системи відношень. Іншими словами, провідним фактором успішності професійної діяльності вчителя є *педагогічна мотивація*. В.О. Сластьонін також вважає, що мотиваційна сфера є центром особистості вчителя [1].

Н.В. Кузьміна розробила систему рівнів педагогічної діяльності: репродуктивний (вчитель розповідає те, що знає); адаптивний (пристосовує своє повідомлення до особливостей аудиторії); локально-моделюючий (педагог володіє стратегіями передачі знань, переміщує домінанту з себе на учня, реалізує способи вироблення системи цінностей самим учнем); системно-моделюючий (володіє стратегіями формування системи знань, навичок, умінь); системно-моделюючий діяльність і поведінку (володіє стратегіями перетворення свого предмета в засіб формування особистості учнів, вміння підкорити свої спеціальні інтереси педагогічній меті).

На думку М.В. Кухарева, педагогічна майстерність – це сукупність певних якостей особистості вчителя, що зумовлюється високим рівнем його психолого-педагогічної підготовленості, здатністю оптимально розв'язувати педагогічні завдання. Він визначає такі якості вчителя-майстра: любов до дітей, знання предмета, прагнення до самоосвіти, здатність справляти емоційно-вольовий вплив, вимогливість, почуття міри, щирість і врівноваженість у вимогах, проникливість, чутливість до особистості учня [1, с. 47-50]. Ю.Л. Львова вважає, що творча лабораторія вчителя – це своєрідна ізоляція від повсякдення. Педагогічна творчість ґрунтується на сформованій особистісній позиції (здатності до узагальнення і поєднання несумісних понять) [1].

А.К. Маркова визначає такі види педагогічної творчості: *діагностична* (створення нових способів вивчення учнів), *методична* (розробка нових методів навчання), *комунікативна* (створення нових засобів мобілізації міжособистісної взаємодії) та *самореалізація вчителя* (побудова програми самовдосконалення) [1, С. 41-52]. Професійно значущими якостями особистості вчителя є: *емпатія*, *динамізм* (ініціатива, гнучкість, енергійність, почуття гумору, вимогливість), здатність до активного *вольового впливу* на учня, до

рефлексивного керівництва його навчальною діяльністю. Вчитель має бути спроможним ставати на точку зору учня, передбачати труднощі в діяльності, рефлексивно відображати і перетворювати його внутрішню картину світу.

Як слушно зазначає С.О. Сисоєва, формування творчої особистості учня передбачає не тільки гармонійний розвиток його здібностей, а й розвиток мотивів і характерологічних якостей, що визначають успішність творчої діяльності, результати якої ведуть до саморозвитку вчителя і учня [4].

І.О. Синиця, Р.П. Скульський, спираючись на ідеї К.Д. Ушинського, говорять про важливість педагогічного такту як чуття доречності, доцільності, дотримання міри, уміння встановлювати правильні взаємостосунки з учнями [1]. Критерієм педагогічної творчості є не новизна створеної моделі навчання, а міра її ідентичності оптимальному варіанту навчання (наскільки вчитель вміє привести навчальний процес у відповідність з особливостями учнів і передбачити можливі результати).

І.А. Зязюн стверджує, що педагогічний талант розвивається з почуття любові до справи [1, с. 122-128]. М.В. Бастун вважає, що творче самопочуття обумовлюється любов'ю педагога до свого предмета та бажанням поділитись цією любов'ю. Тобто, педагогічні здібності та мотивація створюють підґрунтя педагогічної творчості.

На основі теоретичного аналізу наведених психолого-педагогічних концепцій нами визначено наступну систему показників успішності творчої педагогічної діяльності вчителів гуманітарного профілю:

1) повага до учня, моральне піднесення його особистості, пробудження в неї духовності;

2) гармонійність характеру вчителя, яка сприймається учнями як взірець для власного особистісного розвитку;

3) здатність до моральної оцінки літературних творів, історичних подій, вчинків та інших явищ дійсності; перетворення свого предмета в засіб формування особистості учнів, розвиток вікових новоутворень;

4) здатність педагога до співтворчості з учнями, до створення нових форм педагогічної діяльності, сприяння ціннісної творчості учнів.

Теоретичний аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дозволив нам висунути *гіпотетичне положення*: психологічна готовність вчителя гуманітарного профілю до творчої професійної діяльності має три *строго ієрархічні* компоненти – *ціннісно-мотиваційний, морально-комунікативний та емоційно-вольовий*. Ці компоненти тісно пов'язані між собою та взаємообумовлюють один одного. Розвиток даних компонентів із збереженням їх підпорядкованості забезпечує гармонійний розвиток особистості педагога і сприяє оптимізації навчально-виховного процесу.

Кожний з цих компонентів має певне змістове наповнення (сукупність окремих характерологічних рис) і може мати різну ступінь сформованості (в залежності від сформованості конструктивних характерологічних рис особистості).

Складовими *ціннісно-мотиваційного* блока є: любов до дітей, ціннісне ставлення до професії, педагогічна потреба, яка проявляється у тому, що людина відчуває потяг навчати і виховувати дітей, випробувати на собі дитячу прихильність, брати участь в педагогічному процесі, самовдосконалюватися в культурному та педагогічному відношеннях.

Показниками *морально-комунікативного* блоку якостей є такі риси характеру як: відповідальність, уважність і повага до людей, симпатія, довіра, емпатія, чесність, безкорисливість, совісність, альтруїзм, поступливість.

Показниками *емоційно-вольового* блока виступають: розвинутий самоконтроль, емоційна стійкість, оптимальний рівень психічної напруги, внутрішній локус контролю, організованість, послідовність у діях, сміливість, цілеспрямованість здатність до морального вибору. Даний блок якостей як стійких емоційно-вольових тенденцій дозволяє здійснювати моральну регуляцію власної поведінки і справляти педагогічний вплив.

Морально-комунікативні риси (щирість, довіра, уважність, поступливість, послідовність, емпатійність) на відміну від суто комунікативних якостей (комунікабельності, товариськості, толерантності дозволяють здійснювати не просто спілкування, а моральне спілкування, яке являє собою якісно новий рівень міжособистісних комунікацій, що базується на безумовному визнанні цінності іншої особистості й спрямоване на її моральне піднесення.

Педагогічна мотивація в сукупності з духовно-моральною спрямованістю, усвідомленістю, узгодженістю рис характеру вчителя, визначають гармонійність його особистості. Ціннісне ставлення людини до моральних якостей (чесності, доброчинності, поваги до людей, совісності, альтруїзму, відповідальності, працьовитості, організованості) забезпечує сформованість моральних ставлень педагога до інших, адекватність його поведінки та високий рівень життєтворчості. Це безумовно, позитивно впливає на успішність професійно-педагогічної діяльності, оскільки гармонізує міжособистісні взаєностосунки і надає учневі наочний приклад моральної поведінки та належний напрямок особистісного розвитку.

Безперечно, педагог, як кожна людина, має певні негативні особистісні риси і пов'язані з ними психологічні проблеми, але за умови постійного усвідомлення вад власного характеру та прагнення до морального самоудосконалення він набуває досвіду роботи над собою, виробляє оптимальні для нього засоби компенсації та самоактуалізації.

Неузгодженість змісту декларації вчителем морально-етичних принципів та їх реальної поведінкової реалізації (диспозиційно-поведінкова розбіжність) сприяє порушенню ціннісної регуляції життєдіяльності людини [3]. Тобто мова йде про феномен, коли педагог дуже творчо і красномовно говорить про моральні цінності, але у повсякденному житті демонструє моральну некомпетентність, байдужість, неповажність до оточуючих, егоїзм та інші аморальні прояви. Саме така психологічна вада є найбільш поширеною серед сучасних педагогів. Тобто, дитина спостерігає неузгодженість між тим, що вчитель говорить і тим, як він себе поводить, що, у свою чергу, сприяє формуванню неусвідомленої дитячої непослідовності й неконгруентності як невротичних рис характеру. Таким чином, якщо моральні цінності, які тільки декларуються вчителем, але не є його характерологічними рисами, вчитель не здатен до здійснення ефективного педагогічного впливу на формування особистості учня, оскільки його слова не підкріплюються живим прикладом конкретних морально-поведінкових дій та вчинків.

Виходячи з особистісного, ціннісно-рефлексивно-креативного підходу, запропонованого В.В. Рибалкою, кожний з блоків характерологічних якостей може функціонувати на трьох рівнях: *рефлексивному, ціннісному та креативному* [2]. Функція психолога у процесі формування психологічної культури педагогів полягає у створенні психологічних умов для усвідомлення

людиною необхідності самовиховання позитивних характерологічних рис. Спираючись на моральні поняття й оцінку поведінки інших людей, особистість переходить до самооцінки своєї поведінки, якостей, вчинків.

Отже, характер є потенційною передумовою особистісного розвитку педагога і обумовлює стиль та ефективність його творчої педагогічної роботи.

В результаті дослідження проблеми психологічної готовності викладачів до творчої професійної діяльності зроблено такі **висновки**.

Критеріями психологічної готовності педагога гуманітарного профілю до педагогічної творчості виступають: повага до учня, моральне піднесення його особистості, пробудження в неї духовності; гармонійність характеру вчителя; здатність до моральної оцінки літературних творів та інших явищ дійсності; розвиток вікових новоутворень учнів, перетворення свого предмета в засіб формування особистості; здатність до співтворчості з учнями, до створення нових форм педагогічної діяльності.

Психологічна готовність вчителя-гуманітарія має три *строго ієрархічні* компоненти – *ціннісно-мотиваційний, морально-комунікативний та емоційно-вольовий*. Розвиток даних компонентів із збереженням їх підпорядкованості один одному забезпечує гармонійність особистості педагога і сприяє оптимізації навчально-виховного процесу.

Подальшу роботу ми вбачаємо у розробці психодіагностичного інструментарію вивчення впливу характерологічних особливостей майбутніх викладачів гуманітарного профілю на показники ефективності творчої педагогічно-професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія: Навч. посібник. – К., 2000. – 167 с.
2. Рибалка В.В. Особистісний рефлексивно-ціннісно-креативний підхід до розвитку психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти // Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: Навч.-метод. посібник / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. За ред. В.В. Рибалки. – К., 2005. – С. 30-42.
3. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А. Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.
4. Сисоєва С.О., Смілянець О.Г. Педагогічна творчість: розв'язування творчих фахових задач засобами інформаційних технологій: Навч. посібник. – Вінниця: ЦПНМВ, 2006. – 180 с.

Петрус М.І. (м. Мукачєво)

ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ФУНКЦІЙ СТЕРЕОТИПІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЛІКАРІВ ТЕРАПЕВТІВ

Длительное исполнение профессиональных обязанностей ведет к деструктивным изменениям личности, которые называются деформациями. Основными психологическими условиями возникновения деформации есть существование стереотипов профессиональной деятельности.

Изменение негативных функций стереотипов в профессиональной деятельности врачей терапевтов возможно через осознание и адекватное восприятие профессиональных стереотипов путем рефлексии и рационализации мышления.

Ключевые слова: *стереотипы, деструктивные изменения личности, деформации, профессиональная деятельность врача.*

Using all professional functions for a long time, leads to destructive changes of personality. Such changes called deformations. The main cause of deformations – is a cause of professional activity.

Overcoming all negative functions of doctor's professional activity is possible under such conditions as: awareness and adequate perception of professional stereotypes by reflection and rationalization of thought.

Keywords: stereotypes, destructive changes of personality, deformations, doctor's professional activity.

Актуальність дослідження негативних функцій стереотипів у професійній діяльності лікарів терапевтів пов'язана із високою суспільною значимістю соціально-психологічного змісту діяльності у галузі підтримання та збереження здоров'я засобами професійної діяльності лікарів терапевтів.

Мета – виявлення особливостей впровадження соціально-психологічних практик у процес подолання негативних функцій стереотипів у професійній діяльності лікарів терапевтів. **Об'єкт** – психологічні особливості професійної діяльності лікарів терапевтів. **Предмет** – специфіка подолання негативних функцій стереотипів у професійній діяльності лікарів терапевтів.

Завдання:

1. Визначити теоретико-методологічні засади дослідження негативних функцій стереотипів у професійній діяльності лікарів терапевтів.

2. Проаналізувати критерії застосування соціально-психологічних практик здійснення процесу подолання негативних функцій стереотипів існуючих у професійній діяльності лікарів терапевтів.

3. Провести експериментальне дослідження змісту соціально-психологічних практик подолання негативних функцій стереотипів у професійній діяльності лікарів терапевтів.

Гіпотези дослідження: стереотипи у професійній діяльності лікарів терапевтів можуть виконувати як позитивні так і негативні функції; подолання дії негативних функцій стереотипів лікарів терапевтів можливе через усвідомлення шляхом рефлексії та раціоналізації мислення.

Діяльність лікаря терапевта відбувається на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії з пацієнтом. У процесі професійного становлення, лікар переживає декілька фаз або етапів професійної зрілості, дослідженням особливостей якої займалися Е. Климов, А. Маркова, Дж. Сьюпер та інші. Наукове обґрунтування підходів до збереження та зміцнення здоров'я молоді здійснене у працях К. Беседина, Ю. Кундієв, І. Сергета, В. Бардов.

Дослідженням лікарської діяльності і поведінки хворого на різних етапах перебігу взаємодії рівня лікар-пацієнт (гігієна, профілактика, діагностика, лікування) займалися Г. Абрамова, Е. Авдеева, Л. Баль, Ю. Белоумов, В. Волков, Д. Ісаєв, Е. Кречмер, Є. Керпелін, Н. Корнілов, Л. Тульчина, В. Ніколаєв та інші.

Багатолітнє виконання професійної діяльності веде до утворення деструктивних змін особисті, які називають деформаціями. До головних психологічних детермінант професійної деформації відносяться стереотипи професійної діяльності.

Під стереотипами прийнято розуміти стійкий і спрощений образ сприйняття явища або людини, повторюваний у незмінному вигляді, як шаблон дії, поведінки, використовуваний, як правило, несвідомо. На процес формування професійних стереотипів у діяльності лікарів терапевтів значний вплив мають соціальні стереотипи. Означення соціальних стереотипів, як характеристик, які описують членів соціальних груп чи категорій, приписують

їм чи асоціюються з ними, представлені у роботах У. Ліпмана, С. Фіска, В. Агеева, А. Тешлера, Дж. Тернера, П. Окуса, П. Шихирева, Г. Олпорта, О. Клайнберга, К. Маколі. Дослідженням точності стереотипів через їх атрибутивну валідність займалися Й. Ясперс, М. Хьюстон. На зв'язку стереотипів із груповими ярликами у семантичній пам'яті через ментальні асоціації наголошують Ч. Стангор і Дж. Ландж. Дослідження особливостей уявлень, як основоположної складової стереотипів займалися Ж.–К. Абрак, А.Петровський, В. Войтко, Е. Мелибруда, К. Ясперс.

На відмінності стереотипів і особистісних переконань наголошували Дж. Біргем, П.Дівай, Ч.Стангор, Дж.Ландж. Дослідженням етнічних стереотипів займалися Д. Кац, К. Брейлі. Способи впливу на стереотипи представлені у Дж. Дакінгтона.

Професійні стереотипи лікарів терапевтів пов'язані з несвідомою стереотипізацією, метою якої є захист цілісності ідентифікації особистості та професійної групи, виправдання деяких негативних установок по відношенню до інших груп тощо.

Стереотипи можуть виконувати як позитивні, так і негативні функції. Провідними з позитивних функцій є захисна функція, функція впорядкування та узгодження соціального оточення, з негативних функцій – ригідність сприймання того чи іншого об'єкту дійсності та упереджене ставлення до них.

До провідних професійних стереотипів лікарів терапевтів відносяться: авторитарність, консервативність, рольовий експансіонізм, соціальне лицемірство, поведінковий трансфер, стереотипи пов'язані з віковими особливостями пацієнтів, стереотипи пов'язані з тендерними, стереотипи пов'язані з соціальними можливостями клієнтів. Перелічені стереотипи можуть здійснювати як негативні та позитивні функції.

Стереотипізація у діяльності лікарів терапевтів веде до спрощення процесу пізнання іншої людини або упереджень у її сприйманні. У першому випадку стереотип не обов'язково містить у собі оцінне навантаження, у емоційному сприйманні іншої людини не відбувається зрушення в її емоційному прийнятті чи не прийнятті, тому такі стереотипи ми відносимо як до переважно позитивних. У другому випадку судження будується лише на ґрунті минулого обмеженого досвіду, коли цей досвід буває, наприклад, негативним, то будь-яке сприйняття представника тієї ж групи чи його поведінки сприймається як негативне. Такі стереотипи відіграють переважно негативні функції. Відповідно, провідними характеристиками негативних функцій стереотипів у професійній діяльності лікарів терапевтів є упередженість у сприйманні іншої людини, консервативність і, як наслідок, відсутність конструктивності у взаємодії лікаря та пацієнта.

Негативні функції стереотипів у професійній діяльності лікарів терапевтів виступають у ролі механізмів захисту від негативних переживань. Механізми захисту забезпечують індивідуальний підхід до вирішення конфліктів у афективно-стресових умовах в яких працює лікар, стикаючись із хворобами пацієнтів та впливом цих хвороб на поведінку пацієнтів і активізуються у ситуаціях загрози. Я. Більшість механізмів психологічного захисту не вирішують проблем, оскільки, вони перешкоджають свідомому їх вирішенню. Провідними механізмами захисту за З. Фрейдом є: сублімація заміщення, витіснення, регресія, проекція, раціоналізація, утворення реактивне, ідентифікація та фіксація поведінки, а також, механізми, якими К. Юнг

доповнив концепцію З. Фрейда – ізоляція, компроміс, заперечення реальності, зміщення, знищення та формування реакцій.

Подолання негативних функцій стереотипів у процесі діяльності лікарів терапевтів можливе через усвідомлення особливостей професійної діяльності та когнітивних переживань пов'язаних із ними. Ми вирішили стимулювати лікарів терапевтів до усвідомлення особливостей стереотипів та через застосування комплексу соціально-психологічних практик, провідними з яких є: тренінг розвитку особистості, відео спостереження та аналіз продуктів діяльності.

Під час проведення теоретичного дослідження ми виявили, що стереотипи у професійній діяльності лікарів терапевтів можуть відігравати як позитивні, так і негативні функції. Після цього, для перевірки поставлених гіпотез ми провели експеримент у якому приймали участь 23 лікарі терапевти державних клінік міста ... протягом 1 року.

Учасників експерименту було поділено на контрольну та експериментальну групи. Досліджувані експериментальної групи відвідувати тренінг особистісного зростання, метою якого було стимулювання лікарів до усвідомлення професійних стереотипів та їх функцій через розвиток професійної рефлексії та раціоналізацію мислення. Поряд з цим здійснювався відео запис прийомів лікарів обох груп для аналізу поведінки досліджуваних.

У результаті проведеного дослідження ми виявили якісний склад функцій стереотипів професійної діяльності лікарів терапевтів, представлений у таблицях 1-2.

Таблиця 1

Позитивні функції стереотипів професійної діяльності лікарів терапевтів

№	Стереотипи	Значення функції
1	Авторитарність	- однакове ставлення до всіх пацієнтів
2	Консервативність	- використання перевірених часом та досвідом методів і способів лікування
3	Рольовий експансіонізм	- визначені особливості виконуваних ролі лікарем ролей під час прийому, постановки діагнозу тощо
4	Соціальне лицемірство	- безкоштовність надання медичних послуг; - якість медичних послуг та обладнання
5	Стереотипи, пов'язані з віковими особливостями пацієнтів	- діти потребують кращого догляду ніж дорослі; - з дорослими пацієнтами легше знайти працювати; - люди похилого віку терплячіші за інші вікові групи пацієнтів
6	Стереотипи, пов'язані з гендерними ознаками	- чоловіки менш стійкі до болю тому, повинні приймати сильно діючі препарати; - жінки рішучіші за чоловіків у процесі лікування
7	Стереотипи, пов'язані з соціальними можливостями клієнтів	- люди, що стоять на вищих соціальних щаблях повинні отримувати дороге лікування; - збільшення уваги до людей, що стоять на вищих соціальних щаблях; - мало забезпечені люди потребують менше уваги при лікуванні

Негативні функції стереотипів професійної діяльності лікарів терапевтів

№	Стереотипи	Значення функції
1	Авторитарність	- сприймання пацієнта як об'єкт лікування
2	Консервативність	- використання застарілих способів та методів лікування
3	Рольовий експансіонізм	- надання лікареві беззаперечної влади та беззаперечності його правоти
4	Соціальне лицемірство	- відсутність потреби у пошуку та порівнянні медичних послуг у різних медичних закладах
5	Стереотипи, пов'язані з віковими особливостями пацієнтів	- батьки можуть витратити більшу суму на лікування дітей ніж на власне лікування; - у лікувальних закладах та поліклініках для дорослих може бути гірше обладнання за дитячі заклади; - люди похилого віку потребують скоріше уваги ніж лікування.
6	Стереотипи, пов'язані з гендерними ознаками	- надання переваги сильно діючим препаратам з високим ціновим бар'єром при лікуванні чоловіків; - надання переваги препаратам з середнім та низьким ціновим бар'єром при лікуванні жінок.
7	Стереотипи, пов'язані з соціальними можливостями клієнтів	- дороге лікування не тотожне ефективному лікуванню; - інтерес до людей, які стоять на вищих соціальних щаблях пов'язаний із їх платоспроможністю; - низький рівень уваги до малозабезпечених людей під час лікування пов'язаний із їх низькими фінансовими можливостями виконати приписи лікаря.

Визначивши якісний склад функцій, виконуваних професійними стереотипами у діяльності лікарів терапевтів, ми проаналізували частоту виконання даними стереотипами тих чи інших функцій.

Для зручності подальшого аналізу ми побудували графіки розподілу функцій стереотипів у процесі діяльності лікарів терапевтів. На представлених нижче графіках загальна кількість позитивних функцій взята за 100% , так як і кількість негативних функцій, для зручності зображення на графіку.

Отже, ми бачимо, що до проведення експериментального дослідження за позитивними функціями у контрольній та експериментальній групах переважають «консервативність» та «соціальне лицемірство». Серед переважаючих за негативними функціями у контрольній та експериментальній групах найчастіше проявляються «консервативність», «гендерні стереотипи» та «соціальні стереотипи».

Після проведення дослідження результати контрольної групи не змінились. Аналіз результатів експериментальної групи свідчить про наявність майже рівного процентного співвідношення проявів негативних та позитивних функцій стереотипів.

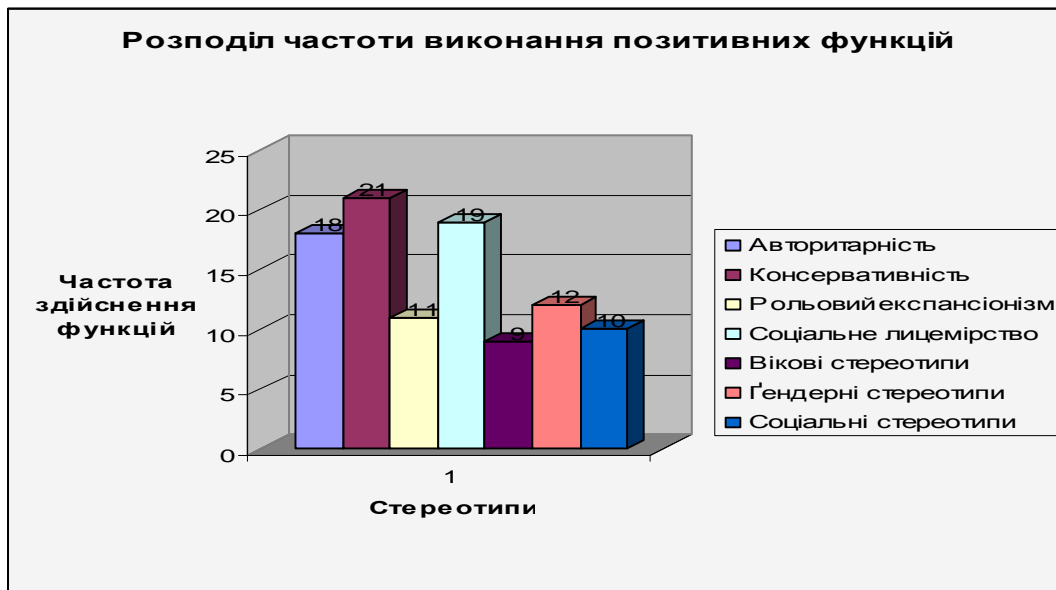


Рисунок 1.

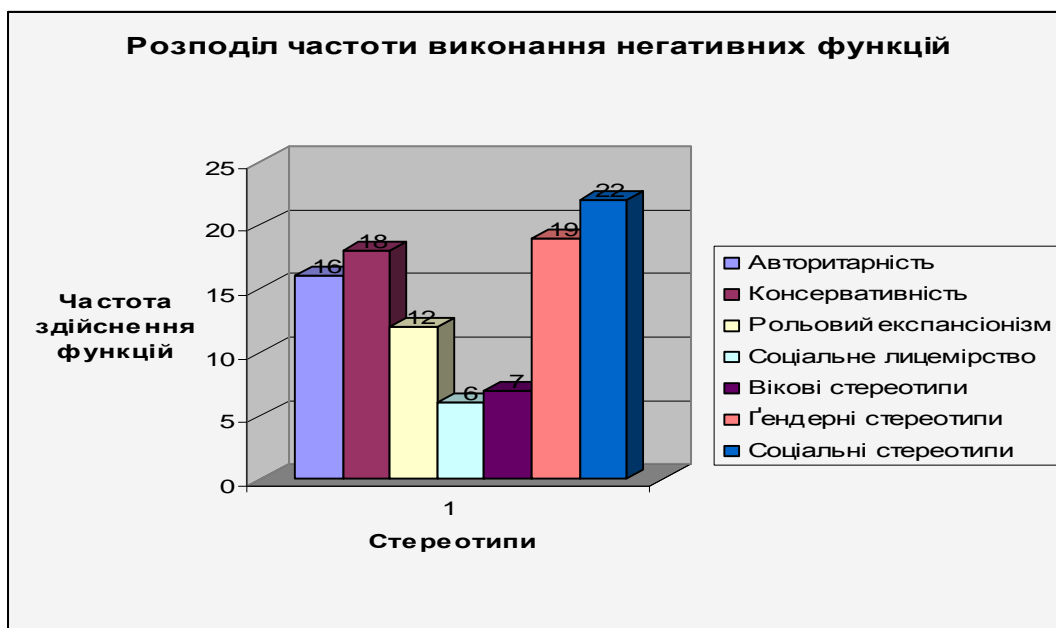


Рисунок 2.

Рівень усвідомленості функцій здійснюваних стереотипами у контрольній групі становить 12%, тоді як рівень усвідомленості у експериментальній групі, після застосування соціально-психологічних практик становить 61%.

Проаналізувавши успішність діяльності лікарів у вигляді відеозаписів та медичних карт хворих за такими критеріями, як: процент вилікуваних лікарем хворих, процент постійно супроводжуваних у процесі лікування хронічних захворювань пацієнтів, процент пацієнтів перенаправлених до інших лікарів та процент пацієнтів супроводжуваних лікарем під час проведення профілактичних та відновлювально-лікувальних заходів, після впровадження у життєдіяльність лікарів експериментальної групи соціально-психологічних практик, ми склали порівняльну таблицю.

Порівняння результатів успішності діяльності лікарів контрольної та експериментальної груп після впровадження у життєдіяльність лікарів експериментальної групи соціально-психологічних практик

№	Експериментальна група	Контрольна група
1	процент вилікуваних лікарем хворих 54%	процент вилікуваних лікарем хворих 41%
2	процент постійно супроводжуваних у процесі лікування хронічних захворювань пацієнтів 21%	процент постійно супроводжуваних у процесі лікування хронічних захворювань пацієнтів 38%
3	процент пацієнтів перенаправлених до інших лікарів чи лікувальних закладів 15%	процент пацієнтів перенаправлених до інших лікарів чи лікувальних закладів 2%
4	процент пацієнтів супроводжуваних лікарем під час проведення профілактичних та відновлювально-лікувальних заходів 10%	Процент пацієнтів супроводжуваних лікарем під час проведення профілактичних та відновлювально-лікувальних заходів 19%

Таким чином, після впровадження у життєдіяльність лікарів терапевтів експериментальної групи соціально-психологічних практик підвищився рівень успішності їх діяльності, у порівнянні з контрольною групою. Збільшився процент адекватного сприйняття власних можливостей зокрема та лікувальних можливостей кожного закладу взагалі, про що свідчить значне збільшення проценту перенаправлення до інших лікарів чи лікувальних закладів.

Висновки. Отже, перша частина нашої гіпотеза підтвердилась. Стереотипи у діяльності лікарів терапевтів можуть виконувати як позитивні, так і негативні функції. Друга частина гіпотези також є раціональною. Подолання негативних функцій стереотипів у діяльності лікарів терапевтів та зниження рівня стереотипізації професійної діяльності взагалі можливе через усвідомлення і адекватне сприйняття професійних стереотипів шляхом рефлексії та раціоналізації мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агеев В.С. Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 135-140.
2. Бодалев А.А., Куницына В.Н., Панферов В.Н. О социальных эталонах и стереотипах и их роли в оценке личности // Ученые записки ЛГУ. – Л., 1971. – Вып.9. – С. 151-160.
3. Внутрішні хвороби / Г.П. Працак, С.В. Баран, О.С. Стасиниш та ін. – К. Здоров'я, 1944. – 352 с.
4. Дейкер Х., Фрейда Н. Национальный характер в национальные стереотипы // Современная зарубежная этнопсихология. – 1979. – № 4. – С. 23-44.
5. Исаев Д.Н. Детская медицинская психология. Психологическая педиатрия. – СПб., 2004. – 384 с.
6. Кречмер Э. Медицинская психология: Пер. с нем. – СПб.: Союз, 1998. – 464 с.
7. Остапенко І.В. Аналіз особливостей професійної ідентифікації як типу особистісної активності // Українська психологія: сучасний потенціал. Матеріали IV Костюківських читань (25 вересня 1996 р): В 3-х т. – К.: ДОК-К, 1996. – Т.ІІ. – С. 294-299.
8. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, М.: ООО «Издательство АСТ», 2001. – С. 183.
9. Фром Э. Человек для себя. – Минск: Коллегиум, 1992. – 253 с.
10. Шибутани Т. Социальная психология. – М.: «Мысль», 1969. – 534 с.

ФИЛОСОФСКИЕ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ВРЕМЕННОЙ РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Показано змістовну відмінність понять часу та тривалості. Наведено обґрунтування відмінності між суб'єктивного та об'єктивного часу. Можливість регулювання суб'єктом темпу та тривалості виконання дій представлено як результат оцінювання ним своїх безперервних переживань зміни станів значущого об'єктивного процесу.

Ключові слова: час, тривалість, темп виконання дій, переживання.

The rich in content difference of concepts of duration and time is rotined. The ground of difference of measures of subjective and objective time is resulted. Possibility of adjusting of rate and duration of implementation of actions a subject appears as a result of evaluation them of the continuous experiencing of state of meaningful objective process transition.

Keywords: time, duration, rate of implementation of actions, experiencing.

Характерной особенностью современного этапа развития общества является все более возрастающая значимость необходимой для жизни и деятельности человека информации. Вместе с этим постоянно увеличивается интенсивность протекания всех информационных, социальных, экономических, производственных процессов. Активно развивающиеся средства телекоммуникации, компьютерная техника и новые технологии способствуют возникновению новых возможностей в производственной сфере, в налаживании все более тесных социальных контактов. Однако, не смотря на множество позитивных изменений, в обществе в связи с интенсивной информатизацией резко обозначился и ряд проблемных моментов. Одним из ключевых среди таких моментов можно считать все более нарастающий общий дефицит времени в деятельности современного человека. [1, 23, 33]

Как следствие увеличения дефицита времени в производственной сфере снижается надежность в различных видах профессиональной деятельности, повышается вес человеческого фактора в причинах возникновения аварий и катастроф. [9, 21] Рассматривая деструктивное влияние тотального дефицита времени на развитие личности, Т. Эриксен, в частности, указывает на, так называемый, эффект «пирамиды» [33]. Этот эффект предполагает нагромождение воспринимаемой субъектом информации, из-за недостаточного образования необходимых смысловых связей. Последнее, в свою очередь, приводит к нарушению временной последовательности потока переживаемых человеком впечатлений. В результате нагромождения фактов переживаемая субъектом длительность сокращается, теряется ориентировка во времени и таким образом субъективное время, не подкрепленное смыслом и логикой следования событий (определенной тенденцией изменений) сжимается до отдельного момента в настоящем. Как следствие этого для человека затрудняется выделение исторического контекста общественной и собственной жизни, возникают затруднения в самоидентификации, развивается зависимость от скорости, усиливается чувство неуверенности в себе, страх, развиваются депрессивные состояния, увеличивается вероятность психических заболеваний. Ограниченность смысловых связей в структуре опыта ведет к стандартизации мышления и действий и, естественно, снижает значение креативного компонента деятельности.

В большинстве исследований вопросы, касающиеся особенностей восприятия, оценки, отмеривания времени, временной организации жизни и деятельности человека, прямо или косвенно рассматривались с позиций использования субъектом общепринятой временной метрики (секунды, минуты, часы и т.д.) [1, 6, 31]. Вместе с тем в работах А. Бергсона, Э. Гуссерля, М. Хайдеггера имеется достаточно определенные указания на отличие мер психологического и общепринятого времени [4, 11, 29]. В своей работе Е.И. Головаха и А.А. Кроник провели обстоятельный всесторонний анализ философских концепций времени и остановились на реляционном подходе к пониманию природы времени, подходе с точки зрения учета роли взаимодействия материальных систем [10]. Ими было четко указано на отличие субъективного времени от объективного, подчеркнуто значение смыслового наполнения событий, определяющего ход субъективного времени, различный масштаб в соотношениях событий, субъективные меры времени. Вместе с тем, полагая за основу подхода к исследованию психологического времени причинно-следственные отношения между основными событиями жизни человека, Е.И. Головаха и А.А. Кроник больше акцентируют внимание на выделении краевых «точек» переживаемых человеком временных интервалов. Однако при таком подходе уходит из рассмотрения непрерывная длительность ограниченных событиями переживаний. В рамках причинно-целевой концепции психологического времени хорошо описываются темпоральные характеристики переживаний, проявляющиеся в эффектах растяжения и сжатия субъективного времени, описываются посредством анализа «всей совокупности причинно-целевых связей между основными событиями жизни индивида» [с. 199, 10]. Вместе с тем, в пределах действия отдельных смысловых связей между событиями изменения могут протекать в различном темпе, переживаться с различной интенсивностью. И если для структуры масштабных событий жизни человека последний момент значим далеко не всегда, то для ситуативных кратковременных переживаний времени, для регуляции темпа выполнения действий этот момент становится достаточно весомым. Однако для последнего случая причинно-целевая (равно как и другие) концепция психологического времени не дает необходимых разъяснений.

Целью работы является выделение наиболее общих теоретических оснований функционирования психологических механизмов определения возможной продолжительности достижения цели деятельности и текущей регуляции темпа выполнения действий.

Подходы к определению времени в философии и естествознании.

В рамках проблематики времени преимущественно рассматривались следующие вопросы: о связи времени и движения; абсолютность или относительность времени; субъективность (феноменальность) или объективность времени; природа временных планов прошлого, настоящего и будущего [20]. Наряду с этим представляли большой интерес вопросы, касающиеся осознания и представления времени субъектом. Раскрытие указанной проблематики во многом также связано с ответом на стоявший и в древности, и сейчас не менее актуальный вопрос – вопрос об обратимости или необратимости природных процессов, а также самого времени.

В контексте развития научных понятий В.И. Вернадский выделил четыре основных этапа в построении понятия «время» [7]. Первый этап охватывает доэллинистический и греко-римский научный опыт. Второй этап относится к периоду безусловного концептуального влияния на науку религиозных

течений. На третьем этапе четко прослеживается связь определений времени с механицизмом И. Ньютона. Четвертый этап знаменуется появлением теории относительности и утверждением понятия «пространство-время». К этой классификации с позиций развития науки в начале XXI века мы можем добавить и пятый этап – этап, связанный с утверждением в рамках синергетических исследований фундаментальной роли взаимодействий между объектами и процессами, с получением несводимых вероятностных описаний действительности и формулированием новых значимых аргументов в пользу положения о необратимости времени. Причем выделение пятого этапа представляется тем более необходимым, так как существенные для этого предпосылки обозначились и начали укрепляться на предыдущих этапах. Последнее нашло свое отражение в работах В.И. Вернадского [7], Г.Рейхенбаха [26], А. Уайтхеда [27], Д. Уитроу [28].

Во многих древних культурах время связывалось с цикличностью различных процессов во Вселенной и, прежде всего, с движением небесных тел. Теоретическое оформление такая точка зрения получила, например, у Пифагора и Платона [22]. Отталкиваясь от связи времени и движения, а также от положений о фундаментальности численного описания действительности, Аристотель определил время следующим образом: «Время есть число движения по отношению к предыдущему и последующему» [3, с. 150].

На втором этапе безграничность времени была элиминирована и приведена в соответствие с содержанием библейского толкования развития человека и человечества от момента «Сотворения» до момента «конца Света» [7]. Само размеренное движение небесных светил, с которым связывалось древними течение времени, на этом этапе потеряло для научных исследований свое относительно самостоятельное значение, растворившись в безусловной детерминации божественной волей.

На третьем этапе возрождение естествознания неразрывно связывается с именами Г. Галилея и И. Ньютона [7]. Необходимость определения законов механики и закона всемирного тяготения обусловили утверждение понятий абсолютного пространства и времени, как того, на фоне чего происходят все физические процессы [28]. В противовес абсолютному времени И. Ньютона Г. Лейбниц сформулировал свою концепцию относительного времени, где определяющими моментами явились события или классы событий, связываемые в плане их одновременности [28, с. 52]. Утверждая относительность времени, Г. Лейбниц связывал формальный временной порядок следования событий с причинно-следственными связями явлений действительности (причинная теория времени) [18]. Причинная теория времени в дальнейшем получила развитие в трудах И. Канта и нашла свое наиболее яркое выражение в теории относительности А. Эйнштейна [14, 32].

Реакцией на неуклонную формализацию времени и временного описания реальности можно считать появление теорий, обосновывающих субъективную природу времени. Так, по мнению Бл. Августина время измеряется в душе в неделимом настоящем: «В тебе, душа моя, измеряю я время» [5, с.334]. Субъективным механизмом такого измерения является непосредственное чувство от того, что оставляет осязаемое впечатление в душе. По мнению И. Канта «время есть не что иное, как форма внутреннего чувства, то есть наглядного представления нас самих и нашего внутреннего состояния» [14, с. 58]. Время здесь представлено как способ воздействия души самой на себя, для придания себе определенной формы.

Существенные ограничения концепции абсолютного времени вскрылись, как считает В.И. Вернадский, благодаря обобщениям эмпирических данных в геофизике, биологии, истории, показавшим необратимость происходящих в природе и обществе изменений и сущностную предопределенность течения времени. [7] Тем самым был подготовлен переход от абсолютного пространства и времени к пространству-времени как некоторому единству, переход к четвертому этапу научной разработки понятия «время». На этом этапе, рассматривая изменения природных процессов в единой системе пространственно-временных координат, А. Эйнштейн дает времени исключительно формальное определение: «такое определение времени, чтобы соответствующие промежутки времени можно было рассматривать как величины, принципиально доступные наблюдению (результаты измерений)» [32, с. 172]. В противовес формализму теории относительности В.И.Вернадский определил время как: «одно из проявлений вещества, неотделимое от него его содержание» [7, с. 30]. Свой вариант представлений о времени дает феноменология и экзистенциальная философия. В этом варианте поток изменений имеет субъективную природу, а привычное для нас общепринятое время представляется как внешне определенное.

В относимых нами к пятому этапу научной разработки понятия времени синергетических исследованиях рассматриваются необратимые процессы самоорганизации в открытых нелинейных системах (средах). В качестве одного из ключевых теоретических положений здесь выступает положение о том, что развитие указанных систем не является жестко детерминированным и не протекает в соответствии с однозначно заданными причинно—следственными переходами. [15, 25, 30]

На китайской научной мысли ведущим было представление о единстве и непрерывности момента и длительности (длительности как момента), тогда, как ни понятия «время», ни аналогичных ему понятий (в европейском понимании) здесь разработано не было [13]. В западной философии и естествознании в плане реализации направленности исследований на предельно возможную конкретизацию время преимущественно определилось как субъективная или объективная форма, число или схема. Вместе с тем, чем более формализовалось время, тем очевиднее и сложнее становилась его взаимосвязь с непрерывно текущими процессами. В конечном счете Д. Уитроу, анализируя относительное время, делает заключение о том, что понятие последовательности сталкивается с понятием длительности [28]. И такое столкновение прослеживается в большинстве ведущих философских концепций. Во многих работах четкого разделения понятий времени и длительности не представлено. Более того, на этот счет можно найти и противоположные заключения. Вместе с тем, в большинстве работ под длительностью понимается некоторый непрерывно протекающий процесс. Причем этот процесс может быть и внешним для субъекта, и может протекать в умственном плане как последовательность идей или актов внимания. Именно длительность, как правило, принимается как условие непрерывности временного потока. Относительно же времени многие авторы сходятся на том, что это интеллектуальная конструкция [4, 13,14,19, 28].

Определение длительности процессов.

Результаты проведенного анализа свидетельствуют в пользу того, что снятие проблемы взаимосогласованного определения понятий длительности и времени в значительной степени лежит в плоскости разрешения противоречий в оппозициях непрерывности и дискретности и, далее, конечности и

бесконечности времени. В этом плане Аристотель, определяя время, исходил из непрерывности движения [3]. В последующем, и для обоснования положений физики, и во многих философских концепциях XVI – XIX столетий время и движение неизменно связывались друг с другом. Эту связь мы четко прослеживаем и в достаточно недавних теоретических построениях теории относительности, и в новых философских концепциях [24, 26, 28, 32]. При этом выраженная формализация в определениях времени приводила многих исследователей как в древние времена, так и в настоящем к парадоксальным выводам. Примеры таких выводов мы находим в различных суждениях, касающихся определения сущности движения при решении апорий Зенона «Стадий» и «Стрела» [28], в результатах А. Эйнштейна, связывающих интенсивность течения времени для объекта с выбором системы отсчета и со скоростью движения этого объекта [32].

В рамках рассматриваемой проблематики как на малоизученный срез в понимании реальности Ф. Жюльен указывает на отождествление движения и изменений [13]. Автор подчеркивает противоречивость такого отождествления, принимая во внимание представления об изменениях в китайской философии. Так Ф. Жюльен отмечает: «В целом если Китай не понимал природу в терминах движения, то это потому, что он понимал ее, отправляясь не от индивидуальных тел, обреченных на движение, а от факторов, находящихся в определенной корреляции, образующих полюсы: двух энергий, Инь и Янь, порождающих бесконечное взаимодействие» [13, с. 33]. Непрерывные изменения как раз и рассматривались в Китае как процесс, или длительность.

Согласно с выводами В.И. Вернадского в определении содержания длительности базовую роль должно играть не понятие движение, а понятие изменение как более общее и более широко охватывающее явления действительности [7]. На этот счет и практика, и теоретические заключения показывают, что в покоящемся объекте также могут происходить, например, химические реакции, электромагнитные взаимодействия, то есть скрытые до определенного момента процессы, которые с точки зрения динамики своей реализации как раз и следует называть изменениями. Эти изменения могут приводить или не приводить к каким-либо внешне заметным вариациям формы, окраски, упругости, местоположения объекта. В конечном же счете в зависимости от указанных моментов объективные изменения могут быть более или менее существенны. Как видно, именно в этом и состоит относительность длительности как условно принимаемого торможения или ускорения диалектического процесса взаимопереходов (отрицание отрицания) пространства и времени у Г. Гегеля [8]. Сама же длительность, соответственно, может рассматриваться как устойчивое единство некоего существования, или становления (как оно представлено в работах А.Н. Уайтхеда [27]), в интервале между двумя значимыми изменениями процесса.

Во многих философских концепциях, рассматривающих становление или какие-либо направленные изменения, понятие длительности связывается с качественной специфичностью определенного существования. При этом этот тезис относится и к западной, и к восточной философским традициям, к интерпретациям объективного и субъективного времени. На этот счет у В.И. Вернадского есть прямое указание на то, что длительность органично связана с ограниченностью существования и несет в себе определенное качество, которое изменяется в пределах существования, начиная, прекращая, видоизменяя соответствующий естественный процесс.

Результаты проведенного анализа показывают, что согласование длительностей может приниматься как достаточно универсальный принцип и подход для описания и объяснения наблюдаемых ограничений и взаимодействий различных природных процессов и процессов, происходящих в сознании человека. В схемах реализации этого подхода можно выделить несколько возможных своеобразных конфигураций соотношений длительностей. Во-первых, это рассматривавшаяся в определении точки бифуркации [2] и в определении момента в китайской философии [13] смена длительности одного процесса длительностью другого процесса. В этом случае до и после момента соприкосновения или пересечения длительностей процессы развиваются большей частью в направлении, задаваемом их сущностными закономерностями, параметром порядка или имманентными тенденциями. В самом относительно небольшом интервале пересечения длительностей значительная роль в определении последующих изменений отводится вероятностям. Во-вторых, два процесса могут вообще не соприкоснуться. В этом случае всегда находится какой-либо третий процесс, который перекрывает и объединяет следующие друг за другом процессы и, тем самым, обеспечивает непрерывность общему потоку изменений. В-третьих, процессы могут иметь значительное перекрытие. В таком соотношении может происходить кооперация или конфликт взаимодействующих процессов, следствием чего становятся и явления взаимного усиления, вплоть до возникновения резонансов, и явления разрушения. В-четвертых, продолжительность одного процесса может существенно превышать продолжительность другого. В этом случае первый для второго может определять параметр порядка, а второй – быть своего рода мерой для измерения продолжительности первого.

Во многих концепциях времени прямо или косвенно полагается различный масштаб течения объективных процессов [2, 7, 13, 20, 28]. При этом определенный масштаб процесса предполагает различный охват событий менее масштабных, различную по обширности временную перспективу бывших, текущих и возможных в будущем изменений. И если длительность каждого отдельно взятого процесса ограничена моментами его начала и завершения, то возможности человека по расширению временной перспективы путем восхождения в понимании закономерностей протекания все более масштабных процессов представляются неограниченными. Последнее, видимо, и создает впечатление бесконечности течения времени.

Исчисление времени.

Время не является произвольно сформированной интеллектуальной конструкцией, а опирается на тенденции и ограничения течения и взаимодействия объективных процессов, различающихся по специфике и масштабу охвата событий. Соглашаясь с таким видением существа времени, учитывая значение времени для организации жизнедеятельности людей, а также принимая во внимание его включенность как фундаментальной величины в научное описание практически всех проявлений действительности, вполне допустимо представление времени в виде функционирующей знаковой системы – системы, обеспечивающей исчисление времени. Указанное системное представление временной сферы, в свою очередь, требует четкого определения соответствующих мер и правил для получения отдельных временных оценок, определения подходов и принципов установления связей временных оценок в целостной структуре общепринятого (с точки зрения применения в человеческом обществе) и субъективного времени.

В рассматриваемом нами аспекте время представляется как количественная оценка, получаемая при сопоставлении различных длительностей. Указанная трактовка времени в целом противоречит позиции Г. Лейбница, утверждавшего, что «Пространство и время по своей природе относятся вовсе не к пропорциям, а к абсолютным количествам, от которых образуются пропорции» [18, с. 514]. Однако так представленные Г. Лейбницем количественные характеристики пространства и времени, во-первых, в теоретическом плане основываются на абсолютизации сущностного значения числа и не выходят за рамки определения времени, данного Аристотелем, и, во-вторых, в практическом аспекте они не могут учитывать все, в том числе и новые, подходы к измерению времени. Вместе с тем, значительное число авторов, и прежде всего современных, по рассматриваемому вопросу придерживаются позиции, существенно отличающейся от той, которая была занята Г. Лейбницем. Так, рассматривая связь протяженности переживаний субъекта и измеряемого времени, Бл. Августин указывает на то, что сопоставление протяженностей, или длительностей изменений, и позволяет оценить время. Такое же по смыслу заключение мы находим у Д. Локка [19] и у Р. Декарта [12]. В этом же плане можно рассматривать и замечание самого Г. Лейбница о том, что время как величина образуется в результате измерения интервалов «между существующими друг за другом состояниями» [18, с. 511]. В рассматриваемом аспекте Г. Рейхенбах однозначно принимает в качестве базового общего принципа физических измерений принцип соотнесения «некоторого физического объекта и единицы измерения» [26, с. 134]. Исходя из этого принципа, измеряется и пространство и время. Согласно с теоретическими выводами А. Бергсона оценка времени должна происходить путем согласования длительностей действий человека с показаниями часов и с длительностями (ключевыми моментами) протекания объективных процессов [4]. Результаты анализа различных систем измерения времени, проведенные в рамках синергетики, также приводят к заключению о том, что в основе практически всех этих систем заложен принцип определения времени как соотношения длительностей. [2, 25] Как следствие возможности и необходимости соотнесения длительностей и устанавливается некоторая временная размерность.

Для наиболее общего случая реализации рассматриваемого принципа получения временных оценок в качестве мерной длительности может быть взята длительность практически любого процесса. Однако для того, чтобы длительность какого-либо процесса могла стать единичной мерой времени, она должна представлять завершённый процесс и периодически возобновляться. На этот счет однозначно высказывается В.И. Вернадский, указывая, что «в общем, за меру измерения принимаются равномерно изменяющиеся длительные, по сравнению с жизнью человека, «вечные» процессы» [7, с. 132]. Наряду с этим В.И. Вернадский указывает и на возможность использования в качестве мер времени продолжительностей необратимого ядерного распада.

Рассмотренные особенности исчисления времени в значительной степени относились к оценке физического, или объективного, времени. Меры субъективного времени при этом являются специфическими и связываются с выполняемыми человеком действиями, с длительностью переживаний, с ритмами функционирования мозга и физиологических систем [2, 4, 11, 20, 28, 30]. Вместе с тем, судя по результатам проведенного анализа литературы,

рассмотренный нами выше подход к получению мер и оценок времени сохраняется и при измерении субъективного времени.

Ограниченные длительности природных процессов, имея различный масштаб охвата событий, могут по-разному распределяться во временной перспективе: в прошлом, настоящем и будущем. При этом очевидна неоднозначность в интерпретациях многих авторов того, что представляет собой физическое, или общепринятое, время и чем, в отличие от него, является время субъективное. В этом плане, развивая идею иерархического строения процессов действительности и, как следствие, идею естественной структурированности оценок времени, А.Л. Алюшин и Е.Н. Князева указывают, что в природе непосредственным образом без каких-либо выраженных промежуточных вариантов устанавливаются различные уровни временных измерений, соответствующие динамическим особенностям ограниченных групп организмов. [2] Эти временные измерения иерархически организованы и не являются оторванными друг от друга и полностью автономными. Иными словами, здесь подразумевается наличие своего рода четко выраженных и взаимодействующих «слоев» отличающихся по интенсивности изменений природных процессов и, соответственно с этим, предлагается «слоистое» временное описание динамики этих процессов. Здесь же предполагается и активное динамическое взаимодействие объективных и психических процессов. Авторы отмечают, что человек с присущим ему ограниченным диапазоном вариаций скорости действий сам относится к определенному объективному уровню темпоральности и в значительной степени приспособлен к отражению особенностей именно своего уровня.

Субъективное время.

Существенное внимание в работах, посвященных рассмотрению субъективного времени, отводится установлению связей смысловых характеристик и динамики развития значимых для субъекта процессов. В этом плане В.И. Молчановым отмечается, что в схематизме второго издания «Критики чистого разума» И. Кантом раскрывается самая глубокая функция времени – функция придания категориям значения [20, с. 33]. Реализация этой функции по существу и раскрывается причинной теорией времени. И далее В.И. Молчанов указывает на то, что «... и у Канта, и у Гуссерля единство смысла в представлениях достигается благодаря темпоральной основе. У Канта – благодаря трансцендентальной схеме, у Гуссерля – благодаря темпоральной структуре интенциональности» [20, с. 70]. У М. Хайдеггера необходимость реализации присущих субъекту возможностей обусловлена смыслами, заключенными в динамической структуре временности, направляющей конкретное существование (жизненный путь). У А.Л. Алюшина и Е.Н. Князевой мерная длительность интерпретируется как «растянутая» продолжительность момента настоящего, момента, определяемого смысловыми отношениями субъекта с внешним миром [2].

В качестве базового механизма, обеспечивающего согласование субъектом временных планов прошлого, настоящего и будущего, многими авторами называется память. [2, 4, 7, 11, 29] Именно память предоставляет возможные варианты развития будущего. Память позволяет контролировать направление и характер непрерывных изменений в настоящем. Память дает возможность удерживать и актуализировать значимую для субъекта информацию из прошлого, связывать эту информацию в определенные тенденции и обобщенные представления. Таким образом, память и является основой того

информационного поля, или полевой структуры [17], которая позволяет субъекту согласованно с текущими обстоятельствами, целенаправленно и с осознанием масштаба и содержания временной перспективы изменений значимых объективных и психических процессов организовывать деятельность и поведение.

Важнейшее проявление смысловых отношений структуры субъективного времени представляется в позиционировании базовых временных ориентиров поведения и деятельности в прошлом, настоящем или будущем. У Г. Гегеля ориентиром для течения времени определяется прошлое. С другой стороны, Э. Гуссерль в качестве привилегированной точки субъективного времени принимает настоящее. Именно к «теперь», как он полагает, принадлежит коренное переживаемое впечатление. В свою очередь М. Хайдеггер, с позиций оценки роли различных временных планов в структуре реализации потенциала субъекта, ведущее значение приписывает будущему. Он полагает, что именно будущее устанавливает направление обращения к структурам опыта субъекта, чтобы воспроизвести соответствующее бывшее в настоящем. Последний взгляд подтверждается и мнением Д. Уитроу, гласящим, что «в самой природе психической деятельности заложена направленность в будущее с целью предугадать событие, которое должно произойти» [28, с. 115]. Аналогично с этим практическое значение психических механизмов, обеспечивающих оценку времени и согласование временных планов прошлого и настоящего в процессе регуляции поведения субъекта, Н. Попов видит в осуществлении операций предвидения. [24] В синергетических исследованиях развитие системы под воздействием процессов локализации рассматривается как направляемое структурами-аттракторами, структурами, представляющими собой наиболее вероятные состояния становящейся системы в будущем. [2, 15, 25, 30] Этот же принцип положен Е.И. Головахой и А.А. Кроником в основу причинно-целевой концепции психологического времени [10].

Комплекс разработанных в китайской философии понятий процесса, момента, длительности, а также готовности к моменту, во многом замыкается, хотя и неявно, на детерминации поведения субъекта будущим. И, как показывает критическое рассмотрение этого вопроса, именно детерминация будущим как эффективный механизм согласования возможностей субъекта с окружающей действительностью и может стать тем механизмом, на интерпретации которого могут сойтись различные философские воззрения вне зависимости от аксиоматических предпосылок теоретических построений. Западная мысль приходит к необходимости наполнения длительностью изначально формально представляемого временного интервала. Здесь будущее может устанавливаться в начале и в последующем становится прошлым; прошлое же объединенное тенденцией, направляя настоящее, переносится на будущее. В результате реализации представленных структурных соотношений временные планы сливаются в целостное единство. Это может удовлетворить и базовым посылкам китайской философии. В китайской философской традиции выделение специфических моментов в длящемся потоке изменений в принципе может приниматься как определение перехода от одного качества к другому. Текущий момент и момент благоприятный сами по себе являются самодостаточными, но могут отличаться составляющими. Это отличие должно учитываться в реализации инвариантных составляющих длящегося процесса в случае «приведения» в соответствие действий человека и изменений действительности. В указанном, ориентируемом благоприятным моментом

«приведении» в практическом плане существенно уменьшается напряжение усилий субъекта. В теоретическом плане учет такого «приведения» как ориентировки на будущее в объяснительных схемах позволяет снять острое для западной философии противоречие между непрерывностью длительности и дискретностью временных интервалов.

Конкретной реализацией механизмов согласования содержания различных временных планов по существу является организация функционирования психологической структуры системы деятельности [16]. Детерминация будущим в данном случае может опираться на процессы антиципации, имеющие своим результатом определение цели деятельности. При этом в процессе антиципации интегрируется текущая воспринимаемая информация с информацией о прошлом из памяти субъекта и посредством этого устанавливается не только возможное содержание будущего, но и вероятные моменты реализации этого содержания. В дальнейшем функционирование всей системы деятельности должно ориентироваться на поставленные цели и, тем самым, детерминироваться будущим. При этом указанная детерминация в существенно необходимом для субъекта стремлении к наибольшему соответствию его действий с постоянно изменяющимися объективными процессами также должна быть относительно непрерывной. И такая непрерывность в организации деятельности, учитывая рассматривавшуюся выше роль переживаний в установлении потока субъективного времени, может достигаться за счет адекватной оценки субъектом своего непрерывного переживания рассогласования ожидаемой и текущей длительностей действий и соотнесения этой оценки с сохраняемыми в памяти динамическими характеристиками ранее уже выполнявшихся аналогичных действий. В указанном сопоставлении временные планы прошлого, настоящего и будущего должны объединяться и давать в качестве результата направленное действие, достаточным образом корректируемое по темпу осуществления. В конечном же счете можно говорить о том, что акцент на специфику регуляции деятельности, исходя из непрерывности сопоставления субъектом в переживании требуемых, реальных и возможных длительностей выполнения действия, должен раскрывать не только особенности установления возможных временных границ определенных событий, как это представлено в работе Е.И. Головахи и А.А. Кроника [10], но и позволять оценивать особенности длящегося процесса, соединяющего эти границы. При этом необходимо также отметить, что, если следовать логике представленного выше принципа определения временных оценок как результата соотнесения ограниченных длительностей, одна из которых является мерной, соотношения указанных выше длительностей ранее выполненных и выполняющихся действий, в свою очередь, могут интерпретироваться как временные оценки. Причем эти оценки, выводимые без опоры на общепринятые меры времени, могут с полным правом рассматриваться как собственное время выполнения действия.

Выводы.

1. В философии и естествознании понятия длительности и времени существенно различны. Если с длительностью, как правило, связываются непрерывные содержательные изменения процессов действительности, то время преимущественно интерпретируется как форма, упорядочивающая эти изменения.

2. Длительности изменений процессов действительности непосредственно связаны с содержательной спецификой и факторами развития этих

процессов. Соответственно с иерархической организацией процессов соотносятся и длительности процессов. Длющиеся процессы в зависимости от определяющих их течение тенденций и факторов имеют различный масштаб охвата возможных и текущих локальных событий.

3. Ключевым правилом, которое, так или иначе, применялось в различных философских и естественнонаучных теориях для исчисления времени, является правило соотнесения ограниченных значимыми изменениями длительностей процессов. При этом, как меры времени принимались ограниченные длительности течения практически любых достаточно точно повторяющихся природных процессов. Для измерения психологического времени в качестве мерных длительностей рассматривались длительности реализации ранее выполненных действий.

4. В качестве важнейшего механизма организации потока субъективного времени определен механизм смысловой (причинной) детерминации ряда следующих друг за другом событий. Указанная детерминация позволяет субъекту определять тенденции развития значимого процесса и антиципировать согласно с этими тенденциями возможные события в будущем.

5. Как важнейшая отличительная особенность субъективного времени представляется его связь с переживанием субъектом потока изменений. Переживание может рассматриваться как процесс, который непрерывно связывает отдельные события в деятельности субъекта.

6. В процессе организации и регулирования субъектом течения жизни и деятельности ведущая роль в детерминации настоящего отводится антиципируемому ожидаемому будущему. Эта детерминация будущим осуществляется субъектом посредством актуализации опыта, приобретенного в прошлом.

7. Регулирование субъектом темпа выполнения действий может представляться как результат оценивания им своих непрерывных переживаний отличия реальной и требуемой длительности реализуемого процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Алюшин А.Л., Князева Е.Н. Темпомиры: Скорость восприятия и шкалы времени. М: Издательство ЛКИ, 2008. – 240 с.
3. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. – Т.3. – М.: Мысль, 1981. – 613 с.
4. Бергсон Анри Длительность и одновременность. – М.: Добросвет, 2006. – 160 с.
5. Блаженный Августин. Исповедь /Блаженный Августин. – М.: Эксмо, 2006. – 528 с.
6. Болотова А.К. Психология организации времени. –М.: Аспект Пресс, 2006. – 254 с.
7. Вернадский В.И. Размышления натуралиста. Пространство и время в неживой и живой природе. – М.: Изд. «Наука», 1975. – 176 с.
8. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук – Т.2. Философия природы / Отв. ред. Е.П. Ситковский. – М.: «Мысль», 1975. – 696 с.
9. Голиков Ю.Я. Проблемы актуализации потенциальных свойств сложных технических объектов // Психол. журн. – 2005. – Т.26. – №2. – С. 57-67.
10. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – М.: Смысл, 2008. – 267 с.
11. Гуссерль Э. Логические исследования. – Т.2, ч.1. / Проблемы онтологии в современной буржуазной философии. – Рига: Зинатне, 1988. – С. 282-297.
12. Декарт Р. Сочинения в 2 т.: Пер. с лат. и франц. – Т.1. – М.: Мысль, 1989. – 654 с.
13. Жюльен Ф. О «времени». Элементы философии «жить»: Пер. с франц. – М.: Прогресс-Традиция, 2005. – 280 с.
14. Кант И. Критика чистого разума. – СПб.: Изд. «Тайм-аут», 1993. – 478 с.

15. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее – М.: КомКнига, 2006. – 232 с.
16. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
17. Левин К. Теория поля в социальных науках / В кн. Динамическая психология: Избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
18. Лейбниц Г.В. Сочинения: В 4-х т. – Т.1. – М.: Мысль, 1982. – 636 с.
19. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении: Соч. в 3-х т. – Т.1. – М.: «Мысль», 1985. – 623 с.
20. Молчанов В.И. Время и сознание. Критика феноменологической философии. – М.: Высшая школа, 1988. – 144 с.
21. Овчаров В.Е. «Человеческий фактор» в авиационных происшествиях (методические материалы). – М.: Полиграф, 2005. – 80 с.
22. Платон. Собрание сочинений: В 4-х т. – Т.3. – М.: Мысль, 1994. – 654 с.
23. 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.
24. Попов Н. Сущность времени и его величины, или Недостающий аргумент в споре здравого смысла с теорией относительности. – СПб., 2004. – 110 с.
25. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант. – М.: «Прогресс», 1999. – 268 с.
26. Рейхенбах Г. Философия пространства и времени. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 320 с.
27. Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии. – М.: Прогресс, 1990. – 718 с.
28. Уитроу Дж. Естественная философия времени. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 400 с.
29. Хайдеггер М. Бытие и время. – СПб.: «Наука», 2006. – 452 с.
30. Хакен Г., Хакен-Крель М. Тайны восприятия. – М., 2002. – 272 с.
31. Цуканов Б.И. Время в психике человека. – Одесса: АстроПринт, 2000. – 217 с.
32. Эйнштейн А. Физика и реальность. – М.: Изд. «Наука», 1965 – 360 с.
33. Эриксен Томас Хюлланд. Терапия момента. Время в эпоху информации / Пер. с норв. – М.: Издательство «Весь Мир», 2003. – 208 с.

Поклад І.М. (м. Київ)

КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО ТЕОРІЇ ТАНЦЮ

В статье рассмотрены теории танца с точки зрения культурно-психологического подхода.

Ключевые слова: художественное творчество, теории танца, культурно-психологический подход.

In the paper theories of dance from the point of view of the cultural-psychological approach are considered.

Keywords: art creativity, dance theories, cultural-psychological approach.

*Танец может больше; танец может открывать
нам перспективы на окружающий мир, неуловимые
более грубым, более ограниченным в средствах анализом
других сценических искусств. Танец говорит по-своему,
облекая в геометрические формулы явления жизни.*

*Л.Д. Блок «Классический танец:
история и современность»*

Постановка проблеми. Танець завжди привертав увагу етнографів і мистецтвознавців, фізіологів і науковців у галузі психології та педагогіки, хореографів і видатних майстрів сцени. Основні питання сучасної теорії танцю – це що являє собою танець та які причини його походження. Щоб відповісти

на них треба звернутися до історії, тому що, як казав французький філософ Огюст Конт «ніяка ідея не в змозі бути зрозумілою без її історії».

У розгортанні досліджень даної проблеми можна виділити два напрямки. Одна частина теорій походження танцю породжена цікавістю до нього як до виду мистецтва, до того ж, як до одного з перших його видів взагалі. Вчені доводять це наступними прикладами: наскальні малюнки первісних людей (петрогліфи) демонструють, що коли людина навчилася малювати, вона вже давно вміла танцювати. Інша частина теорій є результатом аналізу народної танцювальної культури, порівняння танців різних народів та різних епох і визначила підхід до танцю, як до можливості вивчення самої людини та людства в цілому. Постійне звернення уваги істориків, культурологів, біологів, філософів, психологів до теорії походження танцю показує, що ця проблема є цікавою та актуальною і дотепер.

Аналіз досліджень та публікацій з означеної проблеми. Сьогодні визнаними є біологічні, психологічні, соціокультурні, соціально-психологічні та філософські теорії танцю. Розглянемо їх коротко. Передусім треба зазначити, що в нинішній час існують доволі протилежні уявлення про те, що уявляє собою танець. Дослідники погоджуються тільки з тим, що танець – це ритмічний рух (З.О. Абрамова, 1972, Ю.Б. Бореїв, 1988, А.Менеґетті, 1992 та ін.). Ритму приписують різні функції, аж до магічних та космологічних. Але далі міркування вчених розходяться. Так, одні вважають, що «походження танцю може бути тільки сексуального характеру» (В.Кандинський, 1912), пояснюючи це тим, що танець – моторно-ритмічний вияв сексуальної енергії, тобто звільнення еротизму (А.Менеґетті, 1992; С.Н. Куракіна, 1994). До цих поглядів приєднуються й уявлення про генетичний зв'язок танців людей і танців тварин, які характерні для біологічних теорій походження танцю (Х.Елліс, 1929; У.Соррел, 1967).

Однак більшість вчених (О.Д. Авдєєв, 1959; Л.Д. Блок, 1930; К. Бюхер, 1923; К. Закс, 1937; І. Хайзинга, 1992) розглядають танець як суто людське надбання, як особливий соціокультурний феномен. Цікавий підхід до цієї проблеми у групі інших вчених (А. Моррей, 1944; Р. Коллінгвуд 1942; А. Хаскел, 1950) які розглядали танець як засіб виявлення емоцій, як заміник ще ненародженої мови. «Матір'ю усіх мов» називав танець англійський дослідник Р. Коллінгвуд. Водночас американський вчений А. Моррей вважав, що танець на самих ранніх етапах свого розвитку був мімічним і виник у результаті потреби первісної людини виявити свої емоції. Однак, в процесі розвитку мови необхідність в мімічному танці відпала і він трансформувався у залежні до певних правил та традицій рухів, таким чином ставши основою багатьох ритуалів.

Виклад основного матеріалу. Танець – одна з ранніх форм художньої творчості. Він підкреслює в мистецтві те, що змінюється, проходить, тобто сенс танцю полягає не у створенні матеріального продукту, а саме у дії. Таким чином, дослідження психології танцю вимагає зосередження на динамічній частині мистецтва, коли особливістю поведінки людини виступає краса та особливий семантичний зміст рухів та жестів. В танці створюються умови для того, щоб краса та смисл дії стали доступними для споглядання. Найпереконливішими прикладами такого зорового сприймання мистецтва танцю є рухи танцюристів та фігури танцю. Зробимо невеликий екскурс у теорії походження танцю та його функцій в історії людства.

Первісний танець в історії людства займає особливе місце. Мабуть, ніколи пізніше він не виконував саме такої кількості функцій та не був носієм стількох змістовних навантажень, як у часи первісного ладу. «Як тільки у світі з'явилися люди, той винайдені були танці» – так було написано в одному з багатьох танцювальних словників XVIII століття.

Сучасній людині для того щоб танцювати потрібно, що найменше, місце та час. Для первісної людини межа між буденним життям та танцем була дуже тонкою. З одного боку, однією з основних форм існування первісної людини поставав танцювальний ритуал, а з іншого, в танці виявлялось та проходило саме життя первісної людини. Вона танцювала – і йшла на охоту, танцювала – і навчала підрастаюче покоління, танцювала – і одружувалась.

Танець супроводжував людину всюди. Нині є дані, що танцювальна активність існувала вже в епоху палеоантропу [16]. Але більше досліджень є про танець епохи верхнього палеоліту (38-14 років до н.е.), коли вже склався тип сучасної людини – кроманьйонця, у якої була вже достатньо розвинута психіка та розчленоване мовлення і яка залишила після себе велику кількість свідoctв свого духовного життя – наскальні малюнки (петрогліфи) та скульптурні зображення [8, 9]. Саме петрогліфи епохи палеоліту, знайдені у великій кількості в Західній Європі в кінці XIX ст., а також вивчення культури сучасних племен, відсталих за рівнем свого технічного розвитку, стали основними джерелами, які дозволи реконструювати первісний танець.

Аналізуючи літературу по даному питанню [1, 2, 5, 7, 8, 9, 12, 13 та ін.] первісний танець можна охарактеризувати за такими рисами як:

1. танець – основна форма здійснення обряду в первісному суспільстві, звідси його виключно важлива роль у життєдіяльності давніх племен;

2. немає суворої диференціації між глядачами, виконавцями та постановником (складачем) танцю;

3. основною формою виконання первісного танцю було коло, яке поставало, з одного боку, найбільш зручною формою виконання масового обрядового танцю, а з іншого, мало символічний, магічний смисл, пов'язаний з культами Сонця та Місяця. У різних племен виконання колового танцю відносилось до майбутнього полювання, до виклику родючості, до магії загального добробуту, а в деяких випадках коловий танець символізував одруження та здійснював його. Також є свідoctва про існування в первісну добу парних чи «любовних» танців і навіть індивідуальних [9];

4. особливе значення мають жіночі танці: згідно міфічним уявленням первісних людей, зв'язок кожного члена племені зі своїм тотемом відбувався завдяки жінці;

5. первісний танець – джерело всіх існуючих нині видів танців як хореографічного мистецтва;

6. поліфункціональність первісного танцю: танець в залежності від контексту його виконання та різновидності, виконував різні функції у житті стародавнього суспільства – від психофізичних та психофізіологічних до суспільно-психологічних.

У своїх роботах дослідниця Е.О. Корольова [8, 9] виділяє два основні шляхи розвитку первісного танцю: ритуальний, обрядовий танець та танець побутовий. Авторка вважає, що побутовий танець виник з ритуального, тобто, це той самий обрядовий танець, тільки втративший своє магічне значення. Таким чином, вихідною формою танцю був обрядовий, ритуальний танець,

який нерозривно був пов'язаний з релігійними, міфологічними, містичними уявленнями та життєдіяльністю первісного суспільства.

Деякі вчені [2, 9] розглядають такі три основні види ритуальних танців: тотемні, мисливські та військові. Однак, єдиної думки з приводу того, який з них виник раніше, не існує. Дослідники роблять припущення, що в цілому тотемний танець виконував ряд важливих для первісного племені функцій:

1. функцію «збереження накопиченого племенем життєвого досвіду та передачі його підростаючому поколінню» [9];
2. магічну функцію та функцію злиття з тотемом;
3. функцію самопізнання та пізнання оточуючої дійсності;
4. знакову функцію: танець ставав своєрідним соціальним маркером, ознакою приналежності до тієї чи іншої соціальної групи, так званим «паспортом роду, клану чи окремої особистості» [9];
5. функцію навчання та виховання;
6. функцію об'єднання: тотемні танці вимагали колективної участі в них усього племені, чим стверджувалась «єдність групи та нерозривний зв'язок з нею кожного її члена» [13];
7. функцію соціалізації та індивідуалізації (ці функції виконували, як правило, обряди ініціації).

Отже, центральна роль тотемного танцю в житті первісного племені визначалась, в першу чергу, його різноманітними функціями та нерозривним зв'язком із системою первісної міфології, з культами первісної людини. Крім того, виконання тотемного танцю супроводжувалось послідовністю певних умовностей, які чинили великий психологічний вплив на членів племені. Передовсім, тотемні обряди здійснювались в особливих печерах, які були розмальовані магічними зображеннями тварин та вхід в які був пов'язаний з небезпекою для життя. Часто тотемні танці тривали протягом декількох днів (особливо під час обрядів ініціації, а також голоду, війн та інших лихоліть) іноді приводячи до повного виснаження організму людини, або навіть до смерті виконавця. Але первісна людина вірила, що тотем поверне їм життя.

Мисливські та військові танці виконували схожі функції [2, 9], різниця була лише в тому, що у військових танцях «людина ставала дичиною для іншої людини» [15]:

1. функція формування та відпрацювання військових та мисливських навичок;
2. функція психоемоційного налаштування членів племені (вироблення зваженості, узгоджуваності) та настрою їх на майбутню діяльність (тренування уважності, спостережливості);
3. функція фізичної підготовки: розвиток сили, спритності, стрімкості, витривалості, влучності рухів та інше.

Також дослідники описують, окрім вже зазначених, ще такі види танців, як ритуальні танці відродження тварин [2], танці родючості, танці змії, птахів, а також жіночі танці. Більшість із цих видів виконувались жінками, в той час як тотемні, мисливські та військові виконувались чоловіками. Зупинимось на характерних особливостях чоловічих та жіночих танців, у формуванні яких провідну роль зіграли фізичні та фізіологічні відмінності та сформований на їх основі первісний розподіл праці на чоловічу та суто жіночу, тим паче, що за такий тривалий час – від первісного ладу до наших днів – вони майже не змінилися.

Основу пластики всіх видів жіночого обрядового танцю склали різні коливальні та обертові рухи стегон, живота та всього тіла, при цьому ноги майже не відриваються від землі. На думку вчених, подібна пластика породжена була характерними особливостями жіночих культів магією жіночого тіла, волосся, зв'язком із вогнем, матір'ю-землею, тваринними та рослинними силами природи.

Чоловічі танці навпаки складались переважно з високих стрибків, гучних ударів ступній ніг об землю та рухів типу *coitus*. Німецький дослідник танців К.Закс (1933) писав, що чоловічі танці були основані на енергійних рухах вгору, в той час як у жіночих танцях виразно просліджується тяжіння до землі, правда, пояснював він цю різницю екстравертованим характером чоловічої натури та інтравертованим характером жіночої.

Розглядаючи другий напрям розвитку первісних танців, а саме побутовий, можна позначити його відмінність від ритуального танцю, а саме: якщо ритуальні танці залежали від визначеної системи правил, де використовувались канонізовані ритми, пози та рухи, то побутові танці вирізнялись більшою імпровізацією, хоча також мали деякі чітко визначені правила. Вчені [2, 8, 13] виділяють декілька різновидів побутових танців: сюжетні (наприклад, трудові) танці, основною функцією яких було оповідання і які виконувались для розваги та веселощів. Іншим різновидом побутового первісного танцю був безсюжетний танець, який виконувався як танець-імпровізація, спонтанний танець. Цей різновид танцю можна поділити на «гімнастичні» танці, чи «танці радощі буття» [9, 15] та любовні танці, в яких «юнаки та дівчата прагнули привернути увагу одне одного, в яких відбувалось освідчення в коханні та находила відверте вираження любовна пристрасть» [8]. Основна функція цих танців – спілкування між статями.

Прояв наступності – між первісними та античними танцями можна спостерігати, по-перше, у визначній ролі культових та обрядових танців у житті стародавніх греків, по-друге, в тому значенні, яке продовжує надаватися танцю. В часи архаїки (VIII-VI ст. до н.е.) танець входив разом з поезією та музикою в хорову лірику Стародавньої Греції. Центром розвитку хорової лірики була Спарта, де в часи святкування гімнопедії (урочистостей в пам'ять полеглих героїв) хори оголених дівчат та юнаків демонстрували своє мистецтво в співах, танцях та гімнастичних вправах [11].

Разом з тим, в ті часи виникає вже особливий клас людей – скоморохів, клоунів, жонглерів, акробатів, буффоних плясунів, – у майбутньому названих мімами, для яких танець ставав професійною діяльністю. Збереглася велика кількість розписів, статуток, мармурових рельєфів, на яких викарбувані акробатичні танці, виконання яких потребувало від виконавців особливих вмінь. Теоретик класичного танцю Л.Д. Блок [3], аналізуючи техніку античного танцю мімів, зробила висновок про те, що вона була побудована на виворотності ніг, тобто, є основою сучасного класичного танцю. Таким чином, розвиток танцю, починаючи з епохи античності йшов двома шляхами: 1) професійний, чи «сценічний» танець; 2) непрофесійний танець.

Водночас можна зазначити, що якщо в первісному суспільстві участь у танцях була стихійно-загальною (питань про те, що хтось хоче або не хоче танцювати, взагалі не виникало), то в античному світі виникає вже розподіл на учасників та глядачів, які вільні в своєму бажанні – танцювати чи ні, дивитись чи не дивитись дійство. Це мало велике значення для всього наступного розвитку танцю, але ритуальний початок, де танцю надавалось глибоке духовне

значення, починає поступово витискатися чисто тілесним, розважальним, що в майбутньому призведе до кризи в цьому виді мистецтва.

У Спарті зароджується і такий значимий для дослідження військовий танець «пиррихій», якому навчали дітей з 5-ти років і який мав деякі специфічні риси: в ньому починає виявлятися потяг до краси рухів самих по собі, до краси тіла поза його сакральної функції. Отже, танець почав набувати подібності до спорту, з «чистим» культом красивого тіла і цей процес поступово набрав силу. Ритміка, яка була глибинною основою танцю та несла у собі рухи наближені до екстазу, синхронізуючи космічні і тілесні ритми, відходить на другий план, залишаючись лише в неповно відчуваємії гармонії рухів. Дослідники вважають, що людина відчувши своє «Я», виявляє вже не таку потребу в спілкуванні з природою, космосом; тобто, вдосконалюючи процес усвідомлення, людина потребує більшого насичення своєму розумові, не помічаючи, як накопичуються потреби духу та підсвідомості. Таким чином, почитає зароджуватись людська подвоєність – свідомість та підсвідомість, думка та тіло – відображаючись і в подвоєності міфологічного світу, і в розумінні добра та зла, і в культах Аполлона та Діоніса.

Класичний період Стародавньої Греції (V-IV ст. до н.е.) характеризувався особливими умовами для розквіту творчості і розвитком трагедії та комедії, де танець відігравав не останню роль. Наприклад, поети засновники античної трагедії, так трактували місце танцю в стародавній трагедії: Есхіл – як засіб посилення напруги драматичної дії; Софокл – як вираз емоційної реакції на дію яка розгортається; Еврипід – використовує танець як пантоміму, яка зображує почуття та супроводжує виступ хору. Отже, танець набуває нової для себе функції – супроводу мови.

В комедіях танець став самостійним засобом виразу різноманітних почуттів, в тому числі, еротичних та відверто сексуальних (наприклад, кордак). Французький вчений Луї Сенашу, досліджуючи культуру Стародавньої Греції, вивів таку класифікацію грецького танцю:

- 1) танці військові – ритуальні та освітні (наприклад, пирриха);
- 2) танці культових вмінь – ємелія, танець покривал та танець каріатід;
- 3) танці оргіастичні;
- 4) танці суспільних свят (де виконувались різновиди пиррихі і ємелії) та театральні (для трагедії – ємелія, для комедії – кордак, для сатиричної драми – сіккаріда);
- 5) танці побутові (при народженні, весіллі, застольні, народні, погребальні танці та інші).

В Середні віки в руслі розвитку непрофесійного танцю на перший план виходить його катарсична функція та функція спілкування. Танець стає майже єдиним засобом вираження несанкціонованих, соціально-небажаних, в тому числі сексуальних, емоцій, засобом нерегламентованого спілкування. У карнавальній культурі танець стає одним із основних її елементів. Поруч з професійними танцівниками (буффонами, жонглерами, фіглярами) на площу виходять люди різного віку, звання та статків. Танці тієї епохи описувались як «екстатичні», «бісівські», «розгульні», «експансивні», «завзяті». Збереглися свідоцтва, в яких згадуються випадки маніакальної одержимості танцем. Під час християнських свят люди раптово починали співати та танцювати біля храмів, заважаючи проведенню служб. У Германії ці божевільні танці називали «пляски Св. Вітта», в Італії – «тарантела». Відомий, також, «танець смерті», який набув поширення у Європі в XIV ст. під час епідемії чуми.

Відношення до середньовічних танців було неоднозначне. Це народні танці (бранль, який вважається першоджерелом бальних танців) [6], придворні, світські, професійні (які виконували жонглери).

В епоху Відродження функції танцю змінилися. По-перше, він став засобом суспільної розваги та спілкування. Без нього не відбувалися маскаради, бали, домашні та вуличні свята. Виникають нові танцювальні форми та змінюється лексична мова танцю. На заміну коловим, хороводним танцям та танцям з лінійно-шеренговою композицією приходять парні (дуетні) танці. Танцюючі вже стоять близько один до одного, торкаючись плечима, ведуть активний та жвавий танцювальний діалог, під час якого чоловік і жінка здійснюють постійний контакт очей та рук. По-друге, танець в епоху Відродження перетворюється в самостійний вид мистецтва. Він вже не має потреби у драматичному словниковому сюжеті і не виступає «пластичним» продовженням музики. Танець знаходить нову форму існування, що відповідає назві епохи і при цьому в кінці XVI – на початку XVII століття стає достатньо престижною професією.

Відкриття Людовиком XIV у 1661 році Королівської академії танцю, сприяло тому, що впорядковувалось викладання цього виду мистецтва та відбулось укріплення позицій професійного танцю. Однак, перші теоретичні розробки та підручники танцю були випущені не у Франції, а в Італії в XV ст.

Головна функція сценічного танцю, це спілкування з глядачем. Особливого значення в цьому випадку надається культурним, конвенціональним формам танцювальної експресії, які акумулюють в собі систему найвищих цінностей суспільства, яку транслює танцівник глядачу. Вершиною розвитку професійного танцю вважається виникнення класичного танцю, у який танцювальні рухи входять «не в емпірично даній формі, а в абстрагованому до формули виді» [3]. «Класичний танець, – писала Л.Д. Блок, – продукт багатовікової творчості, в ньому все неприродно з точки зору первісних танцювальних спонукань і все закономірно, якщо підійти до тіла відсторонено та поставити мету знайти всі його танцювальні можливості». Класичний танець пройшов довгий шлях: від «епохи тальонізму» (про Марію Тальоні сучасники говорили: «Вона танцювала те, про що думав Кант, співав Новаліс, фантазував Гофман») до розквіту італійської та російської школи класичного танцю. Водночас на початку XX століття віртуозна техніка класичного танцю вступила в протиріччя з новими танцювальними формами. Однією із учасниць цього протистояння була Айседора Дункан. На думку Л.Д. Блок [3], Дункан була «зовсім не танцівниця, (...) в руках її не було зброї усякого мистецтва, не було ніякої техніки, хоча би нової, своєї». Але все ж таки, А.Дункан відкрила цілий світ можливостей: самовираження виконавця поза традиційних танцювальних форм, серйозного відношення до танцю, можливості знаходити танцювальні образи на основі симфонічної музики. Заслуга А.Дункан, передусім, в тому, що вона звернула увагу суспільства до такого феномену як танець: про нього стали говорити ті, хто раніше їм не цікавився, статті про танець почали з'являтися в таких газетах та журналах, у яких вони ніколи не друкувалися.

Як відмічають західні дослідники [20, 21], потреба відійти від ригідних форм танцювального мистецтва привезла до створення ключових положень «нового», «сучасного» танцю: спонтанність, автентичність індивідуальної експресії, усвідомлення власного тіла, використання тем, які зачіпають широкий спектр почуттів та відношень. Отже, в першій половині XX століття

за танцем була закріплена експресивна функція, як функція виявлення емоцій, почуттів, настроїв, релігійних чи навіть суспільних ідей.

Представником психологічного підходу до танцю був відомий німецький історик культури К.Закс, який у 1937 році в Нью-Йорку видав монографію «Всесвітня історія танцю». Вчений вважав, що через танець можна вивчати людство, а сам танець він визначив через психофізіологічні особливості виконавця: «Танець складає не окремі розрізнені рухи, а рухи людського тіла, перш за все визначені всією натурою індивідуума та характером його нервових імпульсів» [цит. за 9]. Загалом можна зазначити, що психологічні дослідження танцювальної діяльності, що здійснювались як у нашій країні так і за кордоном [19], спирались з одного боку, на культурно-історичну теорію мислення, яка викладена у працях Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, а з іншого – на концепції гуманістичної психології (роботи Ш.Бюллер, А.Маслоу, К.Роджерса, Е.Фромма). Природничонауковою основою вивчення психології танцю було широке коло фізіологічних досліджень вищої нервової діяльності людини. Перш за все, це праці І.М. Сеченова, І.П. Павлова, В.М. Бехтерева про рефлекторну природу психіки, ідеї М.О. Бернштейна та П.К. Анохіна про системну організацію мозку та випереджаюче відображення як принцип вищої нервової діяльності, інформаційна теорія емоцій П.В. Симонова та сучасні уявлення про функціональну асиметрію головного мозку.

Сучасні дослідники все частіше звертаються до соціально-психологічних аспектів танцю. Його виникнення пов'язують з задоволенням людської потреби у спілкуванні, у контакті (з природою, з божеством, зі світом, з іншими людьми, з самим собою). Натомість Е.М. Мартинес (1986) розглядає танець як одну з форм позасловникової мови. Е.Ноак зазначає, що «на ранніх стадіях розвитку людства танець, рухи та жести були, мабуть, мовою, на якій ми спілкувались не лише з незнайомцями, а і між собою» (1992).

Окрім цих теорій в літературі зустрічаються також ідеї «космічного» походження танцю (С.Н. Куракіна, 1994), «сакрального», «езотеричного» (У.Куріс, 1994) смислу танцю, які ґрунтуються на розумінні його як «руху особливого роду», який виявляє ритми Всесвіту, ритми самого життя. Дослідження природи танцю, його значення в творчому процесі людини, витоків хореографічної діяльності тривають.

Таким чином, можна зробити **висновок**, що поки вчені будуть сперечатись про співвідношення біологічного та соціального в природі людини, не буде висунута і єдина теорія танцю. Одна із сучасних дослідниць цієї проблеми Т.О. Шкурко [18] вважає, що танець – це складний та багатогранний феномен, який можна зрозуміти лише в єдності біологічного, психологічного, соціокультурного, соціально-психологічного та філософського аспектів, тобто майбутнє в «синтетичній теорії».

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова З.А. Древнейшие формы изобразительного творчества // Ранние формы искусства. – М., 1972.
2. Авдеев А.Д. Происхождение театра. – М., 1959.
3. Блок Л.Д. Классический танец. История и современность. – М., 1987.
4. Боров Ю. Эстетика. – М., 1988.
5. Бюхер К. Работа и ритм. – М., 1923.
6. Васильева-Рождественская М.В. Историко-бытовой танец. – М., 1987.
7. Дэвлет М.А. Загадка грозной мистерии // Атеистические чтения. Вып. 19. – М., 1990.

8. Королева Э.А. О генезисе круговых танцев // Известия АН Молдавской ССР. – Серия общественных наук. – 1973. – № 2. – С.75-87.
9. Королева Э.А. Танец, его происхождение и методы исследования (по работам зарубежных ученых XX века) // Сов. этнография. – 1975. – № 5.
10. Кандинский В. О духовном в искусстве. – М., 1992.
11. Куманский К. История культуры Древней Греции и Рима. – М., 1990.
12. Луговая Е.К. О невербальной форме общения в культуре / Танец как язык и миф // Вестник МГУ, сер. 6. – 1991. – № 3. – С.54-57.
13. Мартинес Э.Л. Внесловесный язык // Культура – 1986. - № 2. – С.12-26.
14. Менегетти А. Музыка души. Введение в музыкотерапию. – СПб., 1992.
15. Плеханов Г.В. Избранные философские произведения. – Т.5. – М., 1958.
16. Ромм В.В. К методике палеохореографического анализа. – Новосибирск, 1994.
17. Хейзинга М. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. – М., 1992.
18. Шкурко Т.А. Танец как средство диагностики и коррекции отношений в группе // Психол. вестник. – 1996. – Вип.1., Ч.1. – С.327-348.
19. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. – М., 1974.
20. Levy F. The evolution of modern dance therapy // Journal of Physical Education, Recreation and Dance. Vol.59. – 1988. May – P.34-41.
21. Noack A. On a Jungian approach to dance movement therapy // Dance Movement Therapy: Theory and Practice. London & N.-Y., 1992. – P.182-201.

Полякова А.С. (г. Киев)

НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО ПСИХОЛОГА А.П. НЕЧАЕВА

У статті досліджується життя та творчий шлях видатного психолога ХХ століття Олександра Петровича Нечаєва, аналізуються його основні ідеї та їх значення для психології та педагогіки сьогодення.

Ключові слова: творчий шлях, творча особистість, експериментальна психологія.

In the paper the life and career of prominent twentieth-century psychologist A. Nechaev is investigated, his basic ideas and their value for psychology and today pedagogics are analyzed.

Keywords: career, creative person, experimental psychology.

Рассуждая о ярких проявлениях таланта в науке, хочется вспомнить одаренного психолога XX века – Александра Петровича Нечаева. С его именем связаны идеи о внедрении психологии в организацию школьного обучения, рациональной организации умственного труда, разработка проблемы обучения школьника, влияние воли и внимания, творческих способностей на учебный труд, которые остаются актуальными и в начале XXI века.

Современным психологам мало известно имя А.П. Нечаева – этого выдающегося ученого. Засыпан «пеплом истории» его поучительный жизненный путь и творческие инициативы в психологии. Я знала об этом ученом, ибо училась у коллег его и учеников в Ленинграде, и по долгу своей работы была допущена к архивам запрещенных работ психологов в те 30-е годы, когда волна репрессий только начиналась в науке. К тому же в далекие 50-е годы послевоенная советская школа оказалась в поиске новых методов обучения детей. Возглавили этот поиск старые кадры Ленинграда, в памяти которых были еще живы идеи школ В.М. Бехтерева, И.П. Павлова, с которыми тесно были связаны идеи А.П. Нечаева, А.Ф. Лазурского в психолого-педагогической практике. В те годы я работала в РОНО Сталинского (ныне Выборгского района), где и поныне находится цитадель русской медицины – Военно-медицинская Академия с лабораториями этих ученых.

Я полагаю, что обращение к творческим личностям из нашего прошлого поможет нам понять и разобраться лучше в настоящем. И еще: обращение к истории всегда актуально, ибо оно вскрывает не только великое историческое прошлое нашей науки, но и возвращает нас к новой жизни идеи, которые по настоящему могут быть поняты и творчески развиты лишь сейчас [1].

Личность выдающегося психолога А.П. Нечаева во многом поучительна в плане тесной взаимной поддержки ученых России и Украины и совместной борьбы за авторитет психологической науки в образовательном процессе.

Детские годы А.П. Нечаева прошли в конце XIX века. Он родился на берегах Невы 5 сентября 1870 г. в г. Санкт-Петербурге в семье с интересными традициями и изумительной родословной, которая своеобразно совмещала в себе светские и религиозные начала. Его мать принадлежала к древнейшему роду немецких колонистов, в котором были известные музыканты, певицы (одна из которых была женой Римского-Корсакова). Отец – Петр Иванович Нечаев был очень известной личностью в России: профессор Духовной семинарии и член Святейшего синода.

Условия семейного воспитания позволяли А.П. Нечаеву рано познакомиться с уникальной культурой прекрасного города, его архитектурой, музыкой и литературой. В юности он был уже всерьез увлечен поэзией, писал сам стихи. При особом интересе к естественным наукам, античной философии и состоялся его выбор двух факультетов естественного и историко-филологического в Петербургском университете.

В период своего студенчества он с интересом читал труды К.Д. Ушинского по педагогическим и психологическим проблемам. Они произвели на него сильное впечатление и побудили заняться психологией. Спустя годы, он организует при Педагогическом музее специальный педагогический отдел имени К.Д. Ушинского.

Свои первые научные исследования, посвященные учению Спинозы и психологии Гербарта (с переводом его на русский язык и изданием книги), А.П. Нечаев провел в студенческие годы. Эти научные работы студента А. Нечаева были отмечены золотой и серебряной медалями, а сам он был оставлен при университете в должности приват-доцента. В 1898 году А.И. Введенский – профессор психологии представляет своему ученику Нечаеву А.П. стажировку во всемирно известном центре психологии, первом центре, который был открыт в 1879 году в Лейпциге (Германия) у В.Вундта.

За период своей командировки в Европу А.Нечаев прослушает лекции ведущих немецких психологов: Вундта, Миллера, Шерринга и др., получив ценные знания и навыки по исследованию психических процессов. В лабораториях Вундта молодой ученый уяснил для себя основы методологии психологического эксперимента. В те же годы стажер А.П. Нечаев был включен в программу Парижского конгресса с докладом по проблеме памяти. Признание и одобрение его доклада стало причиной визита к нему Альфреда Бине, который предложил ему работать по проблеме памяти в его психометрической лаборатории в Париже, которая впервые начала разрабатывать психологические тесты, в частности для определения умственных способностей и различных психологических особенностей детей.

В 1900 году А.П. Нечаев возвращается в Петербург, продолжает читать лекции в университете и организовывает в нем первый психологический кабинет. Одновременно в этом же году он издает свою книгу «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного

обучения». На презентации этой книги у него состоялась первая встреча с известным психологом из Украины А.Ф. Лазурским. Встреча двух одаренных ученых сразу обнаружила у обоих взаимный интерес ко многим психологическим идеям, что стало причиной их длительного сотрудничества и сотворчества при взаимном дружелюбии. С целью внедрения своих идей в педагогическую практику, Александр Петрович открыл новое учебное заведение в Петербурге – «Коммерческое училище Нечаева». В нем разрабатывались новые технологии обучения, вводились новые программы, учитывались возрастные и индивидуальные особенности учеников, с конкретной аргументацией доказывалось эффективность совместного обучения мальчиков и девочек. В этой гимназии ученый-психолог А.П. Нечаев пытается определить условия рациональной организации умственного труда, изучить факторы развития ребенка, вводит понятие «обучаемость» [2].

При таком масштабе практической деятельности молодой ученый считает возможным представить свою книгу «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения» на обсуждение в качестве диссертации. Но эта попытка ученого защитить свои идеи на факультете, возглавляемом его учителем А.И. Введенским, была обречена на провал. Учитель не понимал и не поддерживал увлечение ученика экспериментальными исследованиями. Вторая попытка защиты своих идей и трудов прошла успешно в 1905 г., но не в Петербурге, а в Одессе при активной поддержке Н.Н. Ланге. Эта поддержка Н.Н. Ланге на Украине была не только в оппонировании представленных идей А.П. Нечаева, но и в его официальном обещании – открыть в Одессе экспериментальную психологическую лабораторию. В итоге, вдали от своего родного университета, А.П. Нечаев был единодушно признан магистром философии [4].

В 1906 году при активном участии А.П. Нечаева в Петербурге прошел I Всероссийский съезд по педагогической психологии. В его решении была обоснована необходимость создания особой комиссии для сбора, обработки и издания материалов «О явлениях душевной жизни учащихся»; о внедрении психологии в школьную практику, о необходимости создания комиссии по пропаганде психологических знаний в педагогической среде (прообраз общества «Знания» в СССР), которую в те далекие годы возглавил М.М. Троицкий – автор первого учебника по психологии.

На первом Всероссийском съезде против идей А.П. Нечаева выступил Г.Н. Челпанов, который был противником внедрения эксперимента в психологию. В своем докладе Г.Н. Челпанов утверждал, что «психология должна служить главным образом для целей философского образования» [4, 5].

В 1907 году на базе педагогических курсов в Петербурге была создана Педагогическая Академия, слушатели которой проходили практику в Коммерческом училище А.П. Нечаева под непосредственным руководством И.П. Павлова, А.Ф. Лазурского, П.Ф. Лесгафта и других ученых Петербурга.

На выставку во Франкфурт-на-Майне, где в 1908 г. состоялся конгресс по экспериментальной психологии А.П. Нечаев привез экспонаты, сконструированные им со своими коллегами: хроноскоп, тахитоскоп и аппарат для исследования памяти, которые сразу же были выкуплены. А.П. Нечаев получил дополнительный заказ профессора Циммермана на изготовление этих приборов для лаборатории в Германии. Работа по созданию новой аппаратуры побудила А.П. Нечаева к изучению технического творчества, к разработке

своей концепции технических способностей и творчества изобретателей. Он активно включается в работу конструкторов России [3].

В Петербурге съезд по экспериментальной психологии состоялся только в 1910 г., при активной организаторской деятельности А.П. Нечаева. На этом съезде он выступил с обобщением опыта работы психологов в его коммерческом училище. Доклад был одобрен и признана его деятельность по изданию психологической литературы. Под общей редакцией А.П. Нечаева в те годы было выпущено 14 книг, 4 ежегодника по экспериментальной педагогике, 15 томов Педагогической Академии в очерках и монографиях, 3 тома документации экспериментально-педагогических съездов.

Революцию А.П. Нечаев встретил в России и с 1917 г. по 1921 г. был ректором Самарского государственного университета. В 1922 г. был переведен в Москву, где возглавил Психоневрологический институт дефективного ребенка с одновременным преподаванием в Медико-педагогическом институте и на Высших педагогических курсах. В 1925 г. А.П. Нечаев зачислен квалификационной комиссией при Совнарком в «группу выдающихся ученых». В этот период и до начала 30-х годов в печати появляются его статьи по гигиене, обучению чтению, вопросам утомления и умственного труда учащихся. Особую популярность приобретают его книга «Курс педагогической психологии для народных учителей».

Репрессии в начале 30-х гг. не обошли стороной А.П. Нечаева. Известный ученый, почитаемый советской элитой (он консультировал В.И. Ленина, Й.В. Сталина и других представителей высшей власти), был арестован и сослан в Казахстан за «контрреволюционную агитацию» по статье 58.10. Личное вмешательство И.П. Павлова смягчило приговор, вынесенный А.П. Нечаева, и сохранило ему жизнь.

С 1935 г. все книги психолога А.П. Нечаева оказываются под запретом, его имя не упоминается в прессе. А он в ссылке с горечью пишет: «На 65-м году жизни, после сорокалетнего беззаветного служения родной стране, родному народу, я бессильный перед клеветническим наветом... лишенный всего. Мне тяжело допустить мысль, что мои ученики свяжут с именем Нечаева незаслуженную кличку «враг»». Со слов Г.С. Костюка, его встреча с известным психологом А.П. Нечаевым состоялась в годы войны в Казахстане, где он находился в это время в эвакуации. Эта была третья встреча А.П. Нечаева с украинскими выдающимися психологами XX века. Последние годы жизни А.П. Нечаев жил и работал в Семипалатинском пединституте. Умер ученый в 1948 году и был похоронен в г. Семипалатинске.

Прошло время, история науки сохранила память о научном и организаторском таланте выдающегося психолога А.П. Нечаева, при участии которого шло внедрение экспериментов в проблему обучения и воспитания, была организована Педагогическая Академия и созданы во многих районах страны Педагогические курсы. Он ознакомил педагогическую общественность с новыми зарубежными материалами по экспериментальной психологии и в своем наследии оставил книги, учебники, статьи по широкому кругу психологических проблем.

Эти проблемы до сих пор актуальны, а взгляды А.П. Нечаева на обучение (обучаемость), на характер и законы умственного развития не устарели. И психологическая служба, о которой писал и настойчиво внедрял ученый в начале XX века, признана психологами XXI века, и проблема одаренных детей, которым нужна поддержка и особая форма воспитания, не устарели.

В характере ребенка А.П. Нечаев отстаивал волевую сторону, а успех усвоения новых знаний с произвольностью. Значимость этих проблем и теперь не уменьшилась для эффективной организации образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977.
2. Костюк Г.С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие ребенка / Под ред. Л.Н. Прокопиенко. – К.: Рад.шк., 1989. – 608 с.
3. Нечаев А.П. К вопросу о применении экспериментально-психологических методов к выявлению проблем, связанных с техникой военного дела // «Военный вестник». – №17.
4. Петровский А.В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки. – М.: «Просвещение», 1967. – 368 с.
5. Психологический институт Российской Академии образования / Авт. кол.: Е.П. Гусева, М.Э. Бауманова и др. / Отв.ред. В.В. Рубцов. – М.: ИЧП «ЕАВ», 1994. – 94 с.

Попіль М.І. (м. Дрогобич)

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДСЕСТЕР У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Статья посвящена раскрытию ключевых аспектов и обоснованию основных направлений по проблеме формирования идентичности будущих медсестер в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: идентичность, Я-образ, самоактуализация, профессиональное становление.

The article is devoted opening of key aspects and ground of basic directions on issue of forming of identity of the future trained nurses in the process of professional preparation.

Keywords: identity, Ego-Image, Self-actualisation, professional becoming.

Постановка проблеми. Питання адаптації до умов та вимог професійної діяльності майбутніх медсестер є актуальним як із соціального, так і з наукового погляду. Значущість даного дослідження полягає в системному розгляді психологічних особливостей становлення професійної ідентичності, вивченні регулятивних механізмів й детермінант її розвитку у сучасній медсестри та розкритті психолого-педагогічних умов формування в системі фахової підготовки, які залишаються малодослідженими і потребують уваги зі сторони науковців

Підґрунтям для узагальнення результатів по даній темі виступають попередні дослідження професійної ідентичності у студентів медичного училища, які дозволили виділити психологічні детермінанти становлення професійної ідентичності, розкрити вплив особистісних якостей та системи професійних цінностей на становлення професійної ідентичності, виявити соціально-психологічні умови й механізми процесу професійної ідентифікації.

Метою даної статті є виділення ключових аспектів й обґрунтування основних напрямів з проблеми формування ідентичності майбутніх медсестер у процесі фахової підготовки.

Ідентичність формується через соціальні стосунки. Соціальні процеси, пов'язані з формуванням і підтримкою ідентичності, детермінуються соціальною структурою. І навпаки, ідентичність, створена завдяки взаємодії індивідуальній свідомості й соціальному впливу, реагує на нові зміни,

розвивається або модифікується. Про адекватність певної методики психокорекції окремих структурних компонентів ідентичності можна говорити з позиції, наскільки динамічно відбуваються зміни у структурі ідентичності та наскільки стабільними є нові утворення.

Розробкою методики для психокорекції окремих структурних компонентів ідентичності займались Е. Берн, І. Дубровіна, Ф. Перлз, К. Роджерс, К. Рудестам, І. Ялом та багато інших дослідників [1; 2; 3].

Формування ідентичності є тривалим і складним процесом, який залежить від прийняття індивідом власних рішень в момент кризи ідентичності, а також від реалізації зобов'язань щодо здійсненого вибору, системи цінностей та майбутньої професійної діяльності. Основними варіантами становлення ідентичності є проходження основних етапів від, наприклад, дифузної ідентичності до досягнутої ідентичності. Формування професійної складової Я-концепції, яка необхідна для успішного самовизначення, включає як усвідомлені когнітивні компоненти, так і неусвідомлені цінності та цілі, які надають емоційного забарвлення окремим професійним актам і всій професійній діяльності в цілому, передбачає постійну роботу суб'єкта щодо формування і деталізації внутрішнього образу професійної діяльності.

Результати експериментального дослідження та їх обговорення.

Експериментальне дослідження проведено з використанням загальнонаукових і спеціальних методів і підходів. Зокрема, був застосований системний підхід, що дало змогу розглядати феномен ідентичності як складну систему. Використовуючи прийоми структурно-функціонального аналізу, ми розкрили взаємозв'язок та механізми взаємодії основних елементів професійної ідентичності у динаміці їхнього функціонування. Порівняльний метод надав можливість зіставити загальне та індивідуальне у процесі самоідентифікації майбутніх медсестер, що забезпечує системність використаної інформації та достовірність висновків.

В результаті емпіричного дослідження соціально-психологічних чинників становлення професійної ідентичності майбутніх медсестер нами вивчено вплив особистісних якостей та системи професійних цінностей на розвиток досліджуваного феномену, також розкрито умови й механізми професійної ідентифікації. Виявлено, що становлення професійної ідентичності майбутніх медсестер відбувається через змінювання особистісного конструкту, динаміку саморозвитку й саморозкриття, у процесі професійного навчання й самостійної професійної діяльності.

Ідентичність формується в процесі особистісного самовизначення, міжособистісних і групових відносин на підставі емоційного сприйняття й раціонального усвідомлення солідарності або відчуження з зовнішніми об'єктами; ідентифікація є двобічним процесом, в якому індивід не лише засвоює характерні риси культури своєї спільноти, але й привносить до неї свої власні особистісні якості, що дозволяє йому включатися до цієї соціальної групи, спільноти; ідентифікація реалізує себе через полісоціальний пізнавальний процес, в якому кожен індивід визначається за своїми особистісними ознаками одночасно як представник багатьох соціальних інституцій (сім'ї, держави, об'єднань за різновидом занять, інтересів тощо); ідентифікація складається із сукупності послідовних пізнавальних процедур: виявлення ідентифікаційних індикаторів, їх відбору та систематизації, порівняння властивостей індивідів і соціальних груп, дедуктивного

перенесення знань про клас соціальних явищ на окремий соціальний об'єкт, висновку про наявність чи відсутність ідентичності об'єкта з групою.

Умовами успішної професійної ідентифікації є особистісне включення майбутнього фахівця в засвоєння професійної діяльності, професійний досвід самостійної діяльності у процесі навчання, діалогічна взаємодія між учасниками навчально-виховного процесу, що забезпечить професійно-особистісний обмін досвідом та закріплення цінностей.

Особистісні якості, а саме їх актуалізацію під час професійного становлення, можна вважати одним з чинників ефективності подальшої професійної діяльності медсестри. Серед сукупності зовнішніх чинників й умов становлення доцільно розглядати соціальний устрій суспільства зі специфікою його культури й нормативних положень, розмаїттям сімейних традицій й ключових аспектів у вихованні. Внутрішніми чинниками в даному випадку виступатимуть задатки й здібності, спрямованість й система ставлень до зовнішнього світу, складові компоненти Я-концепції.

Виявлено, що професійна діяльність впливає на особистісний розвиток медсестер. В діяльності особистість формується, набуває індивідуальних рис, виробляє систему ставлень до світу, суспільства й до себе. Зміни у процесі професіоналізації відбуваються на всіх рівнях, призводять до формування професіоналізму й вироблення індивідуального стилю діяльності, або за несприятливих умов – до професійної деформації.

У процесі деформуючого впливу професійної діяльності на особистість медсестри може відбуватись блокування самореалізації й ідентифікації себе як фахівця з подальшим зниженням або повною відсутністю мотивації до професійного зростання. Під час професіоналізації у медсестер знижується рівень екстравертованості, емпатійності та емоційної сенситивності. Також спостерігається зниження рівня тривожності, що відбувається за рахунок вироблення уміння її долати та контролювати негативні емоції й власну поведінку, а не за рахунок витіснення власних проблем й терпимості до власної дезінтеграції.

Для визначення форми організації професійного досвіду і професійного Я-образу нами вивчено систему міжособистісних стосунків між медсестрою та пацієнтом (методика вивчення фрустраційних реакцій), в основі якої знаходяться смислові орієнтації особистості. Отримано дані за типами спрямованості реакцій: екстрапунітивна спрямованість реакцій (агресивна); інтрапунітивна спрямованість (самозахист або слабкість), тенденція засуджувати, звинувачувати, дорікати самому собі, як джерело фрустрації; імпунітивна спрямованість (толерантність або емоційна стійкість у ситуації фрустрації) та виділено типи реакцій (перешкоджаючо-домінуючий тип реакцій, самозахисний тип, вирішуючий тип реагування).

Для студентів першого року навчання виконання даної методики було лише пов'язано з теоретичними знаннями, майже ніхто з даної вибірки не стикався раніше з подібними проблемними ситуаціями. Випускники медичного училища мали можливість під час практики, або власного досвіду, спостерігати подібні ситуації. Працюючі медсестри охарактеризували дані ситуації як такі, що їм добре знайомі й поширені у їхньому професійному середовищі.

Аналізуючи вираженість типів реакцій, можна відзначити, що майже у всіх досліджуваних домінує самозахисний тип реакції (студенти першого року навчання – 45,6%, студенти третього року навчання – 50,8%), який передбачає орієнтацію на самозахист у складних ситуаціях. Медсестер відрізняє схильність у ситуаціях конфлікту захищати й відстоювати власне «Я» (екстрапунітивна

спрямованість реакцій – 46,6%). Хоча для медичних працівників, на нашу думку, найбільш оптимальними були б відповіді «вирішуючого типу», коли медик сам пропонує шляхи виходу з проблемної ситуації, оскільки очікування пацієнта вимагають від медсестер активних дій.

Неспівпадання очікувань пацієнта і реальної поведінки медичних працівників може привести до несприятливих наслідків в процесі спілкування і, відповідно, вплинути на результати лікування. Отримані дані вказують, що вирішуючий тип реакцій є слабо вираженим в усіх експериментальних групах.

Дослідженням виявлено динаміку перешкоджаючо-домінуючого типу реагування у процесі професіоналізації, що говорить про прагнення зайняти безпечнішу позицію. Це дозволяє медсестрам зняти з себе відповідальність за вирішення ситуації без впливу на самооцінку і без очевидного порушення правил та норм. Спрямованість реакцій виражена таким чином, що у молодих сестер переважають відповіді інтрапунітивної спрямованості, а у більш досвідчених – екстрапунітивної. Тобто сестри з невеликим стажем професійної діяльності в ситуаціях конфлікту, в більшості випадків, бачать джерело конфлікту в собі, а досвідчені медсестри схильні передавати відповідальність іншим об'єктам. Малодосвідчені медсестри у всіх професійних комунікативних труднощах схильні звинувачувати себе, у них домінує відчуття провини, власній неповноцінності, що підкреслюється домінуванням самозахисних типів реакцій у поєднанні з імпульсивною спрямованістю.

Взагалі, результати виявили значуще підвищення кількості відповідей екстрапунітивної спрямованості у досвідчених медсестер в порівнянні з майбутніми медсестрами. Даний факт указує на посилення тенденції до агресивних реакцій в професійних ситуаціях фрустрації і конфлікту, що протирічить нормам деонтології, яка вимагає стримуючу поведінку під час конфліктних ситуацій та таких, які можна ідентифікувати як проблемні. Крім того, у більш досвідчених сестер на першому місці виявились відповіді екстрапунітивної спрямованості з фіксацією на самозахисті, що свідчить про появу ворожості, схильності засуджувати кого-небудь із оточення.

У той же час, відбувається значне зниження відповідей інтрапунітивної спрямованості, що говорить про зниження рівня рефлексії, прагнення зрозуміти власну роль у вирішенні конфлікту, і, що саме головне на нашу думку, ступінь особистої відповідальності за результат фруструючої ситуації. Досвід професійної діяльності впливає таким чином, що медсестри перестають відчувати відповідальність за процес взаємодії з пацієнтами, і, у разі невдачі чи ускладнень, повністю знімають з себе цю відповідальність, проявляючи відкриту ворожість.

Даний варіант реагування в ситуаціях конфлікту, коли домінують захисні тенденції швидше свідчить про підвищені вимоги до оточення та виступають ознакою неадекватної самооцінки. Досліджувати більш детально даний факт та його психологічне походження ми плануємо у подальшій нашій роботі.

На формуальному етапі дослідження нами розроблено програму соціально-психологічної корекції, мета якої полягає у створенні умов для особистісного зростання, розвитку важливих якостей особистості майбутніх медсестер, що сприяють оптимізації розвитку професійної ідентичності, конструктивній взаємодії з іншими людьми.

Також нам необхідно було визначити можливість корекції професійної деформації особистості медсестер за допомогою розробленої тренінгової програми по актуалізації професійної ідентичності та оцінити вірогідність

перенесення отриманих в процесі групової роботи соціально-психологічних навичок в реальне професійне середовище.

Розвиток рефлексивних здібностей, вміння об'єктивно аналізувати свою поведінку в певних професійних ситуаціях і членів групи, уміння адекватно сприймати себе, як майбутнього фахівця, й оточуючих виступають ключовими аспектами, на які ми орієнтувались при розробці тренінгу. Учбові ситуації та задачі було максимально адаптовано до умов професійної діяльності медсестри.

Соціально-психологічний тренінг, поширений у вітчизняній психологічній практиці, дозволяє найбільш продуктивно провести роботу, націлену на розвиток особистості, на формування ефективних комунікативних умінь та освоєння навичок ефективної міжособистісної взаємодії, яка є необхідною умовою для ефективного становлення професійної ідентичності майбутньої медсестри.

Новий емоційний досвід, який напрацьовується під час тренінгу і складається з придбаних нових конструктивних способів емоційного реагування, сприяє формуванню динамічних відносин у професійному середовищі та активізує діяльність людини в самих різних сферах. Провідним особистісним механізмом є динаміка у відношенні до себе та власної професійної ролі.

Під час роботи у групі учасники не тільки випробовують нові способи реагування, але й отримують можливість відпрацювати і закріпити нові прийоми поведінки, які сприятимуть адекватному функціонуванню поза групою. Нові знання і інформацію учасники отримують як від інших членів групи, так і від ведучого у формі пояснень, констатації та аналізу процесів, що відбуваються і, безумовно, активного зворотного зв'язку. Механізм, що активізує групову динаміку, сприяє досягненню певних ефектів особистісного змінювання, що є характерною ознакою, яка відрізняє соціально-психологічний тренінг від інших методів навчання і способів психологічної взаємодії.

Основою нашої роботи було використання групової моделі поведінки для переосмислення власних установок і концепцій. В результаті подібного навчання відбувається професійне зростання та перенесення отриманого досвіду в реальне професійне середовище. Тому, беручи до уваги нашу мету (розвиток професійної ідентичності), робота з майбутніми медсестрами зосереджувалась на когнітивних установках та цінностях, які стосуються професійного розвитку; емоційних та афективних станів, перцептивних умінь, що розвивають компетентність в особистих і групових контактах.

Передумовою особистісного і професійного зростання індивіда, що забезпечує цінність усвідомлення свого Я, умов, в яких воно існує; потреб, які воно намагається реалізувати та оцінку власних можливостей і цінностей, котрі спонукають Я до активних дій – є процес самопізнання. Самопізнання необхідне для формування психологічної рефлексії, яка є основою професійної культури та постійного самовдосконалення, оскільки дає можливість майбутньому фахівцю коригувати власні недоліки, розвивати професійні здібності, якості, інтереси і, як наслідок, повніше реалізовувати себе у своїй професійній діяльності. Уміння оцінювати себе, давати аналіз своїм якостям характеру та особливостям поведінки дуже важливе для професійної діяльності. Самопізнання розглядається не лише як усвідомлення з метою ефективної взаємодії із зовнішнім світом, але і як основа особистісного зростання індивіда, яке є обов'язковою умовою успішної професійної підготовки та формування його професійно-психологічної культури. Важливе місце у становленні

регулятивних компонент професійної діяльності має також професійне цілеутворення, за допомогою якого спрямовується і регулюється процес вирішення професійних завдань.

Процес формування Я-концепції відбувається в межах, зумовлених внутрішніми та зовнішніми чинниками, і веде до утворення інформаційного прошарку, здатного амортизувати у випадку зміни комунікативного простору, а саме: умов інформаційного обміну, суб'єктів, цінностей. Внутрішні чинники є здобутком урівноваження тенденцій інтеграції та диференціації, що виникають через безперервний аналіз соціокультурного простору. Регулювання процесу формування Я-образу спирається на принцип збереження унікальних рис під час збагачення інформаційного простору елементами ззовні.

Внаслідок взаємодії цінностей людини з цінностями соціального оточення, яка відбувається протягом усього життя особистості, насамперед у процесі її спілкування та діяльності в малих групах відбувається особистісне змінювання.

Найінтенсивніше процес формування системи ціннісних орієнтацій відбувається в студентському віці, разом з оформленням самосвідомості й професійним становленням. Отже, ціннісні орієнтації є результатом вибіркового засвоєння індивідом суспільних цінностей як стимулів власної поведінки.

Ціннісні орієнтації обіймають вищий щабель у системі саморегуляції соціальної поведінки особистості. Вибірковість та дієвість їх досягається завдяки врахуванню індивідуальних інтересів та потреб. Таким чином, кожна особистість керується своєю специфічною системою ціннісних орієнтацій, яка, однак, має загальнокультурне походження, що дає змогу робити певні узагальнення. Ціннісні орієнтації є вершиною розвитку мотиваційної структури особистості.

Безпосередньо максимальному розвитку потреби в самоактуалізації передують відповідний розвиток та задоволення потреби в соціальній оцінці, визнанні. Ось чому самоактуалізація неможлива без етапу конструктивної взаємодії з соціумом через співробітництво та продуктивну (з елементами творчості) діяльність. Лише така взаємодія є джерелом суспільного визнання, з одного боку, й засобом розкриття власних можливостей – з другого. Самоактуалізація не може відбуватися у вакуумі, принаймні вихідний пункт та результати цього процесу повинні мати значення не лише для особистості, яка самоактуалізується. Тільки тоді її творчі досягнення справді матимуть сенс.

Усвідомлення необхідності конструктивної взаємодії з соціумом, що є умовою інтеграції в суспільство, є не лише фактором, а й наслідком, результатом процесу самоактуалізації. Воно втілюється у формуванні відповідних ціннісних орієнтацій: ставленні до інших як до мети, довірі до людської природи, творчій спрямованості. Проте прийняття та реалізація цінностей самоактуалізації може перешкоджати інтеграції особистості у соціальні групи, які поділяють принципово відмінні цінності.

Важливою умовою інтеграції майбутнього фахівця в професійну групу є компетентність у часі. Явище взаємозв'язку та взаємообумовленості минулого, теперішнього та майбутнього у свідомості та поведінці людини описується терміном часової перспективи особистості. Завдяки відкритості досвіду зростає усвідомлення зв'язків між подіями власного життя, внаслідок чого образи минулого, теперішнього та майбутнього поєднуються в цілісну картину життєвого шляху особистості. Така картина часової перспективи є результатом напруженої внутрішньої роботи людини, усвідомлення та зіставлення значення різноманітних подій власного життя. Тому належне оформлення елементів єдиної часової перспективи пов'язане зі значними труднощами. Цілісна часова

перспектива з центром у теперішньому є важливою умовою інтеграції особистості в соціальні групи. У разі порушень часової перспективи людина, занурена у спогади чи мрії, не може своєчасно включатися в поточні події життя групи або, навпаки, у вирі сьогоденних справ втрачає орієнтацію в напрямках розвитку групи та бачення свого можливого місця в ній.

Отже, процес само актуалізації, як важливий механізм формування узгодженої часової перспективи, веде до інтеграції особистості у динамічну систему суспільства. З точки зору стилю життя в цілому, у процесі самоактуалізації відбувається усвідомлення наявних складових свого стилю та власних потреб, а також збагачується уявлення про існуючі соціально-прийнятні моделі. Таким чином формується реалістичний та конструктивний ідеал - образ бажаного стилю.

На нашу думку, підходячи до процесу оптимізації професійної ідентичності, необхідно звернути увагу на вміння регулювати свою діяльність, ставити цілі і їх усвідомлювати, прогнозувати наслідки і позитивні результати, підвищення рефлексивної здатності до самопізнання та пізнання іншого; розвиток професійних вмінь.

Висновки. Процес формування ідентичності передбачає високий рівень розвитку особистісної рефлексії, на основі якої в процесі ідентифікації в індивіда формується уявлення про своє Я. Об'єктом ідентифікацій є цінності, що існують у суспільстві. Нові інтелектуальні здібності дають можливість формувати індивідуальну систему ціннісних орієнтацій на основі уявлень про своє Я. Особистісна рефлексія як процес самопізнання, зміст уявлень про Я як результат процесу самопізнання, механізми диференціації та інтеграції індивідуального досвіду як необхідні компоненти процесу самопізнання, створюють підґрунтя для розвитку адекватної ідентичності, виступаючи важливим чинником формування індивідуальної системи цінностей та становлення духовності.

Високий рівень ідентифікації особистості з професією пов'язаний із позитивним емоційним прийняттям професійного середовища, яке сприяє більш успішному професійному входженню до нього. Ідентифікація особистості з професією є смислотворюючим чинником, який впливає на професійний розвиток особистості, що сприяє спрямованості особистості на певне професійне середовище, його емоційне прийняття. Він може виступати як діагностичний показник при дослідженні узгодженості процесу формування професійної «Я-концепції» майбутніх фахівців та використовуватися в різних процедурах соціально-психологічного забезпечення професійної діяльності.

Як було виявлено під час дослідження, Я-концепція фахівця формується на основі Я-образу. Я-концепція дозволяє побудувати стратегію своєї професійної підготовки і майбутнього професійного зростання. Тому важливим кроком в процесі формування професійної ідентичності є створення позитивного образу обраної професії: історія і значення її в даний час, предмет, умови, засоби праці, вимоги професії до людини, перспективи розвитку професії. Важливо мати уявлення про вимоги до сучасного професіонала, бачити позитивні зразки для наслідування в професійній діяльності.

На основі зіставлення образу професії медсестри з Я-образом формується професійний Я-образ і виникає усвідомлення своєї тотожності з обраною професією, формується позитивне ставлення до себе як суб'єкта учбово-професійної діяльності і майбутньої професійно-виробничої діяльності. В Я-образ студента включаються знання про свої інтереси, схильності, здібності і можливості, власну професійну спрямованість. Характеристики Я-образу

досліджуваних співпадають з професійно важливими якостями медсестер та безпосередньо пов'язані зі структуруванням професійної ідентичності. На момент завершення навчання у досліджуваних експериментальної й контрольної груп сформовано уявлення про себе як фахівця й майбутнього спеціаліста обраної професії.

Про сформованість професійної ідентичності й закладання її як відносно стійкого особистісного утворення можна говорити лише при перебуванні на достатньо високому рівні оволодіння професією й особистісної зрілості. Саме тоді ідентичність виступатиме як стійке узгодження основних елементів процесу професіоналізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: Изд.- во Моск. ун-та, 1982. – 168 с.
2. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова. – М.: Наука, 1991. – 234 с.
3. Психологические проблемы самореализации личности. Вып.3. / Под ред. Л.А. Головей, Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1999. – 248 с.

Портницька Н.Ф. (м. Житомир)

ІНВЕНЦІЙНІ ДІЇ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

В статье представлен анализ основных видов инвенций у продуктивно-творческой деятельности в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: *инвенции, продуктивно-творческая деятельность.*

The analysis of main types of inventions in efficiently-creative activity in preschool age is under consideration in the article.

Key words: *inventions, efficiently-creative activity.*

Постановка проблеми. Традиційними для психології є дослідження особливостей розвитку творчості у різні вікові періоди і в різних видах діяльності. Більшість дослідників сходяться на думці про дошкільний вік як початковий етап розвитку творчих дій в ігровій діяльності. Однак, ще маловивченою залишається проблема механізмів виникнення та розвитку творчості дошкільників.

Короткий аналіз сучасних досліджень. Перші прояви творчості у формі надситуативності та пошукової активності, на думку В.Т. Кудрявцева, О.І. Кульчицької В.О. Моляко, М.М. Подд'якова, можна спостерігати в ігровій та продуктивній діяльності у дошкільному віці [3; 5; 7]. Ряд дослідників відзначають, що в умовах креативно збагаченого середовища дошкільникам властивий поступовий перехід від наслідування до творчості (В.М. Дружинін, В.О. Просецький, Р. Стернберг, Н.В. Хазратова). Доведено, що дошкільний вік є сензитивним періодом розвитку творчості шляхом наслідування (О.М. Леонтьєв, В.А. Роменець Є.В. Субботський), виявлено етапи та фактори розвитку творчості у процесі наслідування (М.М. Гнатко, Г.В. Ожиганова, Н.В. Хазратова).

Наслідування як один із механізмів розвитку передбачає точне відтворення зразка діяльності. Однак, у процесі наслідування особистість не досягає точної копії, демонструючи відхилення від зразка, які Ж. Піаже назвав інвенціями [6]. У контексті розвитку творчості інвенції – спонтанні відхилення від заданого зразка, що виникають у ході діяльності. На думку О.Л. Музики, інвенції є природною передумовою розвитку творчих здібностей за таких умов: 1) достатній рівень оволодіння основними прийомами діяльності; 2) «перенасичення діяльністю»; 3) свідоме використання інвенцій з огляду на можливе визнання [4]. Розвиток творчості дошкільників базується на цілеспрямованому використанні інвенцій при виконанні різних видів діяльності.

Формулювання завдань дослідження. Виконання будь-якої діяльності у дошкільників базується на наслідуванні, яке, однак, не завжди є успішним. При виконанні доступної одноманітної або недоступної діяльності поступово виникають відхилення від зразка. Постає необхідність виявлення тих видів інвенцій, які лежать в основі розвитку творчості дошкільників.

Виклад основного матеріалу дослідження. За результатами експериментальних досліджень нами виявлено, що інвенції, які виникають на різних етапах оволодіння дошкільниками діяльністю, відрізняються за змістом, способом виникнення та доцільністю в конкретних умовах діяльності [8].

Динаміка інвенцій відповідає двом лініям розвитку наслідування у продуктивній діяльності дошкільників: 1) усвідомлення та закріплення доцільних інвенцій; 2) відмова від тупикових інвенцій.

Одним із критеріїв розмежування творчих дій у дорослому та дитячому віці є їхня доцільність в умовах конкретної діяльності. На думку М.М. Гнатка та В.М. Дружиніна, творчими можуть вважатися лише суспільно корисні дії [2]. Специфікою дитячого віку є демонстрація інвенцій здебільшого для отримання визнання оточення, а не досягнення високих результатів діяльності. Це зумовлює відносну ситуативну доцільність будь-яких відхилень від зразка (одні й ті ж дії в різних умовах можуть мати різний ступінь доцільності). Інвенції, які мають суспільну цінність, закріплюються як засіб отримання творчого результату.

Інвенції виникають у процесі наслідування дитиною дій дорослого та ровесників у процесі оволодіння діяльністю. При ознайомленні зі змістом та способами виконання діяльності у свідомості дитини спочатку відсутнє уявлення очікуваного результату, що спричиняє домінування покрокового наслідування дій дорослого. Інвенції виникають як випадкові відхилення від заданого зразка і можуть не усвідомлюватися дошкільниками. На етапі перенасичення, коли вже сформовано всі основні уміння, відбувається переорієнтація з наслідування на рефлексію власних дій, зокрема, інвенційних. Уявлення про кінцеву мету дозволяє дітям прогнозувати діяльність, усвідомлювати інвенції та на їх основі отримувати результати, відмінні від заданого зразка. Механізмом усвідомлення інвенційних дій є порівняння власного виробу зі зразком діяльності. За умови прийняття оточенням доцільності інвенційних дій, вони закріплюються як засіб отримання нових результатів та задоволення потреби у визнанні. Беззмістовні інвенції лише тимчасово привертають увагу оточення, тому й не закріплюються як позитивні, гідні відтворення дії.

У ситуації одноманітної діяльності інвенційні дії виникають за механізмом розузгодження наявної інформації та попереднього досвіду і потреб

дитини, що відповідає положенню Д.Б. Богоявленської про мотиваційну основу творчих дій [1]. У цьому випадку провідним механізмом виникнення інвенційних дій є пошукова активність, яка спрямована на адаптацію до невизначених умов.

Аналіз результатів експериментальних досліджень дозволяє виділити основні види інвенційних дій дошкільників за критеріями походження, доцільності (продуктивності) та способу виникнення (табл. 1).

Таблиця 1

Динаміка прояву інвенцій у продуктивно-творчій діяльності дошкільників

Вид інвенцій	Особливості прояву на різних етапах оволодіння діяльністю (усереднені показники прояву дій)				Статист. значимість відмінностей між проявами інвенцій на етапах освоєння та творчості*
	Освоєння	Репродуктивна діяльність	Пошукова активність	Творчість	
Випадкові	3,8	5,3	5,9	3,5	0,791 ($p \leq 0,43$)
Цілеспрямовані	0	0	0	3,7	-7,910 ($p \leq 0,01$)
Беззмистовні	2,6	2,9	3,5	2,7	-0,305 ($p \leq 0,76$)
Доцільні	1,2	2,4	2,4	4,5	-6,547 ($p \leq 0,01$)
Інвенцій-модифікації	0	0,9	3,3	2,9	-8,593 ($p \leq 0,001$)
Інвенцій-трансформації	0	0,2	1,4	3,1	-7,745 ($p \leq 0,01$)
Використання досвіду	3,8	4,2	1,2	1,1	10,437 ($p \leq 0,001$)

* Статистична значимість відмінностей перевірялася з допомогою *t*-критерію Стьюдента для залежних вибірок (Statistica 6.0)

Динаміка змін у використанні дошкільниками інвенцій різного виду має високу статистичну значимість за більшістю параметрів. Відсутність змін у використанні випадкових та беззмистовних інвенцій є цілком закономірним та пояснюється особливостями розвитку творчості у дошкільному віці.

За *походженням* виділено випадкові та цілеспрямовані інвенції. Дії, які, виникаючи у процесі наслідування, унеможливають точне копіювання зразка діяльності були названі *випадковими* інвенціями. Механізмом виникнення таких інвенцій є спонтанне варіювання дошкільниками умов виконання діяльності або міжособистісної взаємодії. На початкових етапах оволодіння діяльністю такі інвенції відкидаються як помилки, а при досконалому її виконанні використовуються як засіб привернення уваги. При ознайомленні з діяльністю абсолютна більшість досліджуваних неправильно ліпила хвіст півника, але ця „помилка” одразу ж виправлялася. У свідомлення цієї ж інвенції („Це ж індик!”) на етапі перенасичення зумовило переорієнтацію діяльності на виготовлення іншого виробу. Випадкові інвенції, виникаючи на будь-якому етапі оволодіння діяльністю, усвідомлюються здебільшого на етапі

перенасичення, коли вміння вже сформовано, а інвенційні дії є засобом уникнення одноманітності. Іншим варіантом виникнення випадкових інвенцій є усвідомлення дій, не пов'язаних зі змістом діяльності. Досліджуваний А. під час заняття закашлявся; це привернуло увагу ровесників та викликало наслідування. Надалі А. намагався отримати визнання, імітуючи кашель, що демонструє механізм виникнення інвенцій у будь-яких видах активності дошкільників.

Цілеспрямованими інвенціями ми називаємо дії дошкільників, які виникають у результаті довільного експериментування з вихідними умовами. Змістом цілеспрямованих інвенцій можуть бути вдосконалення, смислова видозміна виробу або його елементів, варіювання прийомів виконання діяльності, спрямовані на отримання творчого результату.

Загальною закономірністю динаміки інвенційних дій, за умови їх визнання з боку оточення, є послідовний перехід від випадкових до цілеспрямованих. У ситуації ігнорування інвенцій оточенням особистість, як правило, відмовляється від їх використання. Збереження непопулярних цілеспрямованих інвенцій спостерігається тоді, коли дитина вже має досвід успішного їх використання і вони закріплені у свідомості як ціннісні утворення. Такі інвенції, як правило, пов'язані зі змістом або способами виконання творчої діяльності і є одним із критеріїв розвитку творчих здібностей.

За *доцільністю* в умовах конкретної діяльності було виділено два види інвенцій: беззмистовні (непродуктивні) та доцільні (продуктивні).

Беззмистовні інвенції визначаються як такі, що не мають суспільної значимості в умовах конкретної діяльності. Механізмом їх виникнення є спонтанне варіювання різних форм активності за методом „спроб і помилок”: дитина „перебирає” різні дії, перевіряючи їх на прийнятність у колі ровесників. На рівні непродуктивних інвенцій дії дошкільників зосереджуються на експериментуванні з матеріалом (виготовлення розрізнених деталей, не пов'язаних між собою) або на формах поведінки (вередування; поведінкові реакції, які відволікають інших досліджуваних від діяльності). Виникнення беззмистовних інвенцій, очевидно, пов'язане з відсутністю в дитини продуктивних засобів діяльності та налагодження взаємостосунків з ровесниками. Однак, відсутність суспільної значимості нового продукту або способу поведінки унеможливорює отримання визнання з боку оточення. За таких умов дошкільники змушені відмовитися від беззмистовних інвенцій.

Доцільними, або продуктивними, є значимі інвенції, які характеризують новий продукт з точки зору „смислової адекватності” (термін В.М. Дружиніна) [2], тобто відповідають умовам суспільно схвалюваної діяльності. Доцільні інвенції можуть вважатися творчими діями (під час виконання продуктивної діяльності на етапі перенасичення досліджувані згадували віршики та пісні, які вчили раніше). Цілеспрямовані продуктивні інвенції є безпосередньою передумовою розвитку творчих здібностей у дошкільному віці (нагадування пісеньки зумовило переорієнтацію дій досліджуваної С. від наслідування до цілеспрямованих інвенцій, відповідно до змісту пісні).

У дошкільному віці розмежування беззмистовних та продуктивних інвенцій є відносним, оскільки доцільність кожної інвенції визначається умовами конкретної діяльності. Досліджувана Я., середня група, при виготовленні моркви перекутила основний елемент навколо своєї осі та отримала „скрученку” [8]. Випадкова інвенція не спричинила появу нового продукту, однак, в умовах експериментальної групи була визнана ровесниками

та стимулювала досліджувану до подальшого цілеспрямованого експериментування з матеріалом. За цих умов беззмістовна інвенція може розглядатися як продуктивна, оскільки спрямовувала діяльність дітей на створення інших, суспільно значимих виробів. Функцією такої інвенції є тестування фізичної та соціальної реальності на прийнятність нового продукту.

За *способом виникнення* ми розрізняємо інвенційні дії модифікації, трансформації та відтворення минулого досвіду у нових умовах. *Інвенційні дії модифікації* передбачають внесення незначних видозмін у заданий зразок діяльності при збереженні його істотних властивостей (досліджуваний О. при виготовленні завеликих деталей для очей півника здійснює модифікацію, стверджуючи, що „це окуляри”).

Інвенції-трансформації, що виникають у наслідуванні, передбачають зміну суттєвих властивостей заданого зразка. Характерним для діяльності досліджуваних у цьому випадку є використання ланцюгових трансформацій, результатом яких є кардинальна зміна виробу. Випадкова продуктивна інвенція може викликати цілий ряд цілеспрямованих інвенційних дій. Наприклад, виготовлення занадто довгої деталі тулуба півника призводить до виготовлення черв'яка (випадкова інвенція); при спробі закрутити черв'яка досліджувана отримує равлика (цілеспрямоване експериментування); випадкове виготовлення довгої основної деталі більших розмірів зумовлює виникнення крокодила (цілеспрямована інвенція). Тут проглядається переорієнтація з результативних мотивів на процесуальні, коли основний зміст діяльності концентрується на можливості перетворення зразка, а не лише на виготовленні виробу.

Основою інвенційного *використання минулого досвіду* в нових умовах є здатність до перенесення вмінь продуктивної діяльності тоді, коли ситуація наслідування прямо до цього не спонукає. Передумовою виникнення інвенцій такого виду є здатність до дитиною усвідомлення власних дій та уявлення про очікуваний результат (на занятті діти згадали, що нещодавно вчилися ліпити качку: „Тулубліпиться так само, як у півника”).

Основу творчих дій у дошкільному віці створюють всі описані види інвенцій, окрім беззмістовних, які утворюють тупикову лінію. Характерним є той факт, що беззмістовними можуть бути тільки інвенції-трансформації. Очевидно, прийоми модифікації та використання минулого досвіду забезпечують створення нового виробу на основі вже готового, що полегшує процес смислоутворення інвенційної дії. Трансформація передбачає радикальну змістову зміну продукту та вимагає високого рівня антиципації очікуваного результату, що не відповідає можливостям дошкільників.

Як свідчать результати дослідження, в умовах продуктивно-творчої діяльності всі досліджувані використовували інвенції різних видів. Здебільшого виготовлення творчого продукту є результатом використання комбінації інвенційних дій різних за походженням, доцільністю та способом виникнення. З позицій розвитку творчості дошкільників найбільш продуктивним видається використання продуктивних цілеспрямованих інвенцій-трансформацій як засобів створення нових продуктів, що підтверджується кількісними показниками їх прояву.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз результатів дослідження показав, що продуктивні інвенції є основною виникнення творчих дій у продуктивно-творчій діяльності дошкільників. Показниками розвитку творчих здібностей є орієнтація на продуктивні інвенції та здатність до їх усвідомлення і цілеспрямованого використання як засобів

творчості. Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні вікової динаміки продуктивних інвенції у творчій діяльності на різних вікових етапах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр „Академия”, 2002. – 320 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
3. Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы // Психол. журнал. – 1997. – Т. 18, №1. – С. 16-30.
4. Музика О.Л. Інвенційно-стратегіальна модель розвитку творчо обдарованої особистості // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психол. науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – №12 (37). – С. 130-136.
5. Одаренность и ее выявление у детей дошкольного возраста (Методические рекомендации) / В.А. Моляко, Е.И. Кульчицкая и др. – К.: «Знание», 1993. – 105 с.
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. – М., «Просвещение», 1969. – 659 с.
7. Поддъяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 16-19.
8. Портницька Н.Ф. Експериментальне дослідження особливостей наслідування в процесі продуктивної творчої діяльності дошкільників // Педагогіка та психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – 2005. – №6. – С. 156-163.

Рождественський А.А. (м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ПРОЦЕСУ ЕМІГРАЦІЇ НА ПРИКЛАДІ РОСІЙСЬКИХ ЕМІГРАНТІВ В УКРАЇНІ

На современном этапе развития общества эмиграционные процессы получили значительное распространение на Украине в отдельности и в мире вообще. Пребывая в новых этнических условиях, эмигрант находится в состоянии фрустрации, вызванной социально-экономическими факторами и факторами, связанными с социальным статусом, здоровьем и работоспособностью. Побороть негативные переживания, связанные с фрустрационными факторами, и успешно адаптироваться к новым этническим условиям возможно через принятие культурного уровня ценностей страны эмиграции.

Ключевые слова: эмиграционные процессы, негативные переживания, фрустрация, эмигранты.

On the modern stage of development of society emigrants process got considerable distribution in Ukraine. Being in a new ethnic term, emigrants in the state of frustration was because of economic factors, related to social status; health and capacity. Overcoming all the negative experiencing related witch frustration factors of successful is possible though standards value culture of country-emigration.

Keywords: emigrants process, frustration, negative experiencing, emigrants.

На сучасному етапі розвитку суспільства явище еміграції набуло значного поширення у силу соціально-психологічних, економічних, соціально-політичних та інших факторів життєдіяльності людини.

Еміграція породжує значу кількість проблем пов'язану із адаптацією емігрантів до нового соціально-культурного середовища, захистом від агресивної асиміляції та інші проблеми. Відповідно, актуальність обраної нами теми пов'язана із вивченням фрустраційних станів, які переживають емігранти під час адаптації до нових умов життєдіяльності на прикладі російських емігрантів в Україні.

Мета дослідження – вивчення особливостей переживання процесу еміграції на прикладі російських емігрантів в Україні.

Об'єкт – процес еміграції.

Предмет – переживання процесу еміграції російським емігрантами в Україні.

Завдання:

1. Вивчення особливостей процесу еміграції взагалі.
2. Дослідження переживань еміграції російськими емігрантами в Україні.
3. Вивчення особливостей ціннісних орієнтацій українців та росіян, як чинника успішної адаптації емігрантів.

Гіпотези: російські емігранти в Україні знаходяться у стані фрустрації; провідним способом подолання стану фрустрації російськими емігрантами в Україні є адаптація через прийняття ціннісних орієнтацій українців.

Семантика слова емігрант походить від латинського «*emigrans*» (той, хто виселяється), що означає особу, яка залишила батьківщину і виїхала в іншу країну на постійне чи тривале місце проживання [4; 12-23].

Дослідженням етнопсихологічних чинників, інтерференцію уявлень щодо національних цінностей займалися А. Бороноєв, В. Павленко, П. Гнатенко, Л. Вострюкова, В. Роменець, Е. Касперські.

Вивченням етнічних особливостей займалися психологи В. Вундт, Г. Штейнталь, М. Лацарус, Г. Лебон, М. Ланге, Г. Челпанова, В. Бехтерев; В. Виготський, А. Лурія, Ю. Платонов, Н. Платонова, Е. Фромм, Е. Еріксон, Г. Деветро, А. Бандура, Р. Липтонду, А. Інкелес та ін.; філософи Г. Гегель, К. Гердер, І. Кант, Ш. Монтеск'є, Д. Юм, Д. Дідро, І. Фіхте, В. Соловйов, К. Леонтьєв, М. Бердяєв та інші; українські філософи та суспільні діячі такі як М. Костомаров, П. Чубинський, О. Потебня, Д. Овсянико-Куликовський, М. Чернишевський та інші.

Характеристика особистості емігранта представлена у працях А. Айха, М. Магнуссона, З. Егера та інших. Закономірності поведінки та особливості ментальності громадян пострадянського простору розкриті у працях Л. Виготського, С. Рубіншетйна та інших психологів.

Опинившись у чужому етнічному середовищі, емігрант, з психологічної точки зору, відчуває скутість та обмеженість. Сама ситуація еміграції для людини є екстремальною і вимагає психологічної готовності до життя у повністю нових соціальних умовах [9; 33-48].

Ситуація життя в еміграції, особливо на початковому етапі, відрізняється високим ступенем складності, новизни і динамічності, оскільки, людина вирішує проблему орієнтування у соціальному середовищі, вивчає нову мову, оволодіває професією, тощо. Психологічна специфіка такої ситуації пов'язана з неможливістю здійснювати природню життєдіяльність (мовні проблеми, проблеми створення нових зв'язків з людьми, працевлаштування, тощо), а також відсутність стабільності (можливість виселення тощо). Контакт з новою культурою викликає глибоке психологічне потрясіння, так званий «культурний шок». У результаті неможливості деякий час задовольнити провідні життєві потреби особистості, емігрант знаходиться у фруструючій ситуації. Найбільшу фрустрованість викликають соціально-економічні фактори, а саме незадоволеність матеріальним станом, житлово-побутовими умовами, проведенням вільного часу, своїм положенням у суспільстві; та фактори, пов'язані із соціальним статусом (незадоволеність освітою, рівнем професійної підготовки, сферою професійної діяльності, роботою в цілому) і фактори

пов'язані зі здоров'ям і працездатністю (незадоволення власним фізичним станом, психоемоційним станом, працездатністю та образом життя). При цьому, фрустраційні переживання емігрантів традиційно пов'язані не з об'єктивно існуючими умовами, а із суб'єктивного усвідомлення особистістю відсутності досягнення того чи іншого рівня життя та негативною емоційною оцінкою успішності реалізації своїх життєвих перспектив і образу життя [2; 24-27].

Емігранти прикладають усі наявні у них фізичні, розумові і духовні зусилля, щоб забезпечити адекватну умовам життєдіяльності регуляцію поведінки і діяльності. Незадоволеність власним становищем або негативний емоційний стан у вигляді фрустраційних реакцій викликає розвиток стресу.

Фрустраційні реакції емігрантів підсилюються через "розгойдування" позицій етнічної самосвідомості. У ситуації еміграції людина відчуває потребу в аффіляції з одного боку та потребу у захисті власних етнічних переконань з іншого. У процесі еміграції відбувається зміна етнокультурних та етнопсихологічних сторін самосвідомості і відбувається переоцінка етносоціальної спрямованості особистості (формування значимого відношення до об'єктів етнічного світу, вибудовування конформних синдикативних типів активної міжособистісної взаємодії) та зміна ставлення до загальнонаціональної ідеї та етнічних стереотипів [16; 115-118; 3; 35-37].

Під час еміграції реакція людини на обмеження її можливостей відкриває для неї принципово нові цінності, які відносяться до розряду вищих цінностей. Таким чином, навіть існування, обмежене по відношенню до пізнавальних цінностей і цінностей переживань дає можливість людині реалізувати цінності відношення. Коли список категорій цінності людини поповнюється цінностями відношення, стає очевидним, що людське існування за своєю суттю не може бути беззмисловим. Отже, переживання екзистенційного вакууму емігрантами свідчить про втрату можливості усвідомлювати смисл власного життя, а не можливості усвідомлювати смисл в цілому [2; 55-64].

У ситуації еміграції актуалізується прагнення людини до пошуку та реалізації смислу, яке В. Франкл розглядає як вроджену мотиваційну тенденцію, властиву всім людям. Дана тенденція є головною рушійною силою у поведінці і розвитку особистості. Для того, щоб жити і активно діяти людині потрібно вірити в смисл, яким володіють її вчинки.

Відсутність смислу породжує у людини стан, який В. Франкл називав екзистенційним вакуумом. Саме екзистенційний вакуум є причиною появи негативних переживань у вигляді неврозів тощо. Людина прагне отримати смисл і відчуває фрустрацію або вакуум, якщо ці прагнення залишаються нереалізованими. Смисл в принципі доступний будь-якій людині незалежно від віку, статі, інтелекту, освіти, характеру, середовища і релігійних переконань. Проте, знаходження смислу це питання не пізнання, а призначення. Не людина ставить питання про смисл свого життя, а життя ставить це питання перед нею і потрібно щоденно і погодинно відповідати на нього не словами, а діями.

Смисл не суб'єктивний, людина не створює його, а знаходить у світі, у об'єктивні й дійсності, саме тому він виступає для людини як імператив, що вимагає своєї реалізації [16; 11-56].

У психологічній структурі особистості Франкл виділяє особливі, «ноетичні зміни», у яких локалізується смисл. Твердження про унікальність та неповторність смислу дає можливість узагальнити можливі шляхи, якими людина може створити свій життєвий смисл: по-перше за допомогою того, що ми даємо життю (у сенсі нашої творчої роботи); по-друге за допомогою того,

що ми беремо від світу (у сенсі переживань та цінностей), і по-третє засобами позиції яку ми займаємо по відношенню до долі, яку ми не здатні змінити. Відповідно до цього розчленування виділяють групи цінностей: цінності творчості, цінності переживань і цінності відношень.

Відповідно, фрустрація, що виникає, долається шляхом здійснення адекватної психологічної адаптації до нових життєвих умов. Під адекватною психологічною адаптацією прийнято розуміти здатність людини справлятися з проблемами, зумовленими необхідними змінами життєвих обставин від відновлення психічного здоров'я та структури мотивів і потреб, подолання кризи ідентичності до встановлення позитивних відносин з місцевим населенням. Запорукою успішної адаптації слугує подолання: психосоматичних (А. Барський, П. Сіфнеус), мотиваційно-потребових (А. Маслоу), фрустраційних проблем та проблем, пов'язаних із кризою ідентичності (Е. Еріксон) та взаєминами з місцевим населенням [13; 70-80].

Згідно Дж. Беррі існує чотири стратегії культурної адаптації емігрантів (аккультурації). До них відносяться: асиміляція (відмова від свого минулого культурного досвіду, принципова орієнтація на культуру країни в'їзду), сепаратизм (збереження власних норм і цінностей як переважаючих по відношенню до країни в'їзду), інтеграція (бажання поєднати у своїй поведінці переваги власної культури та культури країни в'їзду) і маргіналізація (відмова як від однієї, так і від іншої культури) [5; 62-63].

Успішність здійснення адаптації залежить від активного чи пасивного виду стратегії поведінки емігрантів [9; 35-37].

Між російським та українським народом існує історично складена етнічна спорідненість, яка проявляється у відносно стабільних особливостях культури та психіки тощо. Проте, відмінним є психічний склад української та російських націй, їх національний характер, етнічні стереотипи, авто стереотипи та гетеро стереотипи.

У середовищі емігрантів, досліджуваних Сосніним В., екзистенційний вакуум переживають 19% осіб. Фрустраційні реакції спостерігаються у 68% осіб. Інші 13% осіб успішно переживають процес адаптації до нових національних особливостей [14; 11-123].

Дослідження особливостей екзистенційного вакууму чи фрустраційних реакцій, пов'язані із національними відмінностями між українцями та росіянами, свідчить про появу таких реакцій на ґрунті мовних, політико-економічних, релігійних відмінностей та відмінностей пов'язаних із психологічною ознакою, такою як національна свідомість [15; 123-125].

Екзистенційний вакуум у емігрантів виникає оскільки, вони не відчують національної ідентифікації щодо мовних, культурних, правових і у меншій мірі релігійних переконань, а також через невідповідність ментальних особливостей російської та української націй, таких як емоційні, пізнавальні та поведінкові компоненти. Під ментальністю прийнято розуміти цілісний вираз духовних спрямувань, що не зводяться до суми суспільних свідомостей (релігії, науки, мистецтва тощо), а є специфічним відображенням дійсності, зумовленим життєдіяльністю народу в певному географічному і культурно-історичному середовищі етносу. Відповідно, етнічна ментальність – це цілісна система образів, уявлень, національно-сміслових утворень і «своєрідних правил життя», що стимулює і регулює найдоцільніший у цих культурних і природних умовах тип поведінки (Ж. Люб'є, Р. Мандру).

Поряд з цим, проблеми адаптації російських емігрантів до української культури пов'язані із ригідністю етнічних установок. Під етнічними установками прийнято розуміти внутрішній стан готовності особистості або групи людей до специфічного, характерного тільки для них (представників тієї чи іншої національної спільноти) проявів почуттів, інтелектуально-пізнавальної та вольової активності, динаміки та характеру взаємодії, спілкування, які відповідають існуючим національним традиціям.

Для перевірки гіпотези ми провели практичне дослідження. У процесі дослідження ми вивчили переживання 54 росіян віком від 12 до 68 років, які з різних причин емігрували в Україну і проживають у ній періодом від 1 тижня до 1 місяця. Серед них було 26 чоловіків та 28 жінок.

У першій частині проведеного нами практичного дослідження ми виявили базові цінності росіян, представлені у роботі Н.М. Лебедева. На індивідуальному рівні цінності розглядаються як головні мотиви, якими люди керуються у своїй життєдіяльності. На культурному рівні цінності відображують соціальну динаміку конфлікту і згоди, які виникають у ситуації коли соціальні інститути суспільства реалізують свої цілі. Культурний рівень цінностей є визначальним для адаптації в умовах еміграції.

У другій частині нашого практичного дослідження ми провели аналогічне дослідження на українській вибірці, адекватній російській, за методикою С. Шварта, використовуваною Н.М. Лебедевою.

У результаті проведеного дослідження ми склали порівняльну таблицю.

Таблиця 1

Базові цінності українців та росіян на культурному рівні

№	Цінності	Статус цінності у росіян	Статус цінності у українців
1	Консерватизм-Автономія	1	3
2	Ієрархія-Рівноправність	2	1
3	Майстерність-Гармонія	3	2

Якісний аналіз дослідження, проведений нами на основі співставлення результатів, отриманих нами з результатами, отриманими Н.М. Лебедевою.

Таблиця 2

Якісна характеристика переважаючих цінностей

Росіяни			Українці		
Цілі	М (ср. знач.)	δ	Цілі	М (ср. знач.)	δ
Захист сім'ї	5.67	1.11	Здоров'я	6.04	1.24
Здоров'я	5.51	1.53	Захист сім'ї	5.12	1.12
Справжня дружба	5.50	1.11	Смисл життя	4.08	1.53
Смисл життя	5.48	1.53	Інтелект	4.07	1.05
Самоствердження	5.26	1.53	Чесність	3.01	1.18
Незалежність	5.26	1.43	Внутрішня гармонія	5.34	1.46
Інтелект	5.26	1.15	Досягнення успіху	6.21	1.24
Вірність	5.21	1.18	Свобода	5.38	1.39
Досягнення успіху	5.21	1.18	Зріла любов		1.18
Свобода	5.16	1.38	Мир на землі	5.55	1.05
Внутр. гармонія	5.10	1.38	Справжня дружба	4.01	1.24
Зріла любов	5.10	1.66	Незалежність	6.51	1.12
Вибір власної цілі	5.06	1.29	Самоствердження	5.05	1.24

Якісний аналіз свідчить про подібність базових цінностей українського та російського народів. Хоча у росіян акцент робиться на внутрішньоособистісні цінності, тоді як в українців акцент головним чином здійснюється на цінності, пов'язані із зовнішнім ствердження власної незалежності та автономності.

Відповідно, отримані нами порівняльні результати свідчать про наявність спорідненості цінностей української та російської етнічної групи, що створює передумови для адекватної адаптації емігрантів у взаємному напрямі.

Причиною дискомфорту російських емігрантів на українській території, за результатами опитування, проведеного нами на третьому етапі дослідження, є традиційно мовні відмінності та відмінності, пов'язані не з ціннісними, а із етнічними установками.

Так, опитані росіяни демонстрували домінуючу позицію по відношенню до українців, ригідність мовних установок та етнічних переконань. Для опитаних українців характерною є гнучкість у мовних та етнічних питаннях.

Висновки. Отже, у новому соціальному середовищі емігрант переживає наступні події: руйнування або зникнення попередньої ситуації життєдіяльності та участь у новій соціальній ситуації, які є причиною фрустраційних переживань, що підтверджує першу частину нашої гіпотези.

Російські емігранти в Україні переживають мінімальний кроскультурний тиск через подібність етнічних та ціннісних особливостей.

При цьому друга частина поставленої нами гіпотези підтвердилась частково, оскільки спорідненість базових цінностей росіян та українців дає їм можливість адаптуватись до умов країни еміграції у взаємному напрямку. Проте, росіяни, на відміну від українців, демонструють ригідність установок у цьому аспекті, що ускладнює процес адаптації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: Речь, 2000. – 234 с.
2. Бизова В.М. Самоактуализация представите лей коми и русского этносов // Психологический журнал. – 1997. – №1. – С. 61-70.
3. Гриценко В.В. Эмоциональное состояние русских вынужденных мигрантов // Психологический журнал. – 2000. – №4. – С. 22-31.
4. Дубов И.Г., Затылкина Т.Б. Социально-психологический аспект общенациональной идеи в России // Психологический журнал. – 1999. – №5. – С. 51-61.
5. Лебедев Н.М. Базовые ценности русских на рубеже XXI века // Психологический журнал. – 2000. – № 3. – С. 73-87.
6. Левкович В. П., Кузмицкайте Л.Д. Формирование этнического сознания подростка в семье // Психологический журнал. – 1992. – №6. – С. 35-43.
7. Львовичкіна А.М. Етнопсихологія: Навч. Посіб. – К.: МАУП, 2002. – 144с. – Бібліогр.: с. 139-140.
8. Маховская И.О., Бурнус М. Пути социализации детей русских эмигрантов во Франции сквозь призму «истории жизни» // Психол. журнал. – 2001. – №4. – С. 60-69.
9. Михайлова Н.Б. Психологическое исследование ситуации эмиграции // Психол. журнал. – 2000. – №1. – С. 26-38.
10. Павленко В.Н., Кряж И.В. Бретт М., Этнические и национальные идентификации и представления у украинских детей и подростков // Психол. журнал. – 2002. – №5. – С. 60-72.
11. Словник іншомовних слів / За ред. чл.-кор. АН УРСР О.С. Мельничука. – К.: Гол. ред. Української радянської енциклопедії АН УРСР, 1975. – 775 с.
12. Солдатова Г.У. О методических проблемах этнопсихологического исследования // Психологический журнал. – 2002. – №4. – С. 66-81.
13. Солдатова Г.У., Л.А. Шайгерова Психологическая адаптация вынужденных мигрантов // Психологический журнал. – 1992. – №4.

14. Соснин В.А. Культура и межгрупповые процессы: этноцентризм, конфликты и тенденции национальной идентификации // Психол. журнал. – 1997. – № 1. – С. 50-61.
15. Стефаненко Т.Г. Етнопсихологія: Учебник для вузов / Т.Г. Стефаненко. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 368 с.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сб.: Пер. с англ. / Общ. ред. Л.Я. Гозманна и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
17. Хотинец В.Ю. Зависимость развития интегральной индивидуальности от особенностей этнического самосознания // Психол. журнал. – 1999. – № 1. – С. 114-

Савенкова І.І. (м. Кіровоград)

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЧАСОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК У СУБ'ЄКТІВ З НЕФРОЛОГІЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Статья посвящена психолого-соматическому обоснованию и разработке системы психолого-организационных мероприятий психолого-профилактической направленности и прогнозирования на субъектов с соматическими нарушениями нефрологического профиля. Разработана исследовательская процедура с целью выявления взаимосвязи и взаимозависимости индивидуально-типологических особенностей субъекта с соматическими нарушениями от временных параметров и соотношения между ними.

Ключевые слова: фактор времени, единица времени, «предпочитаемые» болезни, «равновесный» тип темперамента, точки фазовой сингулярности.

The author of the article is dedicated to theoretical, clinic and diagnostic, medical and psychological, psychopathological and psychotherapeutic substantiating and developing psychological diagnosis of personality on the basis of own time of a human.

Keywords: time factor, time unit, «prevailing» disease, «balanced» type of temperament.

Постановка суспільної проблеми. Психологічна диференціація індивідуальних психологічних властивостей людини показує, що ознаки соматичних розладів повністю узгоджені з ними й, відповідно, можуть бути досить прогнозовані й визначені відповідно до типологічних груп, а також залежні від індивідуального (власного) біологічного часу (Елькін Д.Г., Лісенкова В.П., Цуканов Б.Й.). Залежність індивідуально-типологічних особливостей людини від часових параметрів (часових характеристик, фактора часу, одиниці часу), а також їх співвідношення є міждисциплінарною проблемою, і тому вивчається рядом наук: філософією, психологією, медициною, біологією, фізіологією [11; 12; 13].

Застосування у практичній діяльності знань про систему взаємозалежностей та їх співвідношення між індивідуально-типологічними особливостями суб'єктів, часовими характеристиками, фактором часу, одиницею часу у суб'єктів, що страждають на нефрологічні порушення, мають принципове значення при проведенні цілеспрямованого психолого-соматичного впливу, у розробці своєчасного прогнозування хвороби. Як показав аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, вивчення взаємозв'язку і взаємозалежності соматичних порушень, на прикладі порушень нефрологічного профілю у дітей, з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей особистості, від часових параметрів (часових характеристик, фактора часу й одиниці часу), а також їх співвідношення, залишилося поза увагою вчених.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відповідно до результатів аналізу даних наукової літератури, теоретично досліджені й обґрунтовані основні положення про необхідність і своєчасність вивчення психологічних

індивідуально-типологічних особливостей людини як умов виникнення соматичних порушень. І саме тут спроможну методологічну допомогу може надати психологія часу. Адже ще П. Фресс стверджував, що біологічним годинником людини є сам головний мозок [11, с. 54]. Дослідження Б.Й. Цуканова в межах психології часу та біологічного годинника людини демонструють, що робота цього годинника, основу якої складають більш як сто біологічних ритмів, вроджена, незмінна і високо стала [13, с.44-46]. Отже, якщо відлік часу так тісно пов'язаний з вищою нервовою діяльністю, то й критерієм якості роботи внутрішніх органів людини, тобто показником динаміки розвитку нефрологічних розладів, може виступати відображення часу індивідом.

Психіка як реальність була відкрита також завдяки фактору часу [12, с.65]. Результати досліджень дозволяють говорити про часову організацію усієї психіки, починаючи від відчуття і закінчуючи особистістю [13, с.74].

Б.Й.Цуканову [13, с.43] вдалось виділити власну одиницю часу і довести, що безпосередньо тривалість, яка переживається, може бути представлена як ряд дискретних проміжків, які змінюють один одного. Кожен індивід має власну одиницю часу, яка протягом життя не змінюється і визначає індивідуальну ритмічну структуру руху людини. Її відкриття дозволило побудувати модель великого біологічного циклу, яка узгоджується з віковою періодизацією розвитку індивіда та кризами особистості. Закон переживання часу можна зобразити у вигляді циклоїдної моделі – слід «колеса, яке котиться без ковзання». За даною моделлю були встановлені особливі точки – точки фазової сингулярності, в яких зливаються кінці й початки циклів різної тривалості. В них відбуваються найбільш значні зміни в психіці індивіда [13, с.54].

Відомо, що індивідуальний «т-тип» визначає належність індивіда до своєї типологічної групи та вказує його місце в ній [13, с.87].

Від індивідуальних властивостей психіки людини залежить ступінь важкості перебігу хвороби, процес видужування та реабілітації [11, с.43].

Говорячи по-іншому, «переважаюча» хвороба є одним із об'єктивних показників належності індивіда до певної типологічної групи [7]. На основі «т-типу» можна з високою точністю віднести того чи іншого суб'єкта в групу зі своєю «переважаючою» хворобою. До «переважаючих» хвороб відносять хронічні неінфекційні захворювання. Недостатня розробленість проблеми «переважаючих» хвороб нефрологічного профілю, та особливості їх прояву у дітей й зумовила вибір теми нашого дослідження.

Мета дослідження – розробити систему організаційних заходів психолого-профілактичної і прогностичної спрямованості на суб'єктів із нефрологічними порушеннями з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей особистості дитини в залежності від часових параметрів.

Для досягнення поставленої мети визначені наступні **завдання**:

1. Проаналізувати дані наукової літератури і вивчити теоретичні основи психолого-соматичного впливу на суб'єктів із нефрологічними порушеннями з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей особистості дитини в залежності від часових параметрів.

2. Визначити співвідношення між індивідуально-типологічними особливостями в групі суб'єктів з нефрологічними порушеннями та часовими параметрами.

3. Розробити систему психолого-організаційних заходів психолого-профілактичної спрямованості і прогнозування на суб'єктів з нефрологічними порушеннями.

Вирішення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема часових параметрів індивідуально-типологічних особливостей суб'єктів з соматичними порушеннями далека від свого повного розв'язання, оскільки виникає запитання: чи узгоджується індивідуально-типологічна диференціація психологічних особливостей з нефрологічними порушеннями у дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження й отриманих наукових результатів дослідження. Наше завдання – дослідити у дітей локалізацію симптомів хронічних нефрологічних захворювань у типологічних групах – вирішувалося експериментальним шляхом на контингенті дітей віком від 7 до 14 років, котрі страждають на хронічні нефрологічні захворювання і проходили лікування у Первомайській районній дитячій лікарні стаціонару та її поліклінічному відділенні. Іншими словами, дослідження проводилось з дітьми, як у період загострення, так і реконвалесценції (видужання) та ремісії (затухання) захворювання.

На кожного обстежуваного заповнювалась анкета, за допомогою якої з'ясовувалось наступне: 1) вік дитини (із зазначенням кількості років та місяців на момент обстеження); 2) число, місяць, рік її народження; 3) вид хронічного нефрологічного захворювання; 4) суб'єктивна виразність болю та її формовияву; 5) таблиця з визначенням τ -власної одиниці часу дитини.

У кожного хворого обстежуваного методом хронометричної проби [13] визначався „ τ -тип”, для чого використовувався класичний спосіб відтворення проміжків тривалості $t_0 = 2, 3, 4, 5$ с, що задавалися експериментатором та відтворювалися обстежуваним за допомогою електронного хроноскопу з точністю до 0,001с. При цьому кожному обстежуваному пропонувалось відтворити тривалість, яка ним переживається та обмежена двома сигналами „початок” та „кінець”. Цими сигналами був щіклик, який виникає під час включення та зупинки хроноскопу. Обстежуваний відтворював проміжки, які задавалися на цьому хроноскопі.

Індивідуальне значення „ τ -типу” розраховувалося за формулою:

$$\tau = \frac{\sum t_s}{\sum t_0},$$

де t_0 - тривалість, що задана експериментатором, а t_s - тривалість, яку відтворює обстежуваний.

Це відношення вперше запропонував Ehrenwald [14] для характеристики індивідуальних результатів методу відтворення. Але, якщо Еренвальд, а потім і інші автори [11, 12] використовували це відношення як безмірний коефіцієнт, то Б.Й. Цуканов надає йому зміст власної одиниці часу індивіда. Дійсно заданий інтервал t_0 є тривалість, пережита на одній ділянці „стріли суб'єктивного часу”, а тривалість t_s відтворюється на другій її ділянці, по відношенню до якої t_0 вже знаходиться у минулому. Виходячи з цього, Б.Й.Цуканов приходить до висновку, що заданий інтервал t_0 в ситуації напруженого чекання розпадається на певне число власних одиниць індивіда, а відтворена тривалість t_s складається з цього числа [14, с.34]. Даний метод відтворення тривалості для визначення „ τ – типу” дозволяє вирішити нам задачі з психодіагностики симптомів хронічних неінфекційних захворювань.

Відтворення кожного проміжку часу повторювалося п'ять разів, а потім підраховувалося середньостатистичне значення власної одиниці часу кожної дитини.

Нами було обстежено 99 дітей із хронічними захворюваннями нирок та сечовивідних шляхів. Із них на хронічний гломерулонефрит страждало 44 дитини, на хронічний пієлонефрит – 28 дітей, на хронічні цистити – 2 дитини, на дизметаболічні нефропатії – 25 дітей.

Серед хронічних неінфекційних захворювань хвороби нирок, згідно даним Всесвітньої організації охорони здоров'я, займають останнє місце. Загалом 10% дітей земної кулі страждають на хвороби нирок.

Одна з самих тяжких форм хвороб нирок – це гломерулонефрити (хвороби Грета), оскільки це імунна форма гломерулопатії яка приводить до ураження найдрібніших елементів нирок – клубочків. При чому існує поділ цього захворювання на первинну та вторинну форму, тобто самостійне захворювання або синдром, який є складовою іншого захворювання. Часто ця форма захворювання має підгострий злоякісний характер, що є причиною летального вироку долі. На сьогоднішній день нефрологи пропедевтично не знають, у кого може бути така клінічна форма хвороби нирок як гломерулонефрит, тобто не існує у медицині чіткого визначення етіології захворювання. Хронічна форма гломерулонефриту може протікати у трьох варіантах: нефритична з гіпертензійним синдромом (підвищення артеріального тиску), нефротична (з вираженими набряками) та змішана форма (підгостро-злоякісний) або вторинний нефрит.

Результати проведеного нами дослідження показали, що показники власної одиниці часу у дітей, які страждають на хронічний гломерулонефрит, розподіляються в діапазоні: $0,86\text{с} \leq \tau \leq 0,94\text{с}$, що відповідає локалізації хвороби нирок у типологічних групах безперервного спектру „ τ -типів” [14, с.94]. Із них на хронічний гломерулонефрит страждало 20 хворих з нефритичним синдромом, який супроводжується гіпертензійними симптомами (підвищенням артеріального тиску). Серед цих хворих – 15 дітей мають значення $\tau = 0,86\text{с}$ та 5 дітей з $\tau = 0,94\text{с}$. Порівнюючи ці розподіли, легко переконались у тому, що хворі на хронічний гломерулонефрит з нефритичним синдромом мають значення власної одиниці часу, яке знаходиться на межі тих зон, в яких у здорових „ τ -типів” має місце гіпертонічна тенденція [14, с.92]. Хворих дітей на хронічний гломерулонефрит з нефротичним синдромом було обстежено 14, власна одиниця часу у яких розподілилась в діапазоні:

$0,86\text{с} < \tau \leq 0,89\text{с}$. Хворі на хронічний гломерулонефрит змішаної форми розподілились в діапазоні: $0,9\text{с} \leq \tau \leq 0,94\text{с}$.

Виникає питання: чому саме у групи дітей, у яких власна одиниця часу знаходиться в діапазоні $0,86\text{с} \leq \tau \leq 0,94\text{с}$, переважають хвороби нирок? Відповідь на це питання дає вчення Гіппократа, згідно якому, у психологічній структурі індивіда, його типі темпераменту існує *locus minoris resistentie*. Як бачимо, сечова система є „місцем найменшого опору” у дітей з даними показниками власної одиниці часу. Надто показово те, що сюди входять індивіди „суто” рівноважного типу темпераменту ($\tau = 0,9\text{с}$), а також із сангвінічними та меланхолічними проявами [13, с.83]. Індивіди з $\tau = 0,9\text{с}$, по показникам Айзенка, знаходяться на умовному нулю, у них середній рівень збудження та гальмування, які врівноважують один одного, розрізняючи особливості їх поведінки є обережність без страху.

Цей тип темпераменту був названий Б.І. Цукановим „рівноважний” [13, с.83]. Сама хвороба намалювала межі розповсюдження гломерулонефриту в діапазоні $0,86\text{с} \leq \tau \leq 0,97\text{с}$ і за межі цих груп не виходить. А така диференція значень власної одиниці часу дасть можливість не тільки передбачити вид

захворювання, а і форму його можливого вияву. Тому можна стверджувати, що індивіди з даними значеннями власної одиниці часу є групою ризику на гломерулонефрит. При чому індивіди із значенням $\tau = 0,86с$ та $\tau = 0,94с$ потребують профілактичних заходів щодо гломерулонефриту з нефритичним синдромом (контроль артеріального тиску повинен бути постійним); індивіди із значенням власної одиниці часу в діапазоні: $0,86с < \tau \leq 0,89с$ потребують профілактичних заходів щодо гломерулонефриту з нефротичним синдромом (контроль набряків, білка у сечі, білка у крові, ліпідів у крові, показників швидкості зсідання еритроцитів). Індивіди із значенням власної одиниці часу в діапазоні: $0,9с \leq \tau < 0,94с$ потребують профілактичних заходів щодо гломерулонефриту змішаної форми, яка приводить до хронічної ниркової недостатності.

Наведемо індивідуальні дані значення власної одиниці часу деяких хворих із групи дітей, які страждають на хронічний гломерулонефрит.

1. Хворий Н. ($\tau = 0,9с$). Дата народження: 3.01.1994 р. Діагноз: хронічний гломерулонефрит, змішана форма.

2. Хворий Ч. ($\tau = 0,91с$). Дата народження: 1.12.1991 р. Діагноз: хронічний гломерулонефрит, змішана форма.

3. Хвора А. ($\tau = 0,89с$). Дата народження: 6.02.1990 р. Діагноз: хронічний гломерулонефрит, нефротичний синдром.

4. Хворий П. ($\tau = 0,9с$). Дата народження 6.01.1992 р. Діагноз: хронічний гломерулонефрит, змішана форма.

5. Хвора М. ($\tau = 0,87с$). Дата народження: 11.02.1994 р. Діагноз: хронічний гломерулонефрит, нефротична форма.

Виходячи з репрезентативного рандомізованого розподілу „ τ – типів” у людській популяції з врахуванням меж типологічних груп [13, с.43], неважко переконатись, що самою нечисленною у людській популяції є група „рівноважного” типу (4%). Якщо порівняти статистику захворювань згідно даним Всесвітньої організації охорони здоров'я, то хронічні неінфекційні захворювання нирок та сечовивідних шляхів за відсутності вродженої патології дійсно складають у відсотковому відношенні найменшу групу серед дорослого та дитячого населення. На нашу думку, пояснення статистичних даних щодо хронізації неінфекційних захворювань нирок, медицина спроможна знайти, якщо буде враховувати психологічні особливості особистості хворого.

Результати проведеного нами дослідження свідчать про те, що показники власної одиниці часу у хворих дітей на хронічний пієлонефрит розподіляються в діапазоні: $0,86с \leq \tau \leq 0,93с$, що відповідає локалізації хвороби нирок у типологічних групах безперервного спектру „ τ – типів”.

Із них хворих на хронічний пієлонефрит перебувало на стадії загострення 18 дітей, 5 дітей на стадії реконвалесценції, а 5 – ремісії.

Загалом пієлонефрити розглядаються як мікробно-запальний процес тубуло-інтерстиціальної тканини нирок. У класифікації пієлонефритів виділяють первинний та вторинний пієлонефрит. Вторинний поділяють на обструктивний та дизметаболічний. Але сучасна медицина неспроможна пояснити та передбачити розвиток певної форми пієлонефриту.

Той факт, що переліковують багато етіологічних факторів, котрі спричиняють розвиток пієлонефриту, не обґрунтовуючи, яка саме причина викликає певну форму розвитку цього захворювання, ставить під сумнів дійсність цих причин.

А відповіді на питання: чому у певної групи дітей будь-яке вірусне захворювання (грип, ОРВІ) викликає значні зміни у складі сечі і при цьому захворювання протікає у безсимптомній формі, у клінічній діагностиці ми не знаходимо.

Сучасна медицина надає перевагу інфекційному чиннику у виникненні пієлонефритів. Інакше кажучи, серед бактеріальних етіологічних чинників розвитку цього захворювання перевагу надають *Escherichia coli* (кишкова паличка), яка спричиняє розвиток пієлонефриту у 70% випадків. Також серед агресивних чинників, які сприяють хворобам нирок, виділяють іншу флору (протеї, стафілокок, хламідії та ін.). То який діагноз повинен ставити лікар, коли бактеріальний посів сечі не дає патогенної кількості мікрофлори, а зміни сечі існують? Тому важливим моментом у діагностиці та профілактиці цього захворювання є рахування психологічних особливостей цих хворих.

Наведемо індивідуальні дані значення власної одиниці часу у дітей, які страждають на хронічний пієлонефрит.

1. Хворий Т. ($\tau = 0,9$ с). Дата народження: 5.12.1991 р.
Діагноз: хронічний пієлонефрит, період загострення.
2. Хворий Д. ($\tau = 0,87$ с). Дата народження: 2.02.1990 р.
Діагноз: хронічний пієлонефрит, період загострення.
3. Хворий О. ($\tau = 0,91$ с). Дата народження: 2.01.1990 р.
Діагноз: хронічний пієлонефрит, період загострення.
4. Хворий Д. ($\tau = 0,89$ с). Дата народження: 15.02.1990 р.
Діагноз: хронічний пієлонефрит, період загострення.

Обстеження дітей, які страждають на хронічний пієлонефрит, підтвердило вчення, що сечова система є „місцем найменшого опору” у дітей з власною одиницею в діапазоні: $0,86\text{с} \leq \tau \leq 0,93\text{с}$, куди відносяться індивіди з „суто” рівноважним типом темпераменту, а також із сангвінічними та меланхолічними проявами.

У сі обстежені хворі діти на дизметаболічні нефропатії згідно „ τ – типів” розташувались в діапазоні: $0,87\text{с} \leq \tau \leq 0,94\text{с}$. При цьому серед дітей, котрі хворіли на дизметаболічні нефропатії 13 дітей перебувало на стадії загострення захворювання, 6 дітей на стадії реконвалесценції, а 6 дітей – ремісії. Загалом 7,5% дітей віком від 7 до 14 років, згідно даним Всесвітньої організації охорони здоров'я, страждають на дизметаболічні нефропатії. Це велика група захворювань з різним (знову з різним, а не з єдиним) етіопатогенезом, яка об'єднує єдине те, що ці захворювання супроводжуються порушенням обміну речовин в організмі. Загальним для цих захворювань є переважно ураження інтерстиціальної тканини з відкладанням у них солей, що приводить навіть до утворення інфільтратів і в подальшому. В аналізах сечі це проявляється накопиченням оксалатів (оксалатурія), уратів (уратурія), фосфатів (фосфатурія). Ці форми нефропатій пояснюються порушенням відповідно обміну глюксілової, мочної та фосфорної кислоти. Але причини порушення цих обмінів не з'ясовані і передбачити ту чи іншу форму нефропатії за допомогою клінічних даних медицина неспроможна. Пояснення ми знаходимо з врахуванням психологічних особливостей кожної хворої дитини з таким захворюванням.

Обстежені хворі діти на таку форму дизметаболічної нефропатії як уратурія мали відповідні значення власної одиниці часу у безперервному спектрі „ τ -типів”: $0,9\text{с} \leq \tau \leq 0,92\text{с}$.

Наведемо індивідуальні дані значення власної одиниці часу деяких хворих із групи дітей, які страждають на таку форму дизметаболічної нефропатії як уратурія.

1. Хворий С. ($\tau = 0,9\text{с}$). Дата народження: 20.12.1991 р.
Діагноз: Дизметаболічна нефропатія, уратурія.
2. Хвора А. ($\tau = 0,92\text{с}$). Дата народження: 21.12.1989 р.
Діагноз: Дизметаболічна нефропатія, уратурія.
3. Хворий П. ($\tau = 0,91\text{с}$). Дата народження: 14.02.1992 р.
Діагноз: Дизметаболічна нефропатія, уратурія.
4. Хвора Т. ($\tau = 0,92\text{с}$). Дата народження: 12.07.1989 р.
Діагноз: Дизметаболічна нефропатія, уратурія.
5. Хвора У. ($\tau = 0,9\text{с}$). Дата народження: 1.02.1994 р.
Діагноз: Дизметаболічна нефропатія, уратурія.

Обстежені хворі діти на таку форму дизметаболічної нефропатії як оксалатурія мали відповідні значення власної одиниці часу у безперервному спектрі „ τ -типів”: $0,87\text{ с} \leq \tau \leq 0,89\text{ с}$.

Наведемо індивідуальні дані значення власної одиниці часу деяких хворих із групи дітей, які страждають на таку форму дизметаболічної нефропатії як оксалатурія.

1. Хворий Д. ($\tau = 0,87\text{с}$). Дата народження: 2.11.1992 р.
Діагноз: Дизметаболічна нефропатія, оксалатурія.
2. Хвора Ж. ($\tau = 0,88\text{с}$). Дата народження: 11.02.1991 р.
Діагноз: Дизметаболічна нефропатія, оксалатурія.
3. Хвора К. ($\tau = 0,89\text{с}$). Дата народження: 2.12.1989
Діагноз: Дизметаболічна нефропатія, оксалатурія.

Обстежені хворі діти на таку форму дизметаболічної нефропатії як фосфатурія мали відповідні значення власної одиниці часу у безперервному спектрі „ τ -типів”: $0,93\text{ с} \leq \tau \leq 0,94\text{ с}$.

Наведемо індивідуальні дані значення власної одиниці часу деяких хворих із групи дітей, які страждають на таку форму дизметаболічної нефропатії як фосфатурія.

1. Хвора Ж. ($\tau = 0,93\text{с}$). Дата народження: 4.02.1990 р.
Діагноз: Дизметаболічна нефропатія, фосфатурія.
2. Хворий Ф. ($\tau = 0,94\text{с}$). Дата народження: 8.06.1991 р.
Діагноз: Дизметаболічна нефропатія, фосфатурія.
3. Хворий П. ($\tau = 0,93\text{с}$). Дата народження: 9.04.1993 р.
Діагноз: Дизметаболічна нефропатія, фосфатурія.

Обстеження дітей, які страждають на дизметаболічну нефропатію, підтверджує вчення, що сечова система є місцем найменшого опору у дітей з власною одиницею часу в діапазоні: $0,87\text{с} \leq \tau \leq 0,94\text{с}$, куди відносяться індивіди з „суто” рівноважним типом темпераменту, а також з сангвінічними та меланхолічними проявами. При чому можливо передбачити форму прояву захворювання і своєчасно провести профілактику хвороби, зважаючи на традиційні схеми медичної профілактики.

Висновки і перспективи подальших розвідок.

Результати експериментального дослідження локалізації симптомів хронічних нефрологічних захворювань у типологічних групах та вибір методу психодіагностики дозволили дійти висновків.

1. Задля ефективної профілактики в медицині треба повно враховувати психологічні індивідуальні особливості кожного окремого індивіда, схильного

до хронічних нефрологічних захворювань. Це дасть змогу передбачити місце його найменшого опору, щонайперше такі окремі нозологічні форми захворювань, як пієлонефрити, гломерулонефрити, дизметаболічні нефропатії, цистити.

2. Показники власної одиниці часу у дітей, які страждають на хронічні захворювання нирок, розподіляються в діапазоні: $0,86с \leq \tau \leq 0,94с$, що відповідає локалізації хвороби нирок у типологічних групах безперервного спектру „ τ -типів”.

3. Подальший пошук доречно спрямувати на дослідження узгодженості періодів загострення, реконвалесценції та ремісії хвороби нирок із тривалістю біологічного циклу життя індивіда.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александр Ф. Психосоматическая медицина. – М.: Наука 2000. – 452 с.
2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – Санкт-Петербург: «Питер», 1999.- 363 с.
3. Данбар Г. Психосоматический диагноз. – Л.: Мысль, 1981. – 253 с.
4. Мясичев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: Наука, 1960. – 329 с.
5. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. – М., 1987. – 432 с.
6. Поляков Ю.Ф., Николаева В.В. Психосоматическая проблема: психологический аспект. – М.: Высшая школа, 1992. – 363 с.
7. Савенкова І.І. Локалізація симптомів хронічних неінфекційних захворювань у типологічних групах. // «Вісник» Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова. – Серія «Психологія», 2003. – Том 8. – Випуск 10. – С.132-146.
8. Савенкова І.І. Ступінь виразності клінічних проявів хронічних неінфекційних захворювань у типологічних групах. // Екологічна психологія: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. І.С. Костюка АПН України/ За ред. Максименка С.Д. – К.: 2003. – Т.7. – Ч.1. – С.379-386.
9. Савенкова І.І. Фактор часу та проблема психодіагностики гастроентерологічних розладів. // «Психологія і суспільство». – Тернопільська академія народного господарства: Copyright, 2006. – № 1 (23). – С.134-141.
10. Савенкова І.І. Суб'єктивна виразність болю при серцево-судинних розладах. // Мат-ли VII Міжн. наук.-практ. конференції «Наука і освіта, 2004». – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – Серія «Психологія». – Т.28. – С.69-71.
11. Фресс П. Восприятие и оценка времени. // П.Фресс, Ж.Пиаже Экспериментальная психология. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. 6. – С. 88-130.
12. Элькин Д.Г. Восприятие времени. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 246 с.
13. Цуканов Б.Й. Время в психике человека. – Одесса: Астропринт, 2000. – 220 с.
14. Ehrenwald H. Versuche zur Zeitauffassung des Unbewussten Arch. Fur die ges // Psychologie. – Н. 1-2.

Савиченко О.М. (м. Житомир)

СТРАТЕГІАЛЬНА РЕГУЛЯЦІЯ РОЗВИТКУ СПОРТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ В УТРУДНЮЮЧИХ УМОВАХ

В статье рассматривается влияние усложненных условий на развитие ценностно-мотивационных стратегий спортивной деятельности.

Ключевые слова: регуляция, ценностно-мотивационные стратегии, усложненные условия.

The influence of difficult situations on the development of value-motivational strategies of sport activity is under considering in the article.

Keywords: regulation, value-motivational strategies, difficulties.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Розвиток спортивних здібностей значною мірою залежить від чинників ціннісного, мотиваційного, регуляційного характеру. Цінності визначають загальну спрямованість розвитку особистості, а мотивація пояснює поведінку людини у конкретній ситуації. Ґрунтуючись на дослідженнях В.О.Моляко про стратегіальну організацію свідомості обдарованої особистості, ми використали поняття стратегії як інтегруючий показник розвитку ціннісно-мотиваційної регуляції.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Індивідуальна своєрідність стратегій визначається, з одного боку, переліком вибраних людиною діяльностей, в яких вони розвиваються, а з іншого, – індивідуально-психологічними властивостями цієї людини. Таким чином, стратегії завжди є індивідуальними, оскільки відображають особливі, цінні для окремої людини способи взаємодії зі світом.

Стратегії формуються як способи виконання діяльності і лише згодом беруть участь у регулюванні окремих життєвих процесів, формуються як стратегії життя людини. К.О. Абульханова-Славська, визначаючи життєву стратегію як здатність людини узгоджувати свої індивідуальні особливості, статусні, вікові можливості, власні домагання з вимогами суспільства, підкреслює її ціннісну природу [1]. На її думку, в основі формування стратегій лежить уявлення особистості про цілісність, поетапність, перспективність свого життєвого шляху. Авторка розглядає стратегію як інтегральну характеристику особистості, яка здійснюється людиною тільки в якості суб'єкта власного життя і відображає її здатність інтегрувати свої здібності в різних сферах. Стратегія є тим способом досягнення життєвого успіху, який пов'язує між собою окремі життєві процеси і окрім основної мети діяльності визначає і спосіб її досягнення.

На думку О.Л. Музики, стратегії беруть активну участь у регуляції всіх аспектів поведінки людини і тісно пов'язані з цінностями особистості через свою індивідуальну своєрідність, включеність до життєвого досвіду та зв'язок з рівнем розвитку здібностей. Стратегії об'єднують діяльнісні і моральнісні конструкти, надаючи їм інтенційності, і спрямовують активність людини [11; 15].

Вивчення стратегіальних тенденцій в контексті регуляції діяльності проводилися О.О. Конопкіним, В.І. Моросановою, В.Й. Степанським [6; 9; 13]. Для позначення стійких проявів індивідуальної структури і особливостей саморегуляції в різноманітних життєвих ситуаціях вони використали поняття стилю усвідомленої цілеспрямованої саморегуляції. На думку цих авторів, стиль відображає найбільш загальні і суттєві характеристики регуляторики, не пов'язані зі специфікою окремих видів предметної діяльності [6].

Ми вважаємо за доцільне говорити про стратегії як найзагальніші способи регуляції діяльності, які засвоюються в окремих її видах з подальшим перенесенням їх на інші види діяльності (на вищих рівнях розвитку здібностей).

Найбільшого розвитку ідея про стратегіальну організацію свідомості набула в роботах В.О. Моляко, який наголошує на регулятивній функції стратегій і вважає, що саме стратегії є організуючою та регулюючою складовою системи творчої діяльності, яка визначається, з одного боку, умовами задачі, а з іншого, – особистісними якостями суб'єкта [5, 7, 8].

Дослідження спортивних здібностей пов'язане з вивченням основних стратегій досягнення успіху. У роботах Родіонова виділяється дві стратегії формування здібностей у спорті: індивідуалізації та позбавлення від недоліків [13]. Класифікації спортивної обдарованості, описані Н.А.Государьовим,

В.П. Некрасовим, ґрунтуються на використанні різних стратегій досягнення спортивного успіху [4; 12]. Результати досліджень Н.Ю. Волянюк розкривають динаміку стратегій спортивної діяльності протягом спортивної кар'єри в залежності від етапу професійної підготовки [3]. Експериментальне вивчення процесів регуляції спортсменів дозволило Х.Хекхаузену описати індивідуальні особливості використання регуляційних стратегій [10].

Вибір людиною певної стратегії зумовлюється особистісними та ситуаційними факторами. В контексті аналізу спортивної діяльності особливого значення набуває вивчення специфіки застосування різних стратегій в утруднюючих умовах. У нашому дослідженні ми виходимо з основних положень теорії В.О. Моляко, який для позначення ситуацій, в яких виникають перешкоди і протиріччя, використовує поняття утруднюючих умов і розглядає їх як ресурси суб'єктної активності людини [5].

На думку К.О. Абульханової-Славської, життя людини породжує протиріччя, а бажання і здатність розв'язувати їх робить людину суб'єктом власного життя [1]. Стійкість до труднощів, протиріч може перетворитися на своєрідну потребу людини, яка є притаманною підліткам та юнакам в ситуаціях вибору професії, життєвого шляху тощо. На думку авторки, здатність особистості розв'язувати протиріччя є показником особистісного росту та зрілості, а спосіб їх розв'язання характеризує соціально-психологічну та особистісну зрілість людини. Результати біографічних досліджень О.О. Бодальова і Л.О. Рудкевича дозволяють зробити висновок про бажання і здатність до долання перешкод як невід'ємну характеристику видатних людей [2]. Автор теорії мотивації досягнення Х.Хекхаузен стверджує, що перед лицем перешкод не лише збільшується докладене зусилля, але й стає більш привабливою (або, в негативному випадку, більш відштовхуючою) сама ціль дії [10]. На його думку, боротьба мотивів – це не прояв чи ознака високої мотивації досягнення, а лише випадок, що вимагає її прояву. Дослідження М.Тишкової дозволили їй виділити основні типи складних ситуацій: складні життєві ситуації (хвороба, загроза інвалідності або смерті), складні ситуації, пов'язані з виконанням якоїсь задачі (труднощі, протидія, перешкоди, невдачі), складні ситуації, пов'язані з соціальною взаємодією (оцінка, критика, конфлікти, тиск) [16].

Таким чином, утруднюючі умови, з якими часто пов'язана спортивна діяльність, стимулюють внутрішню активність людини, залучення засобів регуляції, не лише вимагають, але й відкривають можливості для використання та засвоєння нових ціннісно-мотиваційних стратегій.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на те, що поняття стратегій останнім часом широко використовується у психологічних дослідженнях, недостатньо розробленою залишається проблема ситуативної детермінованості використання стратегій в окремих видах діяльності. **Формулювання цілей (постановка завдання).** Вивчити особливості стратегіальної регуляції розвитку спортивних здібностей в утруднюючих умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. В основу нашої класифікації ціннісно-мотиваційних стратегій спортсменів покладено такі основні принципи: 1) розвиток окремих стратегій відображає розвиток здібностей; 2) структура стратегіальних тенденцій має рівневу будову, розвиток здібностей забезпечує формування нових стратегій; 3) оволодіння спортсменом певною

стратегією створює передумови для переходу на нову стадію розвитку, для формування нових стратегій; 4) ціннісно-мотиваційні стратегії є результатом розвитку окремих структурних компонентів ціннісно-мотиваційної сфери; 5) у процесі розвитку спортивних здібностей відбувається накопичення засвоєних стратегій, кожна наступна стратегія з'являється у результаті розвитку попередніх; 6) вищий рівень сформованості окремих стратегій визначається рівнем розвитку спортивних здібностей.

В контексті аналізу спортивних здібностей ми виділили такі ціннісно-мотиваційні стратегії спортивної діяльності: на нормативному рівні регуляції – ситуативна, нормативно-ритуальна, атрибуційна; на процесуальному рівні регуляції – оцінково-прогностична, операційно-когнітивна, розвивальна; на суб'єктному рівні регуляції розвитку спортивних здібностей – суб'єктна, надситуативна та інтеграційна стратегії.

Показниками розвитку *ситуативної стратегії* є включення у спортивну групу через особистісні стосунки, залежність фізичної активності від зовнішнього підкріплення, детермінація поведінки нестійкими мотивами. При використанні *нормативно-ритуальної стратегії* метою фізичної активності є позитивне підкріплення за відповідність «нормі» та задоволення статусних домагань. Виникнення потреби в узгодженні діяльності та отриманого підкріплення, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між метою, виконанням завдань, результатом та оцінкою тренера є ознаками атрибуційної стратегії. Появі *оцінково-прогностичної стратегії* сприяє виникнення потреби в оволодінні новими вміннями, необхідними для досягнення високих результатів інтелектуального та емоційного компонентів спортивної діяльності. Активне цілеспрямоване набуття операціонального досвіду, внутрішня активність, спрямована на усвідомлення власної діяльності дозволяють виділити *операційно-когнітивну стратегію*. При використанні *розвивальної стратегії* основними критеріями оцінки власних досягнень стають складність завдання та докладені зусилля; у спортсменів з'являється прагнення отримати заслужений результат, усвідомлюються розвиток власних здібностей та перспективи їх розвитку. Потреба в особистісному зростанні шляхом досягнення успіхів у спортивній діяльності, прагнення до використання у спорті усіх можливих особистісних ресурсів свідчать про переважання *суб'єктної стратегії*. Основними показниками *надситуативної стратегії* є самостійний пошук, планування та виконання діяльності, понаднормова активність, розвиток системи самопідкріплення. Перенесення спортивних досягнень в інші види діяльності та вплив утруднюючих умов на суб'єктивну оцінку результатів сприяють появі *інтеграційної стратегії*.

Виділені стратегії дозволяють вивчати індивідуально своєрідні способи розвитку спортивних здібностей та досягнення спортивних результатів.

Порівняння результатів дослідження спортсменів з різною успішністю підтверджує висунуте нами припущення про здатність обдарованих спортсменів до накопичення продуктивних *ціннісно-мотиваційних стратегій* розвитку здібностей та про існування суттєвих відмінностей у способах їх використання спортсменами різних рівнів. Зазначимо, що окремі стратегії не трапляються в «чистому вигляді» – вони, як правило, поєднуються, а їх використання визначається, значною мірою, параметрами ситуації.

Найпоширенішими виявилися стратегіальні тенденції, що відповідають нормативному та процесуальному рівням: атрибуційна (60%), операційно-когнітивна (64%) та розвивальна (58%).

Виявилося, що в обдарованих спортсменів, на відміну від їх пересічних однолітків, широко представлені усі стратегії розвитку здібностей. Ті стратегії, котрі відповідають нормативному рівню регуляції діяльності, в обдарованих спортсменів представлені лише в окремих ситуаціях і виявлені були шляхом ретроспективного аналізу подій. Натомість інтеграційна, надситуативна і суб'єктна стратегії використовуються ними досить широко, а у пересічних спортсменів проявляються в поодиноких випадках (здебільшого це спортсмени, які тривалий час займаються спортом, але не досягли високих результатів – вони тренуються разом з обдарованими і у спільній діяльності засвоїли їх цінності і способи поведінки).

Результати досліджень свідчать, що існують суттєві відмінності у способах використання ціннісно-мотиваційних стратегій спортсменами різних рівнів. Так, пересічні спортсмени використовують одну й ту ж стратегію постійно протягом значного часу, а потім переходять до інших, а обдаровані здатні динамічно змінювати різні регуляційні стратегії протягом малого часового проміжку. Обдаровані спортсмени здатні накопичувати регуляційні стратегії і використовувати їх при потребі в різних ситуаціях. Недосконале оволодіння певною стратегією веде до зупинки в рості спортивних здібностей.

Узагальнені результати дослідження ціннісно-мотиваційних стратегій спортивної діяльності представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати дослідження ціннісно-мотиваційних стратегій спортивної діяльності

Назва ціннісно-мотиваційної стратегії	Показники використання спортсменами ціннісно-мотиваційних стратегій (% від загальної вибірки досліджуваних)			
	В усіх ситуаціях		В утруднюючих умовах	
	Обдаровані спортсмени	Пересічні спортсмени	Обдаровані спортсмени	Пересічні спортсмени
Інтеграційна	81 %	21 %	83 %	17 %
Надситуативна	77 %	9 %	87 %	24 %
Суб'єктна	83 %	17 %	87 %	27 %
Розвивальна	83 %	33 %	77 %	27 %
Операційно-когнітивна	73 %	54 %	77 %	54 %
Оцінково-прогностична	47 %	52 %	42 %	54 %
Атрибуційна	49 %	72 %	72 %	62 %
Нормативно-ритуальна	32 %	60 %	62 %	64 %
Ситуативна	30 %	72 %	64 %	72 %

Аналіз отриманих результатів дозволяє зробити висновок, що в утруднюючих умовах стратегіальна регуляція спортивної діяльності піднімається на вищий рівень: зростає кількість стратегій, що використовують спортсмени, підвищується частота використання окремих стратегіальних тенденцій.

Основними типами утруднень у юнацькому спорті є такі: недостатність технічної підготовленості для виконання окремих завдань (через брак часу, устаткування, старанності), сильний суперник чи високий рівень змагань, травматизм, необхідність виконання нових завдань, неосвоєних елементів, часові обмеження у виконанні завдань, фізіологічні труднощі, дефекти,

відсутність фізіологічних передумов для досконалого виконання завдань, недостатньо розвинені особистісні якості тощо.

Незважаючи на те, що усі перераховані умови можуть об'єктивно існувати, однак віднесення певної ситуації до утруднюючої носить суто суб'єктивний характер. Зазначимо, що ретроспективний аналіз власної поведінки в утруднюючих умовах, як правило, слугує для обґрунтування необхідності введення нових елементів у діяльність.

Аналіз результатів біографічного дослідження дозволяє виділити основні типи утруднюючих умов, що виникають на нормативному, процесуальному та суб'єктному рівнях регуляції (таблиця 2.). Специфічними для юнацького спорту є утруднюючі умови, пов'язані зі вступом до вузу, перехід у нову вікову групу спортсменів.

Таблиця 2

Структура утруднюючих умов спортивної діяльності

Рівні ціннісно-мотиваційної регуляції	Причини	Типи утруднюючих умов	Способи подолання	Ефективні стратегії
Суб'єктний рівень	відсутність високих результатів, суб'єктивне знецінення окремих результатів	Завищені вимоги до власної діяльності	максимальна внутрішня мобілізація та використання особистісних ресурсів	Інтеграційна, повторне використання усіх стратегій
		Суб'єктивна низька оцінка особистісних якостей		
		Часові обмеження		
		Перехід у нову вікову групу		
Процесуальний рівень	недоліки фізіологічного характеру, інтелектуального розвитку або ж недостатні зусилля при фізичній підготовці	Недостатній рівень підготовки	прояв окремих особистісних якостей (сила волі, наполегливість тощо)	Розвивальна, суб'єктна, надситуативна
		Травматизм		
		Вступ до вузу		
		Високий рівень суперника		
Нормативний рівень	нерелевантне самооцінці зовнішнє підкріплення тренера та однолітків	Низька оцінка тренера	досконале виконання окремих елементів діяльності	Нормативно-ритуальна, атрибуційна, оцінково-прогностична, операційно-когнітивна
		Повільні темпи розвитку у порівнянні з однолітками		

Виникнення утруднюючих умов пов'язане з рівнем ціннісно-мотиваційної регуляції, на якому знаходяться спортсмени. Так, на нормативному рівні регуляції основними причинами утруднень є нерелевантне самооцінці зовнішнє підкріплення тренера та однолітків. Таким чином, утруднюють розвиток здібностей повільні темпи розвитку у порівнянні з ровесниками, низька оцінка тренера чи однолітків, високий рівень суперника. Переважання нормативного рівня регуляції може спричинити певні труднощі

при вступі спортсменів до вищих навчальних закладів. У такій ситуації змінюються засоби і умови задоволення потреб у схваленні та визнанні: при невдалій спробі вступу до вузу – не задовольняються ці потреби у групі спортсменів, а вдала спроба вступу до вузу зумовлює необхідність пошуку нових засобів їх задоволення у групі студентів.

Подолання утруднень, пов'язаних із нормативним рівнем регуляції, можливе завдяки досконалому виконанню окремих елементів діяльності. Ефективними тут виявляються стратегії нормативного (нормативно-ритуальна, атрибуційна) та процесуального (оцінково-прогностична, операційно-когнітивна) рівнів регуляції. Таким чином, утруднюючі умови сприяють активізації вищих рівнів регуляції, засвоєнню ціннісно-мотиваційних стратегій вищих рівнів.

На процесуальному рівні регуляції типовими утруднюючими умовами є травматизм, недостатній рівень спортивної підготовки, причинами яких вважаються недоліки фізіологічного характеру, інтелектуального розвитку або ж недостатні зусилля при фізичній підготовці. Для подолання таких труднощів ефективним є залучення засобів суб'єктного рівня регуляції: прояв окремих особистісних якостей (сила волі, наполегливість тощо) та освоєння розвивальної, суб'єктної та надситуативної стратегій.

Суб'єктний рівень ціннісно-мотиваційної регуляції пов'язаний з суб'єктивними утрудненнями (завищені вимоги до власної діяльності, суб'єктивна низька оцінка особистісних якостей, постановка цілей, досягнення яких обмежене у часі). Причинами таких утруднень є відсутність високих результатів, суб'єктивне знецінення окремих спортивних результатів, а способами подолання – максимальна внутрішня мобілізація та використання особистісних ресурсів. Особливого значення у таких випадках набуває використання інтеграційної стратегії спортивної діяльності, а також здатність спортсмена до вибору та одночасного використання кількох стратегій.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Утруднюючі умови у спортивній діяльності є ґрунтом для формування ціннісно-мотиваційних стратегій спортивної діяльності, а згодом і розвитку особистості спортсменів. В залежності від оцінки значимості ситуації і ймовірності успіху вибирається і стратегія. В ситуаціях, які є особистісно значимими, людина застосовує й значимі стратегії діяльності, що іноді пов'язано зі значними витратами зусиль і часу. Таким чином, утруднюючі умови стимулюють використання та освоєння нових стратегій розвитку спортивних здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. Как становятся великими или выдающимися? – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 287 с.
3. Волянюк Н.Ю. Особенности выбора стратегии копинг поведения тренеров-викладачів // Соціальна психологія. – 2005. - № 4. – С. 101-112.
4. Государев Н.А. Так становятся чемпионами: (Комментарии психолога). – М.: Физкультураи спорт, 1989. – 191 с.
5. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О.Моляко, О.Л.Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
6. Конопкин О. А., Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. – 1989. - № 5. – С.18-26.
7. Моляко В.А. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности // Психологический журнал. – 1995. – Том 16. - №1. – С. 84-90.

8. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. – М.: Машиностроение, 1983. – 134 с.
9. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 213 с.
10. Мотивация и деятельность / Х.Хекхаузен – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860с.
11. Музика О.Л. Ціннісна регуляція суб'єктної активності особистості / Наук записки Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К.: Главник, 2005. – Вип. 26: в 4-х т. – Т.3. – С.168-173.
12. Некрасов В.П. Спорт и характер. – М.: Фізкультураи спорт, 1986. – 95 с.
13. Родионов А.В. Психология физического воспитания и спорта: учебник для вузов. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2004. – 576с.
14. Степанский В.И. Свойство субъектности как предпосылка личностной формы общения // Вопросы психологии. – 1991. - №5. – С.98-103.
15. Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко /За заг. ред. В.О. Моляко. – К.: «Освіта України», 2008. – 702 с.
16. Тышкова М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях // Вопросы психологии. – 1987. – №1. – С. 27-34.

Сапрыгина Н.В. (г. Одесса)

ОБРАЗ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО «ПЕСНЕ ПРО КУПЦА КАЛАШНИКОВА» М.Ю. ЛЕРМОНТОВА

Психолінгвістичний підхід дозволяє виявити підтекст однієї з поем М.Ю. Лермонтова, особливості задуму, особливості діалогу автора з читачем, протистояння поета і влади.

Ключові слова: літературна творчість, творча особистість, біографія, творчий задум, прототип, діалог, ідентифікація, рівні читачького сприймання, Лермонтов, Пушкін.

The psycholinguistic approach allows to reveal the latent text of one of poems by Lermontov, to see features of dialogue of the author with the reader, opposition of the poet and authority.

Keywords: literary creativity, biography, plan, prototype, dialogue, identification, levels of reader's perception, Lermontov, Pushkin.

Мы рассматриваем актуальную проблему образа творческой личности автора художественных произведений в восприятии читателей, а также отражение этого образа в художественных произведениях другой творческой личности.

В литературоведении есть категория «образ автора» художественного произведения. Образ автора в восприятии читателей следует отличать от знаний о реальном авторе, о его биографии, а также от имиджа, который создаётся самим человеком и должен подчеркивать положительные качества индивида, способствовать его успешному общению с публикой. Литературоведение изучает проявление черт предполагаемого автора в тексте и не имеет полноты возможностей изучения образа автора в восприятии читателей. Тема эта развивается в психологии, в частности, в психолингвистике.

Философскую идею о том, что чтение художественного произведения есть диалог писателя с читателем, впервые высказал Гегель [8,274]. Проблему взаимовлияния автора и читателя художественного текста философски обосновал М.М. Бахтин [3; 4]. Изучению психологии восприятия литературного творчества посвятил свой труд «Психология искусства» Л.С. Выготский [7]. Основоположник научного подхода к изучению психологии читателя Н.А.Рубакин [16] справедливо полагал, что для изучения проблем понимания

читателем произведения следует рассматривать взаимодействие трёх компонентов комплекса «автор – текст – читатель», предсказав тем самым появившийся позже системный подход. Проблема изучения читательского восприятия произведений получила развитие в работах В.П. Белянина [5], который объясняет воздействие текстов на читателя сходством в психологии писателя и читателя, совпадением оценок. С этим можно согласиться только отчасти. Ведь писатель может оказать воспитывающее, развивающее воздействие на читателя, изменяя многое в его отношении к явлениям, добавляя новое. Ю.А.Сорокин [17] изучал воздействие имён писателей на восприятие текстовых фрагментов. Наблюдалась зависимость между знанием об авторитете имён и субъективной оценкой качества подписанных этими именами фрагментов текстов.

Согласно А.А. Леонтьеву, трансляция смыслов произведения искусства есть художественное общение, и восприятие искусства следует изучать с позиций психологии общения [12: 326], используя психологический подход [12: 318]. Мы используем психолингвистический подход с включением психологического подхода. К категориям психолингвистического анализа, среди которых важнейшей является метатекст, мы добавляем психологические категории: идентификацию, эмпатию, значимых других, конфликт, ситуацию, переживание. Обстоятельства биографии автора и предполагаемое отношение его к ним помогают выявить замысел и подтекст. Подтекст – «скрытая ... информация, извлекаемая реципиентом из текста» [9: 126] – становится дополнительным ключом к пониманию текста.

Цель статьи – выявление новой значимой историко-культурной информации, обогащающей понимание творческой личности, раскрывающей особенности её внутреннего мира путём обнаружения подтекста и расшифровки диалога автора с предполагаемым читателем.

Материалы: поэма Лермонтова «Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника Кирибеевича и удалого купца Калашникова» (далее: «Песня про купца Калашникова», «Песня...»), стихотворение Лермонтова «Смерть поэта», данные биографий Пушкина и Лермонтова.

Напомним сюжет «Песни про купца Калашникова». Действие происходит во времена Ивана Грозного. Жена купца Калашникова возвращается домой поздно, с расплетёнными косами. Она жалуется разгневанному мужу, что к ней приставал молодой опричник Кирибеевич, слуга Грозного. Калашников сражается с Кирибеевичем на кулачном бою и побеждает. Но Иван Грозный приговаривает победителя к казни за гибель любимого слуги.

Кроме авторского скрытого личностного смысла, который подталкивает автора к написанию произведения, существует смысл, возникающий при чтении произведения у большинства читателей. В «Песне про купца Калашникова» такой читательский смысл: рассказ о несправедливости Ивана Грозного и храбрости человека, не побоявшегося умереть за честь семьи.

Литературоведы находят в поэме параллель с судьбой исторического лица, описанного Карамзиным. Во времена Грозного чиновник Мясоед-Вислый был казнён, а жена его опозорена [9: 683]. Обнаружение этой параллели – результат читательского поиска, направленного историческим антуражем.

Наш подход требует для понимания авторского личностного смысла ответить на вопросы: какие события в жизни Лермонтова могли вызвать сильное переживание накануне создания поэмы, кто был наиболее значимой личностью для Лермонтова, чья судьбы могла больше всего его взволновать.

Поэма была опубликована в журнале «Литературные приложения к «Русскому инвалиду» в апреле 1838 года. Цензура долго не соглашалась разрешить публикацию поэта, сосланного на Кавказ. Опубликовать поэму помог В.А. Жуковский, воспитатель наследника престола. Жуковский обратился к министру просвещения Уварову, который разрешил публикацию без имени автора. Поэма написана Лермонтовым в 1837 году, во время кавказской ссылки. Во время написания поэмы Лермонтов переживал обстоятельства своего изгнания и лишения права публиковаться.

Как известно, Лермонтов в первый раз был сослан за то, что написал стихотворение «Смерть поэта» – отклик на гибель Пушкина. Судьба Лермонтова зависела не от приговора суда, которого не было, а исключительно от воли царя Николая I.

Для нахождения личности прототипа героя поэмы мы прибегли к психологическому феномену идентификации. Идентификация – феномен внутреннего мира личности, выражающийся в соотношении себя со значимым другим. В психологию понятие «идентификация» ввёл З. Фрейд. Идентификация выражается в усвоении поведения другого путём научения [20], воспроизведении поведения другого в символических эквивалентах [11: 96], усвоении ценностей и качеств значимого лица [21], в сопереживании [2], в отражении эмоционального состояния другого, то есть в эмпатии [15:132]. В.В. Столин уделяет особое внимание идентификации, возникающей в переживании субъектом сходства ситуаций, в которой оказывается объект, со своей [18: 57]. Личность, ценности и поступки значимого другого становятся для индивида «моделью» [21; 22]. Перенимая важные для него качества и черты поведения «модели», индивид может осознать мотивы значимого другого, предсказать его поведение и таким образом приблизиться к его пониманию.

В 1830 г. (в 15-16 лет) объектом идентификации для Лермонтова был Байрон. Лермонтов писал: «Я молод; но кипят на сердце звуки, И Байрона достигнуть я б хотел; У нас одна душа, одни и те же муки; О, если б одинаков был удел!...». В том же году появляются строки: «Нет, я не Байрон, я другой, Ещё неведомый избранник, Как он, гонимый миром странник, Но только с русскою душой». Лермонтов осознаёт необходимость самостоятельного пути, но это не исключает появления другого идеала.

Мы предполагаем, что новым идеалом для Лермонтова стал Пушкин. Тогда история кулачного боя в «Песне...» – намёк на дуэль Пушкина.

Появление идеального образа Пушкина во внутреннем мире Лермонтова объясняет поступок Лермонтова, о котором исследователи биографии поэта говорят, как о «неожиданном и странном». Лермонтов покинул Московский университет под давлением администрации, придравшейся к пропускам занятий. Лермонтов решает перевестись в Петербургский университет. Там ему не засчитывают два года обучения в Москве. Однако можно было продолжать учёбу. Но неожиданно для всех Лермонтов поступает в Школу гвардейских подпрапорщиков, и, несмотря на отвращение к муштре, через два года становится профессиональным военным.

Это решение поэта станет понятным, если мы учтём его идентификацию с Пушкиным. Петербург – город, в котором жил Пушкин. Младший брат Пушкина был гвардейцем-драгуном, участвовал в боях на Кавказе, имел ордена за храбрость [10: 76-77]. Лермонтов также стал гвардейцем – гусаром. В своей «Я»-концепции Лермонтов хотел быть «младшим братом» своего идеала.

Предположив, что прототип Калашникова – Пушкин, мы должны были разыскать, не была ли высказана такая версия ранее. Мы обнаружили, что эту мысль высказал в 1940 году литературовед Б.М.Эйхенбаум. В 1941 году Эйхенбаум снова высказывает эту идею в предисловии к изданию избранного Лермонтова [19: 144]. Однако версия Б.М.Эйхенбаума, которую лермонтовед высказывает в нескольких строках, не была никем поддержана и не дошла до широкого читателя.

В 1957-1959 годах выходит новое академическое издание Лермонтова в 4 томах. Соредактором издания был Эйхенбаум. Однако в примечании к поэме приведена упомянутая версия о Мясоеде-Вислом – и ничего о Пушкине. А рядом комментариев о том, что замысел поэмы возник до 1837 года [13: 683], опровергающий «пушкинскую» версию.

В советской пушкинистике в 60-е годы обсуждался вопрос, был ли царь Николай I заказчиком и организатором убийства Пушкина. Юрист А. Ваксберг [6: 98], писал, опираясь на данные криминалистических экспертиз, что условия, в которых находился Пушкин во время дуэли, не оставляли шансов для поэта. Практически это означало убийство. Царь взял слово с Пушкина, что тот не будет участвовать в дуэли, но ничем не ограничил его противников.

Царь отнёсся к последним строкам лермонтовского стихотворения «Смерть поэта» («Вы, жадною толпой стоящие у трона, свободы гения и славы палачи...») не как простой читатель, а как пристрастный человек, желающий отомстить автору. Причиной такой обострённой реакции могло быть узнавание себя в стихах, где любой другой читатель не нашёл бы намёка на властителя. Ведь сказано: «у трона», а не «на троне». Если это так, царь действительно причастен к гибели Пушкина, и сослал Лермонтова на Кавказ, потому что тот намекнул ему об истине.

Жуковский хлопотал о смягчении участи Лермонтова, и царь сделал жест прощения. Лермонтов был переведен в Гродненский гусарский полк, стоявший под Новгородом. В апреле 1838 года последовал приказ царя о переводе Лермонтова в гусарский полк в Царском Селе.

Мы предполагаем, что причина дальнейшей немилости царя к поэту заключается в следующем. После того, как Николай I отдал приказ о прощении Лермонтова, он прочёл в журнале «Песню о купце Калашникове» и узнал, кто её автор. Царь наверняка гордился своим великодушием. А Лермонтов оказался «неблагодарным». Он опять бросает царю вызов. На самом деле «неблагодарности» нет: вызов брошен из ссылки, поэма пролежала в цензуре несколько месяцев. Поэма говорит о гражданской смелости её автора.

В самом деле, как объяснить, что за значительный поступок – стихи на смерть Пушкина – царь шлёт Лермонтова в район границы, где не было войны, а потом за незначительную провинность – дуэль с де Барантом, в которой не было пострадавших, – царь посылает Лермонтова в зону боевых действий на Кавказе? Появление поэмы, снова намекающей на несправедливость царя, может объяснить эту суровость к Лермонтову.

Если расшифровывать поэму как продолжение диалога Лермонтова с царём, в котором поэт снова выражает царю протест, царь имел основания ответить Лермонтову новым преследованием и подтолкнуть его к гибели. Царь мстил Лермонтову и после его смерти. Официальная версия гласила, что Лермонтов погиб из-за «злого характера». Друзья поэта промолчали, побоявшись перечить мнению, идущему сверху; многие стихи и письма Лермонтова были утрачены, воспоминания написали люди, плохо понимавшие

поэта, видевшие в нём частное лицо. Образ поэта – интригана и забияки – продержался в истории литературы до советского периода, пока новые исследования не помогли очистить его от тёмных красок, воссоздать лицо поэта-гражданина.

Итак, в «Песне...» мы видим историю дуэли Пушкина глазами Лермонтова.

Читатели книг о последнем годе жизни Пушкина затрудняются сделать определённый вывод об интригах, приведших к дуэли. Версия Лермонтова несомненно более стройна, чем другие. У Лермонтова дано объяснение и конфликту, и его причинам, и позициям сторон. Безусловно, причина такой стройности – художественное мышление автора.

Мы видим глазами Лермонтова Наталью Николаевну Пушкину, прототипа жены Калашникова Алёны Дмитриевны. У пушкинистов нет единой позиции по отношению к жене поэта: ведь она стала причиной дуэли. Одни готовы обвинить жену поэта, другие, по словам Ахматовой, «обелить».

Идалия Полетика, давний враг Пушкина, будучи в сговоре с Дантесом, заманила Наталью Николаевну к себе домой. В гостиной вместо хозяйки оказался Дантес. Наталья Николаевна позвала слуг и убежала из дома. По одной версии, это событие было 2 ноября 1836 года, накануне появления пасквиля, порочащего семью Пушкина [1: 66], по другой, – за день до дуэли Пушкина, 26 января 1837 года [1: 61]. Наталья Николаевна попала в сети. Но она сделала выбор в пользу мужа (как и Алёна Дмитриевна). В ней возобладали порядочность и представления о чести русской женщины, дворянки. Такой её и любил Пушкин. Лермонтов подсказывает нам вывод о невинности жены поэта, о том, что она оказалась жертвой интриги. И тем понятнее желание Пушкина защитить честь свою и жены, даже ценой жизни.

В начале 1841 года Лермонтов получил разрешение приехать в отпуск из второй кавказской ссылки. В апреле поэт прощается с Петербургом. В салоне Карамзиных он заговорил с Н.Н.Пушкиной. По свидетельству А.П. Араповой, дочери Натальи Николаевны, Лермонтов сказал вдове Пушкина, что выражает к ней глубокое почтение [14: 318-320].

Замысел «Песни о купце Калашникове» возник под влиянием идентификации Лермонтова с личностью Пушкина, чья смерть стала для Лермонтова личным горем. Необходимость дистанцироваться от этого переживания (иначе оно стало бы опасным для психики) привела к идее посмотреть на это событие с точки зрения более далёкой эпохи. Произошёл эффект остранения, по терминологии литературоведа В.Шкловского: события близкие и понятные описываются как неясные, чуждые, отдалённые. Трагедия человека, близкого и дорогого Лермонтову, и мысленный уход в другую эпоху – вот оппозиция, между полюсами которой и возник замысел «Песни...». Это переключение оппозиций с близкого на далёкое дало положительный уравнивающий результат. В «Песне...» наряду с болью переживания несправедливости, возникает ощущение красоты и гармонии.

«Я»-концепция Лермонтова – «глашатай истины» – требовала действия. «Песня» была не только творческим актом, но новой репликой-ходом в диалоге поэта и царя. Подтекст «Песни» таков: «Я не сдался, я не боюсь царя, я продолжаю утверждать истину о том, что царь виновен в гибели Пушкина». Царь понял этот подтекст, и это не обещало ничего хорошего для Лермонтова. Поэт представлял себе будущую угрозу, но уже не боялся за свою участь.

В произведении есть несколько смысловых слоёв, рассчитанных на понимание читателями разных уровней. Эти уровни внутри произведения отделены друг от друга барьером, роль которого выполняет исторический антураж. Первый уровень, массовый – рассчитан на обычного (наивного, пассивного) читателя. Второй уровень – активного читателя – предполагает поиск читателем реальности, сходной с изображаемой в произведении. Однако поиск может привести к неправильному угадыванию, не раскрывающему авторский подтекст. На этих двух уровнях читатели полагают, что Лермонтов описывает события эпохи Ивана Грозного. Третий уровень рассчитан на личность, способную понять автора, знающую описываемые автором обстоятельства, расшифровывающую подтекст. Личностями, приблизившимися в уровню автора, стали Николай I, как участник описываемой ситуации, идентифицировавший себя с Иваном Грозным, и литературовед Б.М.Эйхенбаум, знавший личность Лермонтова настолько глубоко, что способен был представить себе события глазами самого поэта.

Вопреки формуле Ф.Энгельса «типичные характеры в типичных обстоятельствах», мы видим, что художественный текст рождается из исключительности переживания об уникальном человеке. Лермонтов, создав «Песню ...», зашифровал в ней подтекст, адресованный царю.

Нам удалось объективно доказать, что поэма Лермонтова «Песня про купца Калашникова» – продолжение текста «Смерти поэта», вызов царю с прямым указанием на вину самодержца в гибели Пушкина. Хотя невозможно категорически утверждать, что царь – заказчик убийства Пушкина, можно полагать, что Лермонтов верил в причастность царя к его гибели и выразил это убеждение в подтексте поэмы «Песня про купца Калашникова» более определённо, чем намёк, содержащийся в стихотворении «Смерть поэта». Реакция царя, его следующие шаги в диалоге показывают, что царь понял намёк и ещё более ожесточился против Лермонтова.

Информацию о том, что Лермонтов стрелял в воздух, в сторону от оскорбившего его де Баранта, царь получил из объяснительных записок, которые Лермонтов писал, находясь под следствием и ни разу не уклоняясь от своих показаний. Теперь человек, которому сообщили, что на дуэлях Лермонтов стреляет не в противника, а воздух, мог спокойно вызвать поэта на дуэль и стать убийцей, не рискуя своей жизнью.

Использование психолингвистического и психологического подходов (поиски личностного смысла, подтекста, значимых других автора, идентификации) помогли увидеть новый, неизвестный пласт в классическом произведении Лермонтова «Песня про купца Калашникова». Психологический подтекст поэмы выражает намёк Лермонтова на виновность царя в гибели Пушкина. Возможность прочтения этого подтекста поэмы Лермонтова «Песня про купца Калашникова» царем Николаем I и ответа царя на скрытый смысл поэмы – новый аргумент в пользу известной версии о причастности царя к гибели Пушкина и Лермонтова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамович С.А. Пушкин в 1836 году. – М., 1976.
2. Авдеева Н.Н. Понятие идентификации и его применение к проблеме понимания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар, 1975. – С. 6-9.
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1963.

4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
5. Белянин В.П. Аспекты изучения психологии читателя. – М., 1979.
6. Ваксберг А.И. Преступник будет найден. – Л. 1963.
7. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1987.
8. Гегель Г. Эстетика. – Т.1. – М., 1968.
9. Глухов В.П. Основы психолингвистики. – М., 2005.
10. Друзья Пушкина. Переписка. Воспоминания. Дневники. – В 2-х т. – Т.1.- М., 1986.
11. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. О функции и механизме идентификации во внутригрупповом межличностном общении // Психология межличностного познания.– М., 1981. – С. 92–122.
12. Леонтьев А.А. Психология общения. – М., 1997.
13. Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений. – В 4 т. - М.-Л., 1958-1959. – Т.2. – 1959.
14. Мануйлов В.А. Лермонтов в Петербурге. – Л., 1964.
15. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. – Л., 1979.
16. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги. – М., 1977.
17. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. – М., 1985.
18. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983.
19. Эйхенбаум Б.М. Литературная позиция Лермонтова // Эйхенбаум Б.М. О прозе. О поэзии. – Л., 1986. – С. 94-185.
20. Bandura A. Social learning theory of identificatory processes // Handbook of socialization theory and research. – Chicago, 1969. – P. 213-262.
21. Gewirtz J. Mechanisms of social learning: some roles of stimulation and behavior in early human development // Handbook of socialization theory and research. – Chicago, 1969. – P. 55-212
22. Adamek R.L., Dager E.Z. Social structure, identification and change in treatment-oriented institution // Socialization. – Chicago, 1971. – P. 162-188.

Седих К.В. (м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ТА ПСИХОТЕРАПІЯ ДІТЕЙ – ОРТОДОНТИЧНИХ ПАЦІЄНТІВ

В работе анализируется возможность проведения психокоррекции и психотерапии с детьми, которые имеют зубочелюстную аномалию (ЗЧА) вследствие вредных детских привычек. Трактовка вредных детских привычек как невротических привычных действий ребенка, которые возникают из-за проблем в семье, позволила разработать новый подход к их устранению. Он состоит в комплексной работе не только с ребенком, но и с другими членами семьи.

Ключевые слова: *вредные детские привычки, зубочелюстная аномалия, семейные отношения, система, психотерапия, невротические действия.*

In work the opportunity of carrying out психокоррекции and psychotherapy with children who have, a teeth maxillary anomaly owing to harmful children's habits is analyzed. The treatment of harmful children's habits as neurotic habitual actions of the child which arise because of problems in family, has allowed to develop the new approach to their elimination. It consists in complex work not only with the child, but also with other members of family.

Keywords: *Harmful children's habits, a teeth maxillary anomaly, family attitudes, system, psychotherapy, neurotic actions.*

Актуальність. Під час дослідження міжособистісних стосунків дітей, які мають зубощелепову аномалію (ЗЩА) в сім'ї і з'ясування психологічних причин виникнення дитячих шкідливих звичок, які призводять до появи ЗЩА, була виявлена – підвищена тривожність цих дітей, яка викликана або уродженими особливостями нервової системи або сімейною ситуацією та батьківським вихованням за типом потураючої та домінуючої гіперпротекції. В ортодонтії під шкідливими звичками розуміють «смоктання, гризіння пальців

або предметів та інші подібні поведінкові прояви» [4]. Для цих дітей були розроблені та проведені психокорекційні та психотерапевтичні заняття.

В дослідженнях американських сімейних психологів встановлено, що на стиль сімейного життя пливає приналежність до певного соціального класу, національність, релігія, географічне положення. Істотна відмінність в методах виховання дітей в сім'ях, що належать до різних соціальних класів, є в основному результатом ціннісних орієнтацій, які визначаються економічними умовами. Всі батьки хочуть, щоб їх діти були чесними, щасливими, дбайливими і законослухняними людьми (Kohn, 1979). Батьки, що належать до середнього і робочого класів, також хочуть, щоб їх діти поважали права інших. Чим вищий суспільний клас, тим більше додається значення саморегуляції і тим менше – цінності конформізму по відношенню до зовнішнього авторитету. Відносини батьки-діти будуються за двома основними напрямками: підтримка і обмеження. Звичайно батьки, що належать до середнього класу, надають особливе значення підтримці, а що належать до робочого класу – обмеженню (Kohn, 1979).

Зростання числа розлучень, повідомлення про випадки зловживань, що часто зустрічаються у відносинах з дітьми, випадках насильства в сім'ях і відсоток незаконнонароджених дітей, що швидко росте, – симптоми порушень в житті сучасної сім'ї. Інші тенденції, хоч і не обов'язково негативні, вказують на можливе зменшення значущості нуклеарної сім'ї. До них відносяться: зростання числа пар, що вирішили не мати дітей; зростання числа людей, що живуть разом, не одружуючись законно (пари, що живуть у громадянському шлюбі, гомосексуальні, комуни); матері, що вирішили завести дітей, не виходячи заміж; зростання випадків статевих перелюбств при потуранні суспільства. Ці зміни поставили ряд етичних і практичних питань, включаючи питання про вплив цих змін на розвиток дитини і на наші уявлення про те, що ж таке сім'я.

Теорія сімейних систем в більшій мірі сфокусована на контекстуальних аспектах поведінки, ніж на інтрапсихічних процесах. Психологу необхідно давати певну оцінку станів людини в контексті загальної сімейної ситуації, а не в контексті її інтрапсихічних станів. Причому ця переоцінка стосується не просто заміни термінології, в її основі лежить принципово інше розуміння людської поведінки. Делл (1980) описує ньютоністсько-картезіанську парадигму, яка характерна для традиційних моделей психології, як «жорстко детермінований, причинно-наслідковий світ, в якому наслідки будь-яких подій можуть бути заздалегідь проаналізовані та передбачені, якщо тільки відомі кількісні характеристики об'єктів, які досліджуються». На відміну від інших традиційних відносин між терапевтом і пацієнтом, у системній терапії відношення між терапевтом та системою клієнта визначає внутрішньо-зовнішнє розрізнення перспективи спостережень. Описи взаємодії з перспективи нейтрального спостерігача, можуть прояснити ті зв'язки, які є непомітними з внутрішньої перспективи клієнта. Особливо це стосується циркулярних процесів із більше, ніж двома задіяними особами. Терапевт приходить як незнаючий партнер по комунікації, що подібно до чужинця розпитує дорогу в системі, в якій поведінка її учасників підтверджує, як правило, попередні установки. Його незнання про таємниці, ритуали, конструкції і тому подібне дає йому шанс ставити запитання компетентним особам (клієнтам). Цим він показує, що існуюче і само собою зрозуміле (істина) потребують пояснень. Своїми запитаннями терапевт вводить у систему клієнта процес само рефлексії,

який би без нього, як „стороннього спостерігача”, можливо, і не відбувся. Зникають причинно-наслідкові пунктуації, редукується комплексність, описуються і пояснюються циркулярні зв'язки, пом'якшуються призначення ролей жертви-ката. Схеми нашого повсякденного мислення зі своєю причинно-наслідковою пунктуацією спокушають до того, щоб редукувати комплексність людської взаємодії за такою ж причинно-наслідковою схемою до „ситуації з двома особами”. Комплексна мережа взаємодій розділяється тоді на діади, і одній особі приписується причина, а іншій – наслідок. Один призначається катом, інший – жертвою.

Зовнішня перспектива звертає увагу на циркулярні поєднання типів мислення та поведінки (зразків) і постачає альтернативні описи та пояснення. При цьому часто відкриваються альтернативні варіанти мислення та поведінки. Фокус зовнішньої перспективи скерований на наслідки типів поведінки і тому проводить різницю між інтенцією та функцією поведінки. З'являється диспозиція намірів і результатів, які можуть бути зважені та оцінені заново [1].

Результати дослідження. У нашому попередньому дослідженні вивчалася специфіка ціннісної орієнтації в міжособових стосунках у дітей дошкільного віку, дітей молодшого шкільного віку і підлітків (пацієнтів із ЗЩА), в дослідженні взяли участь 214 осіб. Були розглянуті особливості їх взаємин з найближчим оточенням і суб'єктивні уявлення про значущих людей, зокрема, про батьків. Для з'ясування причин виникнення шкідливих дитячих звичок – смоктання пальців та предметів і вибору стратегії в боротьбі з ними нами були обстежені діти 4-5 років, вивчалися дійсні мотиви шкідливих дитячих звичок. Для цього уточнювався склад сім'ї, рівень освіти батьків, психологічний клімат і стиль виховання в сім'ї, особливості психічного розвитку дитини. Медико-психологічні методики були внесені до карти психодіагностичного обстеження дитини, яка була розроблена нами. В дослідженні були використані наступні методики: «Малюнок сім'ї», Кольоровий тест відносин, Опитувальник для батьків Ейдемільлера-Юстицкіса.

На діагностичному етапі дослідження у частини дітей було виявлено зниження рівня психічного розвитку. У решти дітей спостерігалось легке зниження окремих психічних процесів, таких як пам'ять, увага, працездатність.

Аналіз даних карти психологічного обстеження дозволив розділити всіх дітей зі шкідливою звичкою смоктання на 2 групи: А і Б. Це розділення було проведене з урахуванням різних причинних чинників виникнення шкідливої звички. З обома групами досліджених нами дітей було необхідно проводити психокорекцію і (або) психотерапію. Діти групи А потребували консультації невропатолога і психіатра, для того, щоб врахувати рекомендації цих фахівців як для побудови занять так і при ортодонтичному лікуванні.

У групу А входили діти із зниженням рівня психічного розвитку. До групи Б відносилися діти з достатнім рівнем інтелектуального розвитку, проте на їх самопочуття істотно впливали стресогенні ситуації в мікросоціальному оточенні. Одним з ведучих етіопатогенетичних чинників виникнення шкідливих дитячих звичок є мінімальна мозкова дисфункція (ММД). Синдром ММД – це варіант резидуально-органічних розладів головного мозку. ММД обумовлений внутрішньоутробними, перинатальними і ранніми постнатальними ураженнями мозку. Результатом мінімальної органічної неповноцінності мозку виступають явища дизонтогенеза у вигляді недорозвинення певних структур і фізіологічних систем мозку, або затримки або спотворення темпу їх розвитку.

Діти з наслідками резидуально-органічного ураження ЦНС, як правило, від моменту свого народження доставляють багато клопоту і розчарувань своїм батькам, що викликає негативне відношення до їх поведінки у матерів; це призводить до того, що емоційні взаємозв'язки між матір'ю і дитиною погіршуються, створюються неадекватні умови виховання і це стає, у свою чергу, джерелом негативних зворотних зв'язків. Ставлення батьків найчастіше обумовлене фізичними відхиленнями дітей (наприклад, енурезом або косоокістю), особливо якщо мова йде про хлопчиків.

Діти з невротичною схильністю зазвичай більше опікаються дорослими, але при цьому відчують нестачу уваги з їх боку. Такі діти в процесі виховання отримують, часто, більше негативних, ніж позитивних дій. Їх частіше карають, батьки сумніваються в їх здібностях, постійно вказують на помилки, а іноді починають вважати їх непоправними. Таке виховання приводить до розвитку у дитини відчуття неповноцінності і самоти. Порушення поведінки стають компенсаторними реакціями проти неповноцінності образу «Я», що формується. Можуть розвиватися і вторинні невротичні реакції, тобто реакції, обумовлені не дією ЦНС, а спровоковані неправильним ставленням з боку дорослих.

Це також знаходить підтвердження в окремих дослідженнях. Так, до підгрупи Б1 увійшли діти, в сім'ях яких постійно конфліктна ситуація, погані соціально-побутові умови, фактичне або юридичне розлучення батьків. Так у цій підгрупі відмічено неблагополуччя внутрісімейних відносин, обумовлене об'єктивними обставинами. До підгрупи Б2 увійшли пацієнти, в сім'ях яких спостерігалось зовнішнє благополуччя, але проте діти виявляли ознаки невротичних реакцій. У підгрупі Б1 фрустрація була явною, в підгрупі Б2 фрустрація була прихованою. У всіх дітей групи Б виявлено неправильне сімейне виховання за типом потураючої гіперпротекції (50%) і за типом домінуючої гіперпротекції 20%. Для сімей з типом виховання «домінуюча гіперпротекція» характерне зниження справжньої участі дорослих в житті й інтересах дітей. У дітей в таких сім'ях можуть формуватися психастенічні риси вдачі (невпевненість в собі, боязнь відповідальності, несамотійність).

Згідно з результатами, отриманими за допомогою «Опитувальника для батьків», виявилось, що для матерів в цих сім'ях виховання дітей виступає центральною функцією життя. Це виявляється в перебільшеному контролі за дитиною, відсутності постійних принципів у вихованні.

Нами були проаналізовані психологічні механізми виникнення цих неправильних типів батьківського виховання, враховуючи, що неправильне виховання завжди обумовлене наявністю власних глибинних психологічних проблем у самих батьків. Були виділені також окремі індивідуальні проблеми у кожної дитини емоційного стану. Заняття розвивали такі риси вдачі дитини як емпатію (співчуття і співучасть), уміння співпереживати іншому, уміння ставити себе на місце іншого, навички колективних дій і співпраці.

З деякими дітьми ми проводили вправи, направлені на розвиток окремих інтелектуальних функцій: пам'яті, уваги, розумової працездатності.

Психотерапія. Процес оцінки потреби дитини в психотерапії як правило починається із звертання батьків, значущих осіб з мікросоціуму дитини, наприклад, педагогів, медичних працівників, юристів і в деяких випадків, сама дитина. Та інформація, яка надається при цьому, відрізняється у змісті і деталях в залежності від того, хто звернувся. Мінімальною інформацією є загальний висновок щодо проблеми дитини. Ця інформація може бути доповнена

свідченнями про попереднє соматичне, неврологічне, психологічне та інше обстеження, а також педагогічною оцінкою. Безумовно важливими є дані про розвиток та соціальні аспекти життя дитини.

Наступною фазою процесу є організація психодіагностичного інтерв'ю. На першому сеансі діагностики зазвичай приймали участь мати, батько і дитина. Одним з підходів є індивідуальна бесіда з кожним із них. У тому ж складі проводилася і заключна зустріч для отримання зворотного зв'язку і надання рекомендацій. Бесіда проводилася в наступній послідовності: мати, батько, потім дитина. У фокусі бесіди була ідея отримати інформацію про дитину, про сім'ю, бачення батьками проблеми дитини, ресурсів дитини та сім'ї в цілому, взаємостосунки в сімейній системі.

Наступним кроком для побудови психотерапевтичної стратегії є: 1) звертати увагу на сімейну структуру, улюблені патерни сімейної взаємодії, шукати їм можливі альтернативи; 2) оцінювати гнучкість системи та здібності до вдосконалення, про що дозволяє судити перебудова існуючих альянсів, коаліцій та підсистем у відповідь на зміни обставин; 3) досліджувати резонанс сімейної системи, її чутливість до дій окремих членів; 4) аналізувати умови членів сім'ї, визначити джерела підтримки і стресу; 5) оцінювати успішність проходження сім'єю даного етапу розвитку сім'ї та виконання відповідних етапу завдань розвитку.

Сучасний розвиток науки надає можливість вивчати вплив міжособистісних стосунків не лише на розвиток психіки, а й на формування окремих біологічних функцій та структур головного мозку [3]. Так, зокрема, встановлено, що на нейробіологічному рівні ранні стосунки прив'язаності інтерналізуються і кодуються як процедурна пам'ять. Те, що розкривається в стосунках з психотерапевтом, є стереотипним автоматичним звичним способом побудови об'єктних стосунків, які сформувалися у стосунках прив'язаності в перші роки життя. Ці патерни стосунків записані в процедурній пам'яті, вони є імпліцитними, оскільки знаходяться поза свідомістю. Аналогічно психологічний захист можна описати як форму процедурного знання, закодованого в регуляції афективних станів, які пов'язані з інтерналізованими об'єктними стосунками [3]. Аміні та його колеги (1996) говорять, що психотерапія являє собою нові стосунки прив'язаності, що допомагають переструктурувати ту частину імпліцитної процедурної пам'яті, яка має відношення до прив'язаності. Ті прототипи, які зберігаються в пам'яті клієнта, можуть змінюватися під впливом нових стосунків із терапевтом. Така модель передбачає емоційно включеного психотерапевта, оскільки імпліцитне афективне навчання залежить від емоційно забарвленого досвіду [3].

Концепція зацікавлення має для системної настанови багато наслідків. Вона є протипагою до “ремонтної (реконструктивної) логіки”, в основі якої лежить ідея повного та абсолютного розуміння, а відтак і можливості управляти системою (в термінології У. Матурана це називається “інструктивною інтеракцією”). Системна зацікавленість спрямовується на притаманну даній системі внутрішню логіку – логіку, яка розглядається не в термінах “добре” чи “погано”, а радше в термінах її ефективності, яку необхідно оцінювати в еволюційному (для даної системи) аспекті. Якщо ми не хочемо знати або для нас не важливо, що для системи означає “добре”, а що “погано”, то така зацікавлена настанова протистоятиме системі соціального контролю.

Паралельно із сімейною системною психотерапією нами був проведений комплекс групових психотерапевтичних занять (15 занять) з дітьми. Ми

прагнули на заняттях підвищити адаптивні можливості членів групи в процесі функціонування і формування колективу.

В останні десятиліття при лікуванні дитячих неврозів різної етіології активно застосовується ігрова психотерапія (У.У. Лебединський, 1974; А.З. Співаковська, 1975; А.І. Захаров, 1977; М.І. Чистякова, 1988 та ін.). Психотерапевтичні ігри можуть бути ключевими, з елементами драматизації, вони використовуються в психокорекції не тільки для дітей, але також для підлітків і дорослих. Проведена нами *ігрова психотерапія* *відповідала наступним вимогам*: 1) зміст ігор відповідав актуальним для хворих ситуаціям; 2) кожна гра мала свої правила, які були зрозумілими і приймалися всіма учасниками; 3) форми ігор відповідали віку пацієнтів; 4) метою ігор були формування адаптивних реакцій і усунення патологічної звички. В процесі гри дитина засвоювала досвід адекватних взаємин з тими, хто її оточує. Сюжети ігор знижували сензитивність пацієнта до психотравмуючих обставин і сприяли адаптації дітей до реальних умов життя через ігрові ситуації. Саме ігрова психотерапія є, на нашу думку, найбільш ефективним способом усунення невротичних звичних дій у дітей 4-5 років. Це пов'язано із загальнопсихологічними закономірностями розвитку психіки людини, бо як відомо, у цьому віці провідною діяльністю для дитини виступає гра. Через гру дитина пізнає світ, здійснює міжособові контакти з однолітками, пробує приміряти різні соціальні ролі. У грі розвивається її пізнавальна активність і відбиваються значущі проблеми. Через ігрову діяльність відбувається формування її особистості.

Коректувалися такі якості, як підвищені демонстративність, егоцентризм, тривожність, страхи, створювалися умови для формування у дітей більш адекватної самооцінки. У групі діти навчалися симпатії, колективізму, правильному спілкуванню одне з одним, навичкам взаємодій.

В роботі використовували різні прийоми психокорекції: психогімнастика, елементи аутогенного тренування, рольові ігри, проєктивні малюнки, проєктивну соціометрію, вправи по тренінгу спілкування.

Як приклад розглянемо детальніше декілька клінічних випадків.

Олена Г., 5 років. Діагноз: II клас по Енгля, глибокий прикус. Шкідлива звичка смоктання соски до 2-х років, закушування нижньої губи. Склад сім'ї: батько – 41 рік, освіта вища; мати – 38 років, кухар, освіта середня. У сім'ї також проживає бабуса – 71 року, братові – 8,5 років. Оцінка психологічного стану дитини: дівчинка добре розвинена, часто ображається, часто плаче, наполеглива, добивається чого хоче, товариська, з рисами лідера. Грає з дітьми за віком або молодше, або набагато старше за себе. Дитина і батьки обстежені за допомогою психодіагностичних методик. Висновок психолога: тип батьківського виховання Олени Г. – потураюча гіперпротекція, обумовлена виховною невпевненістю батьків. Це призвело до зниження рівня вимог до дочки і до перерозподілу функцій влади (перехід влади до дитини). Виховна невпевненість виникла внаслідок характерологічних особливостей батьків. Її витоки лежать в розширеній сім'ї: родичі (особливо бабуса) – вимогливі, деспотичні, формують психологічну залежність від себе. Цей деспотизм переходить на онуків, батьки тепер стають залежні від дитини. Батьки Олени підкріплюють у дочки розвиток чоловічих якостей.

Іра М., 4,5 роки. Діагноз: Прогнатія, нейтральне співвідношення зубів в бічній ділянці, смокче великий палець правої руки. Склад сім'ї: батько – близько 40 років, мати – 25 років. Обидва з вищою освітою. Старшому братові

7 років. Зі слів вихователя дівчинка нервова, вранці влаштовує мамі істерики з приводу нарядів. Дітьми більше займається мама. Іру в сад часто приводить брат. У сім'ї живе бабуся 70-ти років. Оцінка психологічного стану дитини: товариська, більше дружить із старшими дітьми і з дорослими. Інтелект відповідає віковій нормі. Якщо щось не виходить, дівчинка відразу плаче. До 3-х років мама не відзначала смоктання пальця, але перед сном Іра з пухнастої ковдри збирала пух, укладала під ніздрями, так і засинала. У емоційно-вольовій сфері у дівчинки наголошується лабільність, сензитивність, нестійкість настрою, застигання на негативних переживаннях, плаксивість, демонстративність. Наголошується підвищена тривожність, страхи. Висновок психолога: неправильний тип виховання – потураюча гіперпротекція; перехід влади до дитини, недостатність вимог з боку батьків. На Іриному малюнку сім'ї – мати є центральною фігурою, в чому підкреслюється значущість її в житті сім'ї. У дівчинки виражене прагнення понизити контроль з боку батька. Виявляється маніпулятивне ставлення до інших членів сім'ї. Групування фігур на малюнку здійснене за принципом статевої приналежності. Іра правильно ідентифікує себе за статтю. Дівчинка в емоційному плані близька до матері і бабусі. Відносини з батьком і братом формальніші. Часто конфліктує з бабусею і братом на вербальному рівні. Присутні ревності до брата. Відображено прагнення дівчинки зменшити його значущість в емоційних зв'язках сім'ї і привернути увагу до власної персони. На малюнку виявляється тенденція до самоствердження. Батько і мати не виступають як подружжя або батьківська пара, а як окремі індивіди. Мати зображена поряд з обома дітьми, що свідчить про рівновагу, конкурентність емоційній близькості. Дівчинка сприймає домінантність матері, її силу, обожнює її, бачить в ній активність, екстравертованість, можливо емоційну нестриманість, демонстративність. Після закінчення курсу психокорекції для закріплення придбаних навиків батькам було рекомендовано проводити з дітьми впродовж місяця щоденно, перед нічним сном комплекс вправ для аутогенного тренування.

Аутогенне тренування проводять з метою дії на психоемоційний стан хворих з шкідливими дитячими звичками, викликаними постійною емоційною напругою. Аутогенне тренування сприяє становленню нервової регуляції, дозволяє досягти ефективної релаксації м'язів, відчуття спокою і рівноваги, що забезпечує сприятливі умови для проведення лікувальних заходів, направлених на усунення зубочелюстно-лицьової аномалії і скорочення термінів лікування. Було рекомендовано проводити аутогенне тренування протягом одного тижня регулярно перед сном близько 15 хвилин, завдяки цьому у дитини наступало розслаблення без використання шкідливої звички.

Через три місяці після психотерапевтичного циклу занять було проведено повторне психодіагностичне обстеження дітей, їх батьків і проведене опитування серед вихователів дитячого садку.

Результати повторного дослідження показали, що у всіх дітей з'явилася тенденція до істотного поліпшення поведінки, знизилася суб'єктивне значення психотравмуючих чинників.

Провівши якісний аналіз малюнків дітей, ми побачили, що малюнки стали яскравішими, панорамними, деталізованими, зменшилася егоцентрична орієнтація. У малюнках після психокоректувальних занять інші члени сім'ї набувають вагомішого змісту. Діти, у яких раніше діагностувалася підвищена чутливість, лабільність емоційно-вольових процесів, зацикленість на негативних переживаннях, підвищена тривожність, – були відмічені – зниження

плаксивості, велика стійкість настрою і дієздатності, покращали комунікативні навички в групі дитсадка і удома.

Істотна гармонізація особистості дитини привела до усунення у більшості дітей шкідливої звички смоктання. Це підтверджується поліпшенням стану прикусу: зменшенням протрузії верхніх фронтальних зубів, нормалізацією оклюзії зубних рядів. Як приклад наведемо наступний клінічний випадок.

Павло О., 4,5 роки. Діагноз: глибоке різцеве перекриття. Неспівпадання серединних ліній. Надкомплектний 2 зуб. Шкідлива звичка – смокче палець.

Склад сім'ї: Батько – 30 років, освіта вища, мати – 29 років, освіта середня, брат – 3 роки.

Результати проведеної психотерапії знайшли своє віддзеркалення в повторному малюнку Павлика. Так, якщо він раніше виключав себе з складу сім'ї, то тепер став включати. Це свідчить про те, що хлопчик перестав відчувати себе самотнім, відчуженим від сім'ї. Інтелектуально Павлик підрівнявся, рівень його психічного розвитку став відповідати віковій нормі. Емоції хлопчика стали стабільнішими, знизився егоцентризм, він став адекватніше сприймати себе. Підвищилася оцінка його власної значущості в сімейному колі. Це також добре видно на його малюнках. На першому – фігури людей зображені схематично, з порушенням пропорцій фігур, відсутні важливі деталі – ніс, руки, графіка малюнка примітивна, кольори використані недостатньо і т.д. Другий малюнок набагато барвистіший, пропорції дотримані, добре промальовували деталі фігур, людей і навіть одягу.

Висновки.

Наведені нами конкретні клінічні приклади переконливо показують позитивну динаміку в психоемоційному стані дітей. У всіх випадках були відмічені усунення шкідливих дитячих звичок. Тільки за допомогою методів міогімнастики, психокорекції та психотерапії був досягнутий ефект нівелювання патології прикусу. Це ще раз доводить етіопатогенетичний зв'язок шкідливих дитячих звичок з порушеннями будови прикусу.

Трактування шкідливих дитячих звичок, як невротичних звичних дій дитини, які є наслідками проблем в мікросоціальному оточенні (частіше в сім'ї) дозволила нам розробити новий підхід до їх усунення. Він полягає в комплексній роботі психолога не тільки з дитиною, а і з рештою членів сім'ї. Для цього визначалися ті сімейні проблеми, які є значущими для дитини. Діагностувалися особливості батьківського виховання і тип міжособового відношення в сім'ї. На основі цього розробляли індивідуальні психокорекційні та психотерапевтичні заходи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Retzer A. Die Methode der Neutralitat in der systemischen Psychotherapie, Psychotherapie Forum Supplement. 1998.
2. Браун Дж., Кристенсен Д. Теория и практика семейной психотерапии. – СПб.: Питер, 2001.
3. Глен О. Габард. Нейробиологические аспекты психотерапии // Московский психотерапевтический журнал. – 2004. – №1.
4. Куроедова В.Д., Седых К.В. Новые аспекты болезни «зубочелюстная аномалия». Изд-во «Полтава», 1997. – 255 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ КОМП'ЮТЕРНОГО ТРЕНІНГУ З РОЗВИТКУ ВІЗУАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ

В статті розкриваються особливості створення комп'ютерного тренінгу, направленного на развитие визуальной креативности в подростковом возрасте; принципы, на которых он построен; его задачи и содержание. Дается определение визуальной креативности и ее структурных компонентов. Анализируются результаты апробации треннга и подтверждается его эффективность.

Ключевые слова: *комп'ютерний тренінг, візуальне мислення, творча діяльність, візуальна креативність, візуальна графіка, дизайн, мультимедійне трьохмерне моделювання, анімація.*

In the paper features of creation of the computer training directed on development of visual creativity at teenage age, principles on which it is constructed, its problems and maintenance are revealed. Definition of visual creativity and its structural components are given. Results of approbation of training are analyzed and its effectivity is proved.

Keywords: *computer training, visual thinking, creative activity, visual creativity, visual drawing, design, multimedia three-dimensional modelling, animation.*

Основною тенденцією розвитку сучасного суспільства виступає комп'ютеризація та інформатизація людського життя. Означений підхід в організації навчального процесу з використанням сучасних інформаційних технологій дає можливість залучати дітей до творчої діяльності, що є необхідною умовою розвитку творчих мисленнєвих процесів, зокрема, візуального мислення. Як зазначають науковці (Є.І. Машбиць, Є.С. Полат, К.М. Шоломий та інші), використання комп'ютерних технологій в інтелектуальній діяльності людини стимулює її творчу діяльність. Отже, впровадження комп'ютерних технологій в учбову діяльність забезпечує всебічний розвиток особистості, робить цей процес більш цікавим та сприяє розвитку пізнавальної сфери. Більшість таких програм складають комп'ютерні ігри. Означені програми виступають полігоном для розробки і апробації новітніх технологій моделювання, візуалізації і штучного інтелекту.

Розробкою програм розвитку творчого мислення займалися такі зарубіжні психологи, як М. Вертгеймер (розвиток продуктивного мислення), П. Торренс (тренінг творчих здібностей на основі дивергентного мислення), Є. де Боно (розвиток латерального мислення). У вітчизняній психології розробки з розвитку креативності існують з позицій проблемного навчання (О.В. Брушлинський, М.І. Махмутов), розвиваючого навчання (Г.С. Костюк, О.В. Скрипниченко); стратегіально-діяльнісного підходу (В.О. Моляко), стратегіально-семантичного підходу (С.М. Симоненко), інженерної психології (Г.С. Альтшулер, Ю.М. Саламатов, Р.Б. Шапіро), рефлексивно-гуманістичної психології співтворчості (Г.Ю. Калошина, С.М. Маслов), розвитку креативності (А.Г. Грецов); розвитку евристичних способів мислення (Ю.М. Кулюткін).

На важливість використання мультимедійної програми з метою розвитку креативності і мислення вказують багато дослідників (К. Аткинсон, В. Вебер, Р. Майер). Як зазначав В. Вебер у своїх роботах, мультимедія підвищує ефективність навчання, роблячи цей процес гнучким і цілеспрямованим, а також впливає на розвиток творчих і пізнавальних здібностей учнів. Саме мультимедійні комп'ютерні технології дозволяють конструювати предметне середовище, створювати анімацію і самостійно керувати цим процесом.

Мультимедія Р. Майером визначається як поєднання таких агентів, як текст, звук, графічне зображення, анімація, відео і просторове моделювання в комп'ютерну систему. Автор запропонував принципи ефективного навчання з допомогою мультимедія: принцип багатосередовищності (многосередовості) – людина краще запам'ятовує матеріал, який представлений у вигляді тексту і ілюстрацій; принцип послідовності – побудований матеріал повинен бути виключений із змісту; принцип суміжності – текст і ілюстрації повинні бути представлені одночасно і поруч на екрані; принцип модальності – поєднання анімаційного і мовного супроводження дає кращий ефект, ніж анімація і текст; принцип сигналу – матеріал повинен мати чітку структуру, зміст і систему заголовків; принцип персоналізації – діалоговий стиль навчання дає кращий результат.

Створення візуального об'єкту є своєрідною мовою і звертанням до інших людей з метою діалогу та розуміння. Створення таких об'єктів в комп'ютерному середовищі називають композицією. Під композицією розуміється поєднання елементів в єдиний цілісний образ. О.Г. Рапуто виводить закони композиції, які присутні в будь-якій візуальній діяльності і головними виступають візуальні об'єкти. Основними принципами композиційної будови виступають цілісність, наявність ведучого початку, рівноваженість, динамізм, гармонія.

Використання таких програм, як візуальна графіка, дизайн, тривимірне моделювання, анімація та мультимедія при правильно організованій діяльності сприяє розвитку структурних показників креативності, особливо це стосується візуальної креативності в підлітковому віці.

Візуальна креативність розглядається нами як специфічна властивість візуального мислення, що пов'язана з креативною функцією візуального мислення та спрямована на створення нових наочних образів, символів, моделей за допомогою операцій візуалізації на основі вербальних та візуальних стимулів. Продуктом візуальної креативності виступає образ-концепт, який має високий рівень креативності. До структури візуальної креативності відносяться такі компоненти: продуктивність висунення візуальних гіпотез, візуальна оригінальність, семантична гнучкість. Процес створення продукту візуальної креативності має три етапи: 1) підготовчий етап; 2) створення задуму; 3) перевірка і розробка задуму.

Сенситивним для розвитку візуальної креативності ми розглядаємо саме підлітковий вік, що обумовлено розвитком візуального мислення в цьому віковому періоді (Симоненко С.М.). Саме в підлітковому віці відбувається розвиток процесуальних і операціональних структур візуально-мисленнєвої діяльності.

Підґрунтям для розвитку візуального мислення виступає виникнення внутрішніх і зовнішніх умов розвитку, а саме перехід до абстрактного і формального мислення, розвиток абстрактно-логічного мислення, формування здатності до узагальнень шляхом об'єктивізації сукупних ознак, розвиток гіпотетичності мислення, оволодіння системою продуктивних дій, збагачення візуальних компонентів розумової діяльності отримання нових знань та розширення інформаційного простору.

Отже, використання мультимедія, на нашу думку, дає можливість розвитку візуального мислення і візуальної креативності, тобто при її розвитку застосовуються закони композиції і гармонії кольорів, теорії комп'ютерної презентації, візуального мислення та візуальної креативності.

Метою розробки комп'ютерного тренінгу в нашому дослідженні є цілеспрямований розвиток візуальної креативності в підлітковому віці.

В психологічній науці є ряд робіт (Т.В. Дроздова, Є.Є. Сапогова), в яких розроблені детермінанти реалізації творчого мислення в комп'ютерній діяльності. Дані детермінанти являють собою поєднання трьох критеріїв: індивідуальність, процесуальність і результативність творчого мислення. Критерії індивідуальності характеризують готовність учня до творчої діяльності. Критерії процесуальності характеризують спосіб рішення проблемної ситуації, а результативні критерії характеризують наявність продукту або рішення задачі.

Відповідно до наукових положень Л.С. Виготського, Д.Б. Богоявленської, Ю.З. Гільбуха, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьова щодо вдосконалення розвиваючих програм слід враховувати психологічні знання стосовно процесу розвитку творчості в різних вікових періодах. Отже, при розгляді і створенні комп'ютерного тренінгу з розвитку візуальної креативності в підлітковому віці нами враховуються особливості інтелектуальної і особистісної сфери підлітка.

При розробці комп'ютерного тренінгу ставились до нього наступні вимоги з розвитку креативності в підлітковому віці:

- доступність і наочність у пред'явленні матеріалу;
- наявність можливості творчої діяльності;
- використання дивергентних задач;
- використання інтелектуальної напруги;
- задіяність зорового аналізатору з розвитку пізнавальних процесів;
- мінімальна допустимість негативного впливу на психіку і зір дитини.

Основною формою користувача в сучасному мультимедійному середовищі виступає конструювання. В психології під конструюванням розуміють створення будь-якого об'єкту, складання частин у визначеному порядку. Конструювання – найважливіша діяльність людини, метою якої є створення нової конструкції. Одним з видів конструювання – дизайн (художнє конструювання). Під дизайном розуміють створення об'єкту з визначеними естетичними характеристиками, створення структур з визначеними функціями. Комп'ютер надає практично необмежений набір інструментів конструювання, доступ до існуючих інформаційних середовищ.

В останній час розширюється використання тривимірного комп'ютерного моделювання для розвитку інтелектуальних і творчих здібностей людини. Існує декілька програм з тривимірного моделювання, але одна з розповсюджених і найбільш розроблених є пакет тривимірної графіки – 3D Studio Max. Саме ця програма надає можливості формулювання завдань, що сприяють розвитку креативності особистості. В програмах тривимірного моделювання використовуються свої власні терміни, які ми будемо вживати при розробці занять, тому зупинимось на їх поясненні, а саме: сцена, віртуальний об'єкт, моделювання, анімація. Сцена (scene) – це набір елементів для візуального представлення явища або події.

Продуктами комп'ютерної графіки є віртуальні об'єкти (тому що являють собою абстрактні математичні представлення реальності). Дані об'єкти називають моделями завдяки тому, що вони є геометричними створеннями реальних предметів. Сам процес створення тривимірних об'єктів називають моделюванням. Цей процес починається з аналізу та уявлення. Процес анімації передбачає переміщення зображення або інтерактивну взаємодію різних частин сцени.

Мобілізуючи великі затрати розумової діяльності, графічне конструювання та моделювання картин світу прискорює процеси розвитку візуального мислення, розвиває інтелектуальні та креативні здібності.

Отже, ми поставили за мету розробити комп'ютерний тренінг з розвитку візуальної креативності в підлітковому віці, який би відповідав сучасним умовам навчання. На підставі аналізу отриманих нами емпіричних даних, щодо характерних особливостей візуальної креативності, ми виділили такі основні напрямки її розвитку засобами комп'ютерних технологій.

Розвиток візуальної оригінальності. Це здатність вирішувати дивергентні завдання, рішення яких буде відрізнятися від загальноприйнятих. Вона визначає ступінь несхожості, нестандартності, несподіваності пропонованого рішення серед інших стандартних рішень.

Розвиток семантичної гнучкості. Семантична гнучкість визначає здатність бачити об'єкт по-новому, знаходити нове його використання, надавати змістове наповнення створеного об'єкту. Кожний створений образ має змістове навантаження відповідно до досвіду людини щодо навколишнього середовища, особливо це стосується підлітків. Якщо цей досвід не достатній, то підлітки будуть використовувати шаблонні варіанти відповідей і рішень творчих задач, що також вплине на продуктивність створення нових образів.

Розвиток візуальної продуктивності створення образів-концептів, які мають високий рівень креативності. Застосування комп'ютерних технологій в програмі розвитку візуальної креативності дає можливість розвивати продуктивну візуалізацію, а саме, оперування образами, трансформування їх на площині. Надає можливості працювати з одно-, дво- та трьохмірними образами, створювати різні гіпотетичні моделі і графіки, використовувати форму і колір.

Перевага комп'ютерного тренінгу для розвитку продуктивності візуальної креативності полягає в таких положеннях: дає вищий рівень свободи творення візуальних образів різної складності; об'ємності зображень у віртуальному просторі; учасники тренінгу не обмежені очікуванням своєї черги для відтворення згенерованих ідей; дає можливість запобігати прямої комунікації учасників одного з одним, що іноді призводить до падіння ефективності творчої діяльності; електронний варіант дозволяє знизити негативний вплив ефектів порівняння і оцінки учасниками творчого процесу продуктів діяльності. А також, цей процес розвитку забезпечує зростання семантичної гнучкості ідей учасниками творчої діяльності.

Виділені напрямки розвитку візуальної креативності було покладено в основу програми розвиваючого експерименту.

При розробці комплексу вправ для розвитку візуальної креативності ми використовували принципи діяльнісного підходу. В практичній діяльності відбувається розвиток психічних процесів і якостей особистості.

Принципи стратегіально-семантичного підходу С.М. Симоненко щодо розвитку візуальної креативності. Виходячи з яких, головна роль відводиться візуальній стратегії, яку автор розглядає як систему індивідуально та особистісно усталених тенденцій до використання способів і прийомів трансформації та суб'єктивно-семантичної інтерпретації візуального образу-концепту, що може реалізовуватися як на усвідомлюваному, так і на неусвідомлюваному рівні, є індивідуально-особистісно і діяльнісно-обумовленою, функціонально усталеною та реалізується в процесі перебігу процесу візуального мислення при розв'язанні тих чи інших творчих задач.

Складовими візуально-мисленнєвих стратегій є операціональні, процесуальні та змістові компоненти. Візуально-мисленнєва стратегія включає в себе мета-, макро- і мікрорівні. Як зазначається автором, всі рівні візуально-мисленнєвої стратегії створення візуального образу-концепту опосередковані образом світу суб'єкта діяльності. Так, візуально-мисленнєві стратегії використовуються при рішенні творчих задач, які мають елементи візуалізації.

В нашому тренінгу основу складають дивергентні задачі, рішення яких вимагає використання механізмів візуалізації. Виходячи з вищесказаного, при розробці вправ ми спираємось на макрорівень розвитку візуально-мисленнєвих стратегій, використовуючи отримані на більш ранніх етапах розвитку прийоми візуалізації та трансформації (мікрорівень), а також вплив метарівня, основною метою якого є спонукання особистості до розв'язання дивергентних задач з метою розширення образу світу. За допомогою візуально-мисленнєвої стратегії визначається сам вибір „бачення” проблеми суб'єктом діяльності (регулятивно-особистісний компонент), пріоритет тих чи інших способів її розв'язання (операціональний компонент) та семантичної інтерпретації створюваного образу-концепту (змістовий компонент). Саме такий підхід дає можливість говорити про розвиток візуальної креативності, використовуючи візуально-мисленнєву стратегію як основну, яка надає можливості при трансформації образу з допомогою стилізації репрезентувати інформацію про образ, використовуючи форму та колір, та за допомогою конструктів надати йому виразності.

Принципи стратегіально-діяльнісного підходу В.О. Моляко щодо ускладнюючих умов при рішенні художньо-графічних задач. Введення ускладнюючих умов в рішення художньо-графічних задач, як зазначає автор, цілеспрямовано активізують змістові та операціональні компоненти трансформації образу. Нами були використанні деякі ускладнюючі умови рішення дивергентних задач, які покладені в основу системи КАРУС В.О. Моляко: *метод раптових заборон; метод абсурду; а також, змістова недостатність* (С.М.Симоненко) та принципи активізації креативності, запропоновані Е. де Боно: *розвиток здатності до абстрагування від минулого досвіду; розвиток бачення багатофункціональності об'єкта; створення асоціацій шляхом поєднання протилежних ідей; усвідомлення домінуючої ідеї в даній галузі знання й звільнення від її впливу.*

Розроблений комп'ютерний тренінг передбачає використання методик стимуляції і активізації творчої діяльності. В основному побудований тренінг ґрунтується на використанні дивергентних задач. Обраний вид задач обумовлений тим, що розвиток візуальної креативності реалізується через рішення таких задач. Всі задачі мають два рівня складності. В кожному занятті учням пропонується розв'язати серію задач і проводиться їх аналіз. Якщо учень впорався з їх рішенням, то в подальшому йому пропонуються ускладненні задачі, які вимагають знайти кілька варіантів розв'язання однієї і тієї ж задачі. Також в кожному занятті для кожної вправи розроблена інструкція, яка включає вказівки щодо виконання вправи.

Візуальне мислення людини постійно створює моделі предметів і явищ. При розробці завдань ми використовували графічну візуалізацію, яка допомагає створювати візуальні образи, увага приділяється конструюванню як створенню нового з набору даних елементів, так і моделюванню. Макети будинків, малюнки інтер'єру, моделі приборів і конструкцій, скульптури і живопис – все це віртуальне відображення реальності. Вони допомагають людині уявляти або

запам'ятати предмет, забезпечують стадію розробки і створення реальних предметів. Модель виступає засобом реалізації задуму. Саме комп'ютер виступає для людини універсальним інструментом моделювання і надає можливість створювати у віртуальному світі такі об'єкти, які не існують в реальному. Складні механізми, казкові тварини, футуристичні ландшафти можуть з'являтися на екрані комп'ютера. Крім цього використовується і графічний редактор, який дає можливість використовувати всі засоби діяльності, які дозволяють індивідуалізувати процес роботи і адаптування програми до кожного учня. З допомогою цього редактора підлітки можуть конструювати малюнки з різних шаблонів геометричних фігур, створювати графічні композиції шляхом моделювання, використовуючи задані фігури в кожному окремому завданні. Така діяльність має важливе значення для розвитку візуальної креативності, тому що саме ці обмежені умови використання певних засобів дозволяють підлітку проявляти креативність. Поряд з геометричними шаблонами в деяких завданнях використовується палітра з десяти кольорів для створення або фону, або контуру. Все це дає можливість створення цікавих і складних оригінальних композицій.

Також, під час розробки дивергентних задач нами використовувалось тривимірне моделювання, продуктом якого виступає створення тривимірних об'єктів (моделей). Цей вид моделювання дозволяє створювати предмети і світи, яких не існує в реальності. Підліток має можливість власно створену модель трансформувати у трьох вимірах, розглядаючи її з усіх сторін. Тривимірне моделювання створює ефект присутності, тобто є відчуття, що розроблений об'єкт є реальним, а не віртуальним та дозволяє створювати найскладніші задачі. Під час рішення таких задач користувач в 3D-редакторі створює різні оригінальні об'єкти. До цих об'єктів відносяться тривимірні будови, фігури, герої, тварини та інші речі.

Створенні об'єкти на етапі моделювання відрізняються між собою за формою. Враховуючи семантичну гнучкість візуальної креативності, ми використовували процес розмальовування тривимірних об'єктів, яке називається текстуруванням. Цей процес надає необмежені можливості для творчості, дає можливість створити предмет такого кольору, яким він в реальному житті може і не бути. Так, перевагами використання 3D Studio Max при створенні комп'ютерних завдань виступають: 1) зацікавленість сучасних підлітків моделюванням предметів засобами тривимірної графіки, що сприяє розвитку інформаційної культури, творчих здібностей і, насамперед, вибору майбутньої професії; 2) однією з задач програми тривимірного моделювання виступає створення об'ємних зображень (без використання попередньої проекції цих об'єктів) та маніпулювання ними; 3) за допомогою даної програми є можливість створювати анімацію та візуалізацію фізичних процесів та інше; 4) комп'ютерне моделювання дозволяє використовувати різноманітність елементів і комбінувати їх за власним задумом, змінювати колір, форму.

Побудова занять з використанням тривимірного моделювання має наступні етапи ускладнення: на першому етапі підлітки вчать працювати з одновимірними, простими зображеннями, можливостями копіювати, переміщати, оволодівають навичками роботи з панелями інструментів і палітрою кольорів. На другому етапі подаються завдання на створення простих тривимірних моделей або об'єктів. Наприклад, створення зображення морозива, моделі фортеці, які вимагають використання навичок переміщення та перетворення деталей об'єкта. Третій етап – завдання з використанням значної

кількості деталей та палітри кольорів. Деякі завдання вимагають доопрацювання предметів використовуючи додаткові елементи. Четвертий етап – використання анімації і візуалізації анімаційної сцени.

В завданнях учні самостійно вибирають елементи або фігури подані на екрані для виконання завдання і створюють власний алгоритм для рішення поставленої задачі, що забезпечує володіння матеріалом. Це сприяє формуванню уміння творчо використовувати і поєднувати різні форми роботи з предметами з минулого досвіду. Кожне завдання повинне забезпечувати свободу для творчого використання набутих знань, тому в завданнях ми не наводимо приклади з результатом рішення задачі.

В комп'ютерній програмі використовуються дві форми обміну ідеями: безпосередній діалог з комп'ютером та обмін ідеями з іншими людьми з допомогою комп'ютера. Перша форма обміну ідеями з комп'ютером передбачає виконання завдання і при успішному його виконанні пропонується задача другого рівня складності. Друга форма обміну ідеями з людьми через комп'ютер більш складніша і дозволяє проводити експерименти в творчій діяльності. Дану форму обміну ідеями з допомогою комп'ютерних технологій називають електронний мозковий штурм, який являє собою обмін ідеями з іншими учасниками творчого процесу за допомогою комп'ютерних засобів. В ряді робіт було доведено переваги електронного мозкового штурму у порівнянні з іншими видами роботи: учасники цього процесу не повинні очікувати своєї черги щодо представлення власних ідей, а відразу їх викладають на моніторі комп'ютера (Ziegler, Diehl, 2000); допомагає запобігти прямої комунікації учасників процесу (Coskun et al, 2000); дозволяє знизити негативний вплив ефекту порівняння і оцінки створених продуктів учасниками творчого процесу (Dennis, Williams, 2003). Перша форма обміну ідеями – безпосередня взаємодія з комп'ютером – використовується на заняттях з метою пред'явлення на моніторі завдань і після їх успішного виконання дається можливість вирішувати наступні вправи. Друга форма – електронний мозковий штурм – полягає в отриманні завдання учасником тренінгової групи, його виконання, а потім створення власного завдання на задану тему, відправлення його іншому учаснику групи, отримання такого ж завдання від інших та наступне вирішення отриманої задачі. Головною умовою таких завдань є анонімність. Саме ця умова сприяє зростанню рівня розвитку семантичної гнучкості ідей учасників творчої діяльності, що доведено в ряді робіт (Sosik, Avolio, Kahai, 1998).

Запропонований комп'ютерний тренінг з розвитку візуальної креативності розрахований на підлітків 11-14 років. Заняття проводяться в групі 8-10 підлітків 2 рази на тиждень. Тренінгові завдання поєднані в 15 занять, тривалість кожного 60-90 хвилин. Кожне заняття починається з пояснення, далі представлений опис вправ, які складають структуру даного заняття. Вправи розроблені за єдиною схемою: процедура проведення вправи, її психологічний зміст, пояснення, в деяких вправах використовується приклад виконання. Послідовність занять побудована за принципом системності в пред'явленні матеріалу і правил організації розвиваючого тренінгу.

Розвиваючий експеримент проводився з підлітками, які мали низький рівень розвитку візуальної креативності. Дана група складає 45 підлітків. Загальну групу було поділено на три підгрупи, кожна з яких мала по 15 досліджуваних. Перша та друга підгрупи виступали експериментальними, а третя підгрупа була контрольною. Кожна експериментальна підгрупа була

поділена також на дві групи таким чином: 7 підлітків (11-12 років) та 8 підлітків (13-14 р.). Це обґрунтовано програмою тренінгу та вимогами до нього.

Проведення розвиваючого експерименту відбувалось в три етапи. На першому етапі нами було проведено апробацію даного комп'ютерного тренінгу з підлітками першої підгрупи.

На другому етапі проводився комп'ютерний тренінг з підлітками другої підгрупи. На даному етапі ми проводили доповнений варіант комп'ютерного тренінгу з розвитку візуальної креативності.

На третьому етапі було проведено діагностику з метою визначення змін щодо рівня розвитку візуальної креативності у підлітків експериментальних та контрольної підгруп.

Після кожного заняття з підлітками проводилась бесіда щодо неефективних та нецікавих вправ, які їх пропозиції щодо удосконалення інструкції, інструментарію та інших елементів вправ кожного рівня і заняття. Кожен підліток складав самозвіт після бесіди.

Після проведення апробації комп'ютерного тренінгу з розвитку візуальної креативності підлітків було проведено дослідження визначення змін в рівні розвитку візуальної креативності у підлітків контрольної та двох експериментальних груп за такими методиками: ТВО (С.М.Симоненко), методика П.Торренса, «Зірки і хвили» У.Аве-Лаллемант.

Узагальнені результати трьох груп, отриманих до і після розвиваючого експерименту представлені в табл.1. та піддані кількісному та якісному аналізу.

З результатів таблиці 1 видно, що відбуваються зміни в оцінках за показниками структурних компонентів візуальної креативності у підлітків експериментальних груп в порівнянні з підлітками контрольної групи.

Отримані дані за методикою ТВО свідчать про зростання рівня розвитку показника візуальної оригінальності в першій та другій експериментальних групах (І група – з $X_{\text{ср}}=0,43$ до $X_{\text{ср}}=0,55$; ІІ група – з $X_{\text{ср}}=0,64$ до $X_{\text{ср}}=0,87$), а також показника семантичної гнучкості (І група – з $X_{\text{ср}}=2,79$ до $X_{\text{ср}}=2,98$; ІІ група – з $X_{\text{ср}}=2,73$ до $X_{\text{ср}}=3,15$).

Результати отримані за допомогою методики П.Торренса вказують на зростання показників продуктивності висунення візуальних гіпотез (І група – з $X_{\text{ср}}=0,74$ до $X_{\text{ср}}=0,79$; ІІ група – з $X_{\text{ср}}=0,54$ до $X_{\text{ср}}=0,75$) та візуальної оригінальності (І група – з $X_{\text{ср}}=0,56$ до $X_{\text{ср}}=0,63$; ІІ група – з $X_{\text{ср}}=0,76$ до $X_{\text{ср}}=0,99$) в обох експериментальних групах.

За результатами методики «Зірки і хвили» також спостерігається значне зростання показників візуальної креативності в експериментальних групах, а саме показники продуктивності висунення візуальних гіпотез (І група – з $X_{\text{ср}}=1,77$ до $X_{\text{ср}}=1,96$; ІІ група – з $X_{\text{ср}}=2,03$ до $X_{\text{ср}}=2,2$); візуальної оригінальності (І група – з $X_{\text{ср}}=0,27$ до $X_{\text{ср}}=0,47$; ІІ група – з $X_{\text{ср}}=0,73$ до $X_{\text{ср}}=0,87$); семантичної гнучкості (І група – з $X_{\text{ср}}=1,53$ до $X_{\text{ср}}=1,93$; ІІ група – з $X_{\text{ср}}=1,53$ до $X_{\text{ср}}=2,1$).

Аналізуючи результати, ми можемо спостерігати, що у підлітків першої та другої експериментальних підгруп відбувається значне зростання показників візуальної оригінальності та семантичної гнучкості в порівнянні з цими показниками у підлітків контрольної групи. Так, створюючи образи за методикою ТВО, підлітки стали більше оперувати формою та створювати нестандартні, оригінальні зображення в порівнянні з рішенням цих задач до проведення розвиваючого тренінгу. Зображення за методикою П.Торренса також відмічаються більшою оригінальністю, нешаблонністю. Такі зміни, як і

за методикою ТВО спостерігаються в роботах підлітків за методикою «Зірки і хвили», де учні крім означених фігур, стали використовувати більше додаткових і створювати незвичні, оригінальні образи.

Таблиця 1

Загальний рівень зростання показників візуальної креативності після розвиваючого експерименту

		ТВО		Методика Торренса		«Зірки і хвили»	
		Візуальна оригінальність		Продуктивність висунення візуальних гіпотез		Продуктивність висунення візуальних гіпотез	
		До	Після	До	Після	До	Після
Експериментальна група 1	Т	1,00		3,28		4,45	
	Хср	1,37	1,40	0,56	0,56	1,8	1,73
Експериментальна група 2	Т	3,90		8,85		4,58	
	Хср	0,64	0,87	0,54	0,75	2,03	2,2
Контрольна група	Т	1,00		3,28		4,45	
	Хср	1,37	1,40	0,56	0,56	1,8	1,73
При t=2,05, p=0,05							

Показник продуктивності також має рівень зростання у підлітків експериментальних груп. Так, збільшилось продукування візуальних ідей під час виконання завдання за методикою П.Торренса: від 3-4 зображень до проведення розвиваючого експерименту до 6-7 образів, у деяких всі 8 образів за кожним стимулом, після експерименту. В роботах підлітків за методикою «Зірки і хвили» також зростає кількість висунутих ними візуальних ідей.

Результати перевірки отриманих даних за Т-критерієм Стьюдента свідчить про наявність статистично значущих відмінностей між оцінками за всіма показниками в обох експериментальних групах.

Узагальнюючи результати, ми можемо констатувати, що розроблений комп'ютерний тренінг з розвитку візуальної креативності в підлітковому віці є ефективним і може використовуватися для розвитку в підлітковому віці.

Перспективним для подальшого дослідження є розробка та апробація різних тренінгових програм з розвитку візуального мислення та його творчих стратегій.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Статья посвящена теоретическому обоснованию основных направлений исследования творческого мышления. Проанализированы отличия в толковании понятия «творческое мышление» в зарубежной и отечественной психологии. Выделены тождественные понятия с понятием «творческое мышление». Раскрыты основные составляющие творческого мышления.

Ключевые слова: творческое мышление, продуктивное мышление, креативное мышление, дивергентное мышление, ассоциативное мышление, латеральное мышление, составляющие творческого мышления.

The article is dedicated to theoretical argumentation of the main tendencies of creative thinking studies. The differences of interpretation of «creative thinking» concepts in the native and foreign psychology have been analyzed. The identical concepts with the concept «creative thinking» have been determined. The basic components of the creative thinking have been defined.

Keywords: creative thinking, productive thinking, divergent thinking, associative thinking, lateral thinking, creative thinking components.

В сучасних трансформаційних суспільних процесах відбувається виживання особистості, яка прагне до успішної соціалізації із збереженням індивідуальності і творчих рис у власному житті. Соціальні зміни створюють різноманітні перепони на шляху особистості або ж навпаки стимулюють її до кардинальних змін, гнучких перевтілень із збереженням власної гідності і власних творчих переконань. У кожної особистості є вибір шляху до розвитку чи занепаду і зробити цей вибір допомагає їй внутрішній стержень, який пронизаний творчими ідеями і творчими можливостями. Ці творчі можливості завжди виникають і трансформуються в соціумі завдяки певному рівню розвитку творчого мислення.

Дослідження особистості в умовах трансформації суспільства пронизано в усіх наукових сферах, зокрема в сфері соціальної психології, де розрізняють соціетальний, соціально-психологічний і особистісний рівень соціалізації особистості в атмосфері суспільних змін (Г.М. Авер'янова, Н.М. Дембицька, В.В. Москаленко, В.Т. Циба). Дослідження особистості в контексті творчого розвитку переважно втілюється в сфері психології творчості (Н.І. Булка, О.І. Кульчицька, В.О. Моляко, Л.Г. Чорна). На даному науковому етапі розвитку творчої психології спостерігається використання різноманітних понять щодо розуміння творчості особистості, креативності, творчого мислення, креативного мислення тощо. І кожен раз зустрічаєшся з проблемою вдалого використання терміну при вираженій науковій позиції чи під час проведення важливого експерименту. Ціль нашої статті полягає в спробі розібратися і інтегрувати сучасні зарубіжні і вітчизняні підходи до розуміння «творчого мислення» в психологічній науці: 1) окреслити загальний підхід до проблеми «творчого мислення»; 2) виокремити тотожні поняття з поняттям «творчого мислення»; 3) виділити основні складові «творчого мислення».

Проблема виявлення творчого мислення охоплює великий спектр психологічних досліджень як зарубіжних, так і вітчизняних вчених. Слід зазначити вагомий внесок в аналізі цих досліджень вітчизняних науковців зокрема І.В. Воронюк, Н.М. Макаренко, В.О. Моляко, В.В. Рогозян та інші. Так, у своїх працях Л.А.Мойсеєнко розкрила теоретичні і експериментальні

дослідження мислення, які були пов'язані з пошуком науково-психологічних методів його творчої специфіки, цитуючи Я.О. Пономарьова, який висловився, що мислення завжди творче, воно виникає в ситуаціях задач, для розв'язання яких у суб'єкта немає готових засобів, тобто мислення людини не лише відображає світ, але й творить його, воно необхідне для пізнання існуючої реальності і для створення чогось нового, раніше невідомого [3, 12, 13].

Відповідно, мислення, як зазначає Л.А. Мойсеєнко, є предметом дослідження багатьох наук: філософії, соціології, логіки, фізіології, кібернетики, психології, педагогіки і т. д., проте специфіка психологічного вивчення мислення відрізняється від інших наук, так як психологія вивчає процес мислення конкретної людини і охоплює своїм аналізом той бік мислення, від якого абстрагуються теорія пізнання й логіка [12]. Також слід відзначити, що існують десятки психологічних підходів і теорій про природу і походження мислення (історичний, діяльнісний, генезисний, механістичний, телеологічний, цілісний, системний, особистісно-мотиваційний підходи, тощо) [4]. Детальний аналіз цих підходів відображений у працях Л.А. Мойсеєнко, Н.М. Макаренко, М.О. Моляко [2, 4, 7, 12, 15].

Дослідження творчого мислення в зарубіжній психології проводилося відомими психологічними школами і течіями, які пояснювали творче мислення у системі своїх концептуальних схем і понять. Серед них варто виділити Вюрцбургську школу (О.Зельц, О.Кольпе, К.Марбе); гештальтпсихологію (М.Вертгеймер, К.Дункер, В.Келер, К.Кофка, Н.Майєр, Л.Секей); теорії бісоціацій мислення і біхевіоризм (У.Торндайк, Д.Уотсон, С.Холл); психоаналіз (З.Фрейд, К.Юнг); емпіричну суб'єктивну психологію, тощо [12].

Активні дослідження творчого мислення у вітчизняній психології протікають у двох напрямках, зазначає Л.А. Мойсеєнко: під керівництвом С.Л. Рубінштейна і під керівництвом О.М. Леонтьєва. Праці С.Л. Рубінштейна, Л.І. Анциферової, А.В. Брушлінського, О.М. Матюшкіна, К.О. Славської, Ю.А. Самаріна присвячені вивченню свідомої ланки у творчій діяльності. Вважаючи, що мислення виникає із проблемної ситуації і спрямоване на її розв'язання, автори роблять акцент на процесуальній стороні безперервної взаємодії суб'єкта з об'єктом [2, 4, 6, 7, 12, 15]. В свою чергу О.М. Леонтьєв, Я.О. Пономарьов, Ю.Б. Гіппенрейтер вивчали механізми догадки, поділяючи процес розв'язання творчих задач на два етапи: знаходження адекватного принципу розв'язання і його застосування. При цьому перший етап вважався найбільш творчим [2, 4, 6, 7, 12, 15, 18].

Слід відзначити важливий внесок і українських психологів у розробку теорії творчого мислення зокрема О.В. Губенка, А.Б. Коваленко, Г.С. Костюка, В.В.Клименка, О.І.Кульчицької І.Т.Кучерявого, С.Д.Максименка, В.О.Моляко, В.А.Роменця, М.Л.Смольсон [2, 4, 7, 11, 12, 15, 18].

Основний історичний розвиток проблематики творчого (креативного) мислення розглянула і інтегрувала Н.М.Макаренко, виділяючи три етапи розвитку: імпліцитний (з античності до кінця ХІХ ст.), під час якого формується уявлення про природу творчості, розглядаються основні закономірності процесів мислення, що відповідають принципам наукового детермінізму; експліцитний (кінець ХІХ – 80-ті рр. ХХ ст.), який складався з інкубаційного періоду розвитку творчості та номінаційного періоду, під час якого з'явився термін «креативність»; рефлексивний (90-ті рр. ХХ ст. – поч. ХХІ ст.), який пов'язаний з осмисленням та узагальненням результатів дослідження креативності, креативного мислення, перспектив розвитку [11].

Враховуючи інші дослідження, процес творчого мислення часто розглядають ще у феноменологічному, змістовому і структурному аспектах [11, 12, 13]. В свою чергу І.М. Семенов пропонує розглядати структуру творчого мислення у вигляді рівнів (особистісний, рефлексивний, предметний, операційний), що ієрархічно організовані [11, 12, 13, 16, 18]. Отже, історичний розвиток проблеми творчого мислення зазнав якісних змін і на даному етапі перебуває у інтегральній позиції поєднуючи в собі всі попередні відкриття, створюючи при цьому цілісну картину даного психічного явища.

Наступний аналіз буде торкатись розведення понять, які відображають поняття «*творче мислення*». Так, в психології творчості вживається поняття «*продуктивне (творче) мислення*» і «*репродуктивне (нетворче) мислення*». З цього приводу є ряд тверджень. Учені П.Блонський, О.М.Матюшкін, Н.Менчинська, Я.Пономарьов, О.Тихомиров та ін. розділяють мислення на два види: *продуктивне і репродуктивне* [7]. Умовою *продуктивного мислення* є наявність ситуацій, які сприяють усвідомленню потреби у відкритті нових знань та стимулюють високу активність суб'єкта. Новизна проблеми визначає своєрідність шляху її виконання: скачко-подібність, включення евристик, пошук проблем, тощо. У результаті *продуктивного мислення* відбувається формування психічних новоутворень – системи зв'язків, нових форм психічної саморегуляції, властивостей особистості, що характеризує крок у розумовому розвитку. Отже, *продуктивне мислення* характеризується високою новизною продукту, своєрідним процесом його створення й істотним впливом на розвиток особистості. Воно забезпечує реальний рух до нових знань [3, 7, 11]. В свою чергу З.І.Калмикова вважає, що у *продуктивному мисленні* вченого, який винаходить нові закони світу, і *продуктивному мисленні* учня, що відкриває будь-що для себе, існують ті ж самі загальні психологічні закономірності. Різними є умови пошуків і рівень мисленнєвої діяльності, що призводить до відкриття. Ступінь новизни, знань школяра, рівень його *продуктивного мислення* значно нижчий від вченого, вважає З.І.Калмикова. Тому мислення учня вважається *продуктивним*, а вищий ступінь розумової діяльності вченого, в результаті якої відкриваються принципово нові знання, *творчим*. *Репродуктивне мислення* має не менш важливе значення у творчій діяльності людини, завдяки йому здійснюється вирішення завдань знайомої суб'єкту структури. Наступний аналіз за Н.М. Макаренко, розкриває позицію А.В. Брушлинського, який виступає проти розподілу мисленнєвої діяльності на *репродуктивну і продуктивну*, вважаючи мислення завжди *творчим*, хоча творчий процес не може бути зведений до мислительного [11, 15].

В своїх дослідженнях Л.Н. Курчіков і І.М. Попова проблему критеріїв творчого мислення пов'язали з визначенням ознак, за допомогою яких можна розрізняти *творче і нетворче мислення*. Більш вірним, з їхньої точки зору, можна вважати підхід Дж.Пойа, який характеризує творчий рівень мислення за допомогою такого критерію, як створення засобів для розв'язування задач [9]. На основі даного критерію він розрізняє два види мислення – *творче і продуктивне*: „Мислення можна назвати *продуктивним*, якщо воно приводить до розв'язання даної конкретної задачі; мислення можна назвати *творчим*, якщо воно створює засоби для розв'язування майбутніх задач. Чим більша кількість і ширша різноманітність завдань, до яких можна застосувати створені засоби, тим вищий творчий рівень мислення”, зазначають Л.Н. Курчіков і І.М. Попова [9]. Автори також виокремлюють три типи мислення: *шаблонне, нешаблонне, продуктивне і творче*. *Шаблонне мислення* здатне вирішити поставлену перед

ним проблему звичайним загальноприйнятим способом. *Нешаблонне продуктивне мислення* здатне не лише вирішити проблему, але і ставити її, і знаходить цілий ряд способів її вирішення. *Творче мислення* проявляється не лише в умінні сформулювати проблему, але і в здатності досліджувати вже поставлену проблему з якоїсь нової, незвичайної точки зору [7, 9]. Дослідження О.І.Ніколаєвої торкаються поняття *стереотипного мислення*, стереотипного сприйняття і стереотипних вчинків – які складають основу щоденного життя. На її думку, якщо б щосекунди людині приводилось приймати творчі, нетривіальні рішення, навряд чи була можлива творчість як така, оскільки на неї не залишалось би часу. Стереотипність дій в буденних ситуаціях дозволяє скоротити час на стандартні вчинки і звільнити час для творчості. Парадоксальним чином *стереотипне мислення* складає основу і робить можливим нестереотипне. Проблема тільки в тому, що занадто мало людей користуються цим вільним часом для творчості [7].

Усі терміни типу «*творчого*» і «*репродуктивного*» мислення, на думку М.Л. Смульсон, є зайвими, оскільки мислення як діяльність і як процес – завжди самостійний пошук і відкриття людиною суттєво нового. З психологічної точки зору можна узагальнено розглядати і відкриття нового для конкретного індивіда, і відкриття нового для всього людства, оскільки нове, невідоме, шукане, яке відкриває людина в процесі мислення, є таким тільки відносно вихідних (попередніх) стадій мисленнєвого процесу, лише частково виводиться з них і завжди зберігає з ними генетичний зв'язок [18].

Також у своїх дослідженнях І.О. Морозова засвідчує, що автори багатьох досліджень проведених у США, розділяють точку зору Гізеліна, відповідно до якої визначення різниці між творчою й нетворчою діяльністю залишається зовсім суб'єктивною. Відповідно до даної точки зору, будь-яке мислення є пошук і відкриття істотно нового, тому немає підстав розділяти розумову діяльність на *репродуктивну* й *продуктивну* [6, 11, 17].

Дослідження В.В. Рогозян показали, що у творчому мисленні людини важливе значення мають як *продуктивний*, так і *репродуктивний компоненти*. Основою поділу є ступінь новизни продукту мислення суб'єкта порівняно з попередніми знаннями, його оригінальність, тому синонімами *продуктивного мислення* в науковій літературі є *творче*, *евристичне*, *креативне*. Щоб спонукати людину до виявлення творчого мислення, необхідно створити їй ситуацію, яку дослідники (Л.Анциферова, З.І. Калмикова, О.М. Матюшкін, О.К. Тихомиров) називають проблемною [11].

Отже, вище наведений аналіз дає підстави для ствердження, що *творче мислення* виступає синонімом *продуктивного мислення*, крім того, *творче мислення* включає в себе як *продуктивну* (нешаблонну *продуктивну*), так і *репродуктивну* (стереотипну, шаблонну) функцію створюючи щось нове спираючись на попередній досвід.

В інших дослідженнях поняття «*творче мислення*» ототожнюється з *креативним мисленням* або *дивергентним мисленням*, або в сукупності *дивергентне* і *конвергентне мислення*, або як «*асоціативне мислення*», або як «*латеральне мислення*».

Термін «*креативне мислення*» використовується в контексті прояву або характеристики креативності як такої (І.Н. Булка, Н.В. Дружинін, Е.Ландау, Н.М. Макаренко, Н.І. Пов'якель, О.Є. Тунік). Його почали використовувати з виникненням тестів креативності Дж.Гілфорда, П.Торренса, тому в тих наукових розробках де звучить поняття «*креативність*» по суті

використовують і термін «*креативне мислення*». Розуміння самої креативності присвячено досить багато досліджень, зокрема роботи І.В. Воронюк, Н.М. Макаренко, В.В. Рогозян повністю висвітлюють проблему креативності в сучасній психології творчості. Додаємо, що за визначенням у словнику, креативність – це здатність, або творча здібність, або риса особистості породжувати багато різноманітних оригінальних ідей в нерегламентованих умовах діяльності; креативність у вузькому значенні слова – це «*дивергентне мислення*» – «як вид мислення, який іде в різних напрямках», спрямований на пошук інноваційних шляхів, нестандартних ідей, в протизагаль «*конвергентному мисленню*» – лінійному, логічному (дискурсивному) мисленню, яке передбачає одне-єдине правильне вирішення проблеми; креативність у широкому значенні – це творчі інтелектуальні здібності тощо (Ф.Баррон, М.Уаллах) [8, 10, 17, 19].

На думку С.Медніка, в творчому процесі присутні як *конвергентне*, так і *дивергентне мислення*. Він вважає, що чим із більш віддалених областей взяті елементи проблеми, тим більш креативним є процес її вирішення. Сутність творчого мислення, за С.Медніком, полягає у здібності переборювати стереотипи на кінцевому етапі мисленнєвого синтезу і в широті поля асоціацій [2, 5, 6]. В роботах Г.Айзенка спостерігається позиція, за якою асоціації і дивергенція трактуються як дві сторони однієї теорії креативного мислення [5].

Питання співвідношення *дивергентного* й *асоціативного креативного мислення* є недостатньо осмисленим, підкреслює Л.Я.Дорфман в своїх дослідженнях. Співіснування кількох ідей може бути основою і для їхньої дивергенції, і для їхніх асоціацій. Але співіснування декількох різних ідей, що приводить до зменшення їхньої зв'язності (дивергенція), і співіснування кількох ідей, що приводить до посилення їхньої пов'язаності (асоціація), взаємовиключають одна одну. З іншого боку, асоціації і дивергенцію можна розглядати як феномени, що виявляються на різних рівнях мислення. Можна припустити, наприклад, що дивергентні ідеї виявляються в поверхневих шарах мислення, а незвичайні асоціації, навпаки, зароджуються в більш глибоких шарах мислення. Більш того, можна думати, що дивергентні ідеї можуть бути фрагменти глибинних асоціацій. Останнє припускає, що дивергенція й асоціації не виключають, а навпаки, доповнюють одна одну і взаємозалежні між собою [5]. Взагалі, креативність, розмірковує Б.Д. Богоявленська, розкривається через дивергентність, вказуючи на певну подібність в мисленні людей з високими показниками креативності і людей з шизофренічними і афективними розладами [2, 5, 6]. З позиції Л.Я. Дорфмана *креативне мислення* і *дивергентне мислення* – поняття близькі, але не тотожні. Поняття дивергентного мислення слугує поясненням креативності мислення. Однак креативність мислення вивчається з позицій і інших пояснювальних схем, наприклад, як побічний продукт діяльності (Я.О. Пономарьов), інтелектуальна активність і творча здатність (Д.Б. Богоявленська), інвестиція (Дж.Стернберг) тощо [5].

Отже, Д.Б. Богоявленська і Л.Я. Дорфман прийшли до висновку, що *дивергентне мислення* не є синонімом *креативного мислення* не лише тому, що креативність можна вивчати і під іншими кутами зору. Адже й дивергентне мислення саме по собі не завжди є креативним. Дивергентне мислення може складатися з безлічі ідей, але кожна (або більша частина) з них може бути банальною. Втім, може бути і так, що кожна з дивергентних ідей є банальністю, а в сукупності вони продукують оригінальний творчий продукт [2, 5].

Важливим залишається розглянути ще поняття «*латеральне мислення*», яке запропонував Е.де Боно. Даний вид мислення детально розглянула

О.В. Пивоварова в своїх працях, ми лише підведемо підсумок нашого дослідження творчого мислення як такого. Отже, *латеральне мислення*, або вертикальне або «бокове мислення» – це процес обробки інформації на основі творчих здібностей та інтуїції, тобто це різновид творчого (креативного) мислення, складова процесу творчого мислення. Для творчості важливим є результат: новизна, оригінальність, тоді як для латерального мислення має значення процес роботи з наявною інформацією, ефективність результату. Нова ідея при латеральному мисленні повинна бути логічно обґрунтована на кінцевому етапі роботи, ідея повинна бути діюча, ефективна. *Латеральне мислення* не замінює логічного, а лише доповнює його. *Латеральне мислення* не є просто ще одним терміном дивергентного мислення (як його розуміє Дж.Гілфорд). Е. де Боно вказує на те, що *дивергентне мислення* є лише одним з аспектів *латерального мислення*. *Дивергентне мислення* передбачає безліч можливих варіантів рішення однієї проблеми, як і латеральне, але знаходження безлічі варіантів вирішення проблеми є всього лише одним з аспектів латерального мислення. *Латеральне мислення* включає аспекти, які є абсолютно логічними; воно може бути навіть конвергентним за своєю суттю [1, 14].

Аналіз літератури показав, що під *творчим мисленням* вчені розуміють: *продуктивне мислення* (Л.І. Анциферова, П.П. Блонський, А.Б. Брушлінський, А.Ф. Єсаулов, З.І. Калмикова, Т.В. Кудрявцев, Л.Н. Курчіков, В.А. Марков, О.М. Матюшкін, П.А. М'ясоїд, Я.О. Пономарьов, І.М. Попова, В.Н. Пушкін, В.В.Рогозян, М.Л.Смутьсон, О.К.Тихомиров); *асоціативне мислення* (Г.Айзенк, А.М.Лук, П.А.Шеварьов, Л.І.Шрагіна, С.Меднік); *нешаблонне продуктивне мислення* (Л.Н.Курчіков І.М.Попова); *нестереотипне мислення* (О.І.Ніколаєва); *латеральне мислення* (Е.де Боно, О.В.Пивоварова); *дивергентне мислення* (Г.А. Айзенк, Г.Алдер, Ф.Вільямс, М.А. Воллах, Дж.Гілфорд, В.М. Дружинін, Н.А. Коган, А.Кроплей, О.І. Кульчицька, Е.Ландау, С.Мартіндале, С.Меднік, О.І. Ніколаєва, Н.І. Пов'якель, М.Ранко, Т.Рібо, А.Ротенберг, Дж.Стернберг, З.Спірмен, П.Торренс, Д.Фаско); *креативне мислення* (Н.І.Булка, Е.Ландау, Н.М. Макаренко, Н.І. Пов'якель, Н.І. Череповська, Л.І. Шрагіна); *креативне мислення* «=» *творче мислення* (Д.Б. Богоявленська, Л.Я. Дорфман, Н.М. Макаренко, М.Л. Смутсон); *творче мислення* «=» *дивергентне мислення* «=» *креативне мислення* (Г.А.Айзенк, Г.Алдер, Ф.Вільямс, Дж.Гілфорд, А.Г. Грецов, Е.Ландау, М.Ранко, П.Торренс, О.Є.Тунік); *дивергентне мислення* «=» *креативне мислення* (Дж.Стенберг); *творче мислення* «=» *творчість* «=» *креативність* (Г.Р. Шафікова, І.М. Киштимова, П.Торренс та інші).

Підводячи підсумки дослідження поняття «*творче мислення*» в психологічній науці слід звернутись і до наукових словників. Так, у вітчизняних словниках спостерігається таке тлумачення: *творче мислення* – це один із видів мислення, який характерний створенням суб'єктивно нового продукту і новоутвореннями в ході самої пізнавальної діяльності. Ці новоутворення торкаються мотивації, цілей, оцінок і суті. Творче мислення відрізняється від процесів застосування готових знань і вмінь, які є репродуктивним мисленням [8]. У зарубіжних словниках, зокрема А.Ребера, чітко спостерігається тенденція ототожнення творчого мислення з креативністю, яка в свою чергу ототожнюється з дивергентним мисленням.

Аналогічні теоретичні дослідження Н.М. Макаренко показали, що *креативне мислення* є синонімом «*творчого мислення*», тому, на її думку, розповсюджена позиція про продуктивність, творчий характер мислення призвела до відсутності у деяких психологічних словниках та підручниках

означення «творче мислення». Але її аналіз праць Д.Б. Завалишиної, Г.С. Костюка, В.О. Моляко та інших доводить: виділяти такий вид мислення доцільно. Крім того, розмірковує Н.М. Макаренко, потрібно розрізняти поняття «творче мислення» (як процес створення чогось нового на певних етапах); «продуктивне» (як наявність результату процесу мислення); «евристичне» (як специфічність розумового пошуку); «дивергентне» (як здатність генерувати велику кількість ідей з одного джерела інформації) [11]. Також дослідження В.В. Рогозяної підтвердили, що у вітчизняній психології, зокрема в радянській, поняття «креативності» розглядається як синонім поняття «творчість» (синонім *творче, евристичне, креативне мислення*). Чималий внесок в дослідження даного напрямку було зроблено завдяки фундаментальним працям Д.Б. Богоявленської, М.М. Гнатка, В.М. Дружиніна, О.М. Матюшкина, В.О. Моляко, В.В. Клименка, О.І.Кульчицької, Я.О.Пономарьова, В.В. Рибалки, Н.В. Хазратової, О.Л. Яковлевої, та інших психологів.

Отже, з огляду вище наведеного аналізу слід підвести підсумки щодо розуміння творчого мислення в науці. Так, *творче мислення* виступає синонімом *продуктивного, креативного, евристичного мислення*. При цьому *творче мислення* вміщує в собі як продуктивну (нешаблонну продуктивну, дивергентну, асоціативну), так і репродуктивну (стереотипну, шаблонну, конвергентну) функцію. Крім поняття «творче мислення» в психології використовується і поняття «латеральне мислення», яке схоже з творчим мисленням, але не тотожне йому. Звісно, даний інтегральний аналіз не є кінцевим висновком щодо розуміння «творчого мислення» і повністю об'єктивним в запропонованих функціях творчого мислення. Роботу в цьому напрямку необхідно продовжувати.

Слід підкреслити ще один важливий елемент в тому, що до творчого мислення крім мисленнєвих компонентів додають характерологічні якості, тощо. Виходячи із сталого і перевіреного розуміння *основних параметрів творчого мислення* або *креативного мислення*, або *креативності* за Дж. Гілфордом, (швидкість, гнучкість, оригінальність, деталізація мислення) автори вживають такі терміни як *компоненти* або *ознаки* творчого мислення (Дж.Стенберг, П.Е.Торренс); *основні параметри* дивергентного (творчого мислення) (Д.Б. Богоявленська, Ф.Вільямс, В.М. Дружинін, Н.І. Пов'якель); *показники*, або *фактори* творчого мислення (О.Є. Тунік); *інтелектуальна властивість* (М.О. Холодна); *основні риси*, які притаманні думкам і характеру талановитих людей (Р.М. Грановська), *типологічні характеристики* творчого мислення або *параметри* творчого мислення, або *головні детермінуючі фактори* процесу творчого мислення (Г.Алдер); *індивідуальні відмінності* мислення (С.Д. Максименко); *індекси* творчого мислення (С.Меднік); *параметри інтелектуальної діяльності* (Л.І. Шрагіна); *основні чинники* прояву креативності (О.І. Кульчицька); *творчі властивості* мислення (Р.А. Пономарьова); *характеристика основних якостей* мислення (Л.Б. Єрмолаєва-Томіна); *особливості* творчого мислення (Т.Вуджек); *творчі здібності* (Л.Г. Чорна); *основні ознаки* творчих здібностей (А.Богданова) тощо.

З таких варіантів пропозицій щодо розуміння *складових творчого мислення*, слід зауважити, що дослідники часто не розмежовують когнітивно-інтелектуальні творчі особливості мислення з особистісно-індивідуальними творчими особливостями мислення, або ж надають відповідний термін, який вміщує в собі два вище згаданих вида особливостей (чи факторів, чи чинників, чи параметрів, чи ознак тощо) мислення.

Підводячи загальні висновки слід підкреслити, що ми здійснили спробу проаналізувати основні теоретико-методологічні підходи до вивчення творчого мислення особистості. Згадали основні підходи і теорії про природу і походження мислення, вказали важливі напрямки і школи зарубіжних вчень, зазначили напрямки дослідження творчого мислення у вітчизняній психології, повідомили про основний історичний розвиток проблематики творчого мислення, за Н.М. Макаренка. Здійснили аналіз у розумінні поняття *«творче мислення»* на психологічній ниві, виокремили синоніми творчого мислення: продуктивне, креативне, евристичне мислення. Уточнили основні складові творчого мислення, які включають як когнітивно-інтелектуальні особливості мислення, так і особистісно-індивідуальні особливості мислення.

Відповідно до описаних підходів та опираючись на розуміння поняття *„творче мислення”* в контексті *„продуктивне мислення”* (Л.І. Анциферова, П.П. Блонський, А.Б. Брушлінський, Л.Б. Єрмолаєва-Томіна, А.Ф. Єсаулов, З.І. Калмикова, Т.В. Кудрявцев, Л.Н. Курчіков, В.А. Марков, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, І.М. Попова, В.Н. Пушкін, В.В. Рогозян, М.Л. Смульсон, О.К. Тихомиров) в контексті *„креативне мислення”* або *„креативність”* (Г. Айзенк, Г.Алдер, Д.Б. Богоявленська, Н.І.Булка, Ф.Вільямс, Дж.Гілфорд, Л.Я.Дорфман, Е.Ландау, М.Ранко, М.Л. Смульсон, О.Є. Тунік, П.Е.Торренста ін.), то *„творче мислення”* нами розуміється як один із видів мислення, який характерний створенням суб'єктивно нового продукту і новоутвореннями в ході самої пізнавальної діяльності; який завжди відкриває або прогнозує щось суттєво нове; який руйнує стереотипи й створює нові моделі, що відповідають необхідному майбутньому у всіх областях; який містить у собі й пізнання нових змістів буття, і пошук необхідних і нестандартних способів дій, і нових розумових операцій; який інтегрує в собі всі основні види пізнавального, оперативного мислення; який здатний знаходити „нові способи для передачі нового”, спрямованого на вдосконалення існуючого; який встановлює різноманітні зв'язки, комбінації, аналоги, реконструкції із багатьох можливостей, синтезуючи і пов'язуючи елементи новим оригінальним шляхом; і який виражається у таких когнітивно-інтелектуальних основних особливостях (параметрах, факторах, показниках, ознаках, чинниках, тощо) як швидкість (продуктивність), гнучкість, оригінальність, деталізація (розробленість) і при таких особистісно-індивідуальних характеристиках як: ризикованість, допитливість, складність, уява, розвинуте естетичне чуття, самодисциплінованість тощо.

Отже, як наголошує Л.Б.Єрмолаєва-Томіна, творче мислення починається з формування „творчої свідомості”, що містить у собі знання не тільки своїх, але й загальнолюдських необхідностей, уміння направити свою діяльність не тільки на себе, але й на інших, володіти навичками й операціями розумової діяльності, що руйнує стереотипи й створює нові моделі, що відповідають необхідному майбутньому у всіх областях [7].

ЛІТЕРАТУРА

1. Алдер Г. С.К. или Мускулы творческого интеллекта / Гарри Алдер: Пер. с англ. С. Потапенко. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 496 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
3. Воронюк І., Морев А. Дослідження конструктивного мислення школярів // Психолог. – 2005. – №15 (159). – С. 15-21.

4. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. – М.: ЧеРо, 1996. – 336 с.
5. Дорфман Л.Я. Дивергентное мышление в оппозиции к интеллекту и одаренности // Одаренность: раб. концепция: Мат-лы. I Межд.конф. (Самара, 1-3.10.2000). – М., 2002. – С. 164-169.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: «Питер», 1999. – 368 с.
7. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: Учеб. пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с.
8. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Т. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
9. Курчиков Л.Н. Попова И.М. Проблема критериев творческого мышления // Проблемы творчества: категории эвристики: Тезы докладов к научно-теоретической конференции, 1-2 ноября 1985 г. (г. Юрмала). – Рига: ЛатНИИИТИ. – 1985. – С. 64-66.
10. Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка: Пер. с нем. А.П. Голубева – М.: “Академия”, 2002. – 144 с.
11. Макаренко М.Н. Психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М.Н. Макаренко. – К., 2008.
12. Мойсеєнко Л.А. Психологія творчого математичного мислення. – Івано-Франківськ: Факел, 2003. – 481 с.
13. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості // Обд. дитина. – 2004. – №6. – С. 2-9.
14. Пивоварова О.В. Методи розвитку творчого мислення // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №2. – С. 52-54.
15. Пов'якель Н.І. Творчий потенціал професійного мислення психолога – практика // Обдарована дитина. – 2007. – №7. – С. 30-38.
16. Семенов И.М. Тенденции психологического изучения развития мышления и познавательной активности // Гуманизация образования. – 1995. – №1. – С. 69-75.
17. Словар психолога – практика / Сост. С. Ю. Головин. – М.: Харвест, 2001. – 976 с.
18. Смутьсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту. – К.: Нора-Друк, 2003. – 298 с.
19. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. – СПб.: Речь, 2003. – 96 с.

Третяк Т.М. (м. Київ)

ДО ПИТАННЯ ПРО ТВОРЧЕ СПРИЙМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ

Анализируются психологические теории восприятия. Рассматриваются проявления творческого восприятия в процессе решения задачи.

Ключевые слова: *восприятие, творческое восприятие, процесс решения задачи.*

The psychological theories of perception are analyzed. The demonstrations of creative perception in the process of the task decision are considered.

Keywords: *perception, creative perception, process of the task decision.*

Найбільш видатні представники асоціативної теорії сприйняття, німецькі вчені І.Мюллер, Е.Мах, Г.Гельмгольц, Е.Герінг, В.Вундт, Г.Е.Мюллер і американський психолог Е.Б.Титченер вважали сприйманий людиною образ складним поєднанням відчуттів, а самі відчуття – «усвідомлюваним станом органу відчуття, підданого впливу ізольованого зовнішнього подразника». Грунтуючись на принципах специфічності енергій органів відчуттів і рецепторній концепції відчуттів, асоціативна теорія пояснювала об'єднання відчуттів у сприйняття шляхом асоціацій за суміжністю чи за подібністю, що і визначало домінуючу роль минулого досвіду у функціонуванні сприймання. В.Вундт та Г.Гельмгольц наголошували також на важливості внутрішньої активності суб'єкта у вигляді вольової аперцепції в об'єднанні відчуттів у сприйняття.

Для цієї теорії лишилась невирішеною проблема сприймання простору, а саме: визначення первинних відчуттів, з яких вибудовується сприйняття простору. Нативісти (в т.ч. І.Мюллер, Е.Герінг) вважали, що такі базові характеристики сприймання простору, як, наприклад, «верх» і «низ» є вродженими і пов'язані з подразненням певних ділянок рецепторних поверхонь органів відчуттів, а емпіристи (в т.ч. Г.Гельмгольц, В.Вундт) – що значення «верх» і «низ» асоціюється з відчуттями по мірі накопичення минулого досвіду.

Таким чином, асоціативна теорія намагалась вивести свідомість із самої себе, адже для пояснення однієї суб'єктивної інформації залучалась інша. Так, за твердженням структуралістської школи (лідер Е.Б. Титченер), якщо сприймання є комплексом відчуттів, то завдання психолога – шляхом самоспостереження знайти у своєму суб'єктивному досвіді елементарні відчуття, а потім виокремити їх і описати (метод аналітичної інтроспекції). Зрозуміло, що з такої системи координат «випадали» суттєві проблеми сприймання стосовно орієнтуючої функції образу і його формування в діяльності суб'єкта. В зв'язку з цим асоціативна теорія сприймання на початку ХХ століття втратила свій вплив, оскільки зазнала різкої критики осередку німецьких психологів (М.Вертхаймер, В.Кюллер, К.Коффка та ін.), які вважали, що всі процеси в природі є первинно цілісними, а отже, процес сприймання обумовлюється не окремими елементарними відчуттями, а всім «спектром» діючих на організм подразників, структурою сприйманої ситуації в цілому.

Замість аналітичної інтроспекції гештальтпсихологи запропонували феноменологічний метод, що полягає в безпосередньому описі спостерігачем змісту свого сприймання. Вони вважали основним питанням психології сприймання – «чому ми бачимо світ таким, яким ми його бачимо», а отже аналогічно структуралістам, заперечували вивчення сприймання стосовно виконуваної ним функції, а також заперечували вплив минулого досвіду на сприймання об'єктів в разі, якщо вони утворюють «хороший гештальт» (витончену конструкцію).

Разом з тим, незаперечним доробком гештальтпсихологів є встановлення ними основних закономірностей виникнення структур при сприйманні. Елементи поля об'єднуються в структуру в залежності від таких характеристик як близькість, подібність, замкнутість, симетричність та ін. Також були сформульовані закономірності диференціації зорового поля на фігуру і фон і зокрема, з'ясовано, що в якості фігури виокремлюються ті частини зорового поля, які краще структуруються. Загальну цілісність сприймання гештальтпсихологія пояснювала структуроутворюючими процесами в мозку.

Згідно концепції американського психолога Дж.Гібсона, сприймання є процесом добування інформації про середовище, завдяки чому невизначеність положення організму в ній зменшується. Оскільки окремі подразнювачі не можуть надати організму інформацію про навколишній світ, тільки організовані системи подразнювачів можуть бути джерелами такої інформації. Всупереч гештальтпсихологам, які пропонували ідею первісного ізоморфізму між об'єктами зовнішнього світу і їх сприйманням, згідно якої інформація про середовище дається організму безпосередньо, Дж.Гібсон вважав сприймання активним процесом. Домінуючою ланкою його теорії була необхідність адекватного виокремлення в потоці стимуляції того обсягу інформації, який дозволяв якнайкраще орієнтуватись в навколишньому середовищі, разом з тим в цій теорії майже відсутній аналіз розвитку сприймання і його детермінант.

Вибудована на численних клінічних, фізіологічних, генетичних даних теорія канадського психофізіолога Д.О.Хебба, будучи дещо співзвучною теорії Дж.Гібсона, стверджувала, що сприймання об'єкта як єдиного цілого первісно не дано. На початкових етапах процесу сприймання воно не є настільки цілісним і організованим, як вважали гештальтпсихологи. За теорією Д.О.Хебба, сприймання в загальних його рисах являє собою прижиттєво формовану навичку, якою слід оволодівати. Процес сприймання об'єкта бере початок із селективної уваги до частин фігури. Тобто в даному випадку сприймання об'єкта інтерпретується як процес синтезу окремих його деталей (а не окремих подразнювачів – як у асоціоністів). Отже, цілісність сприймання, проповідувана гештальтпсихологами, є результатом тривалого тренування, що відбувалось, поки досліджуваний дивився на об'єкт. Разом з тим, в цій теорії лишалась невирішеною знову ж таки проблема сприймання простору, специфіка людського сприймання та ін.

В концепції Ж.Піаже сприймання визначається як дія, при аналізі рушійних сил перцептивного розвитку розвиток інтерпретується як спонтанний адаптивний процес, тобто розвиток сприймання розглядається як просторова організація діяльності по встановленню співвідношень між певними деталями сенсорного поля.

Дані, отримані Ж.Піаже і його співробітниками, свідчать, що дитина перших місяців життя не диференціює навколишні предмети і себе, а отже не відрізняє зміни предмета, обумовлені власними діями, від змін, що стались в результаті руху цього предмета. Тобто константна похідна об'єкта стає ніби внутрішньою схемою безпосереднього оточення, що дозволяє дитині передбачати наслідки власних рухів у середовищі. А просторове поле формується в зв'язку з координацією рухів дитини.

В теорії Ж.Піаже також аналізуються відмінності між сприйняттям і інтелектом. Оскільки сприймання являє собою імовірнісний процес, коли одні сторони об'єкта виділяються за рахунок «приглушення» інших, адекватне сприймання об'єкта передбачає врахування всіх його властивостей, а для цього має бути задіяна моторна діяльність людини чи інший інструментарій вивчення структурно-функціональних особливостей сприйманого об'єкта.

Згідно теорії перцептивних дій при формуванні образу сприймання відбувається уподібнення сприймаючих систем властивостям впливаючого об'єкта. За своїм місцем в структурі діяльності процеси сприймання є діями. Вимоги, пред'явлювані до сприймання з боку практичної діяльності, називаються перцептивними задачами. Сприймання є розв'язуванням перцептивної задачі, отже сприймання – система перцептивних дій.

Активний саморегулюючий характер – основна особливість перцептивної дії. Оскільки, в решті решт оперативними одиницями сприймання стають образи предметів і навіть перцептивні моделі цілих ситуацій, з'являється можливість одномоментного (симультанного) сприймання, незалежно від числа наявних в предметі чи ситуації ознак.

Разом з тим відбувається трансформація і самих перцептивних дій, аж до їх «згортання», до миттєвого «бачення» предмета в цілому, який гештальтпсихологи помилково вважали генетично первинною формою сприймання. Задача формування образу виникає, коли суб'єкт стикається з новою для нього інформацією чи коли сформований раніше образ виявляється неадекватним для конструювання подальших дій, в такому разі маємо справу з саме творчим сприйманням інформації. На прикладі навчання читанню можна

прослідкувати процес трансформації оперативних одиниць сприймання. На початкових етапах навчання вивчаються структурно-функціональні особливості букви, а після того, як одиницями сприймання стають склади, слова, фрази, абзаци, на основі кількох фіксацій – «на цьому етапі зовнішньорухові ланки перцептивних дій зазнали максимальної редукції, і сприймання виступає як процес миттєвого розуміння смислу» [1, 27].

При цьому ні самі перцептивні дії, ні критерії адекватності образу не лишаються незмінними, а розвиваються разом із самою діяльністю. Отже, основною характеристикою сприймання є його історичність – залежність від конкретних умов реалізації діяльності минулого досвіду суб'єкта; а генетично перцептивні дії є похідними від практичних дій, оскільки елементи перцептивного орієнтування, що мають місце в практичній дії, відділяються від неї і стають самостійними перцептивними діями, спеціально спрямованими на розв'язування перцептивних задач.

Третя важлива характеристика сприймання – його предметність – співвіднесеність всієї отримуваної за допомогою органів відчуття інформації про зовнішній світ із самими предметами, а не з поверхнями рецепторів чи ділянками мозку, що обробляють сенсорну інформацію.

Предметність сприймання проявляється в формі цілісності, константності та осмисленості перцептивного образу. Цілісність сприймання обумовлена тим, що в процесі сприймання відображаються співвідношення між якостями подразнювачів. Оскільки умови, за яких відбувається сприймання, різні, то саме завдяки константності предмети сприймаються як відносно постійні за формою, кольором, величиною, положенням, тобто константність є відносною незалежністю сприйманих характеристик об'єкта від їх відображень на рецепторні поверхні.

Осмисленість сприймання є вищою формою предметного сприймання, тому воно стає узагальненим і категоризованим. Сприймання нерозривно пов'язане із мисленням, оскільки проявляється як активний пошук найбільш осмисленої інтерпретації даних.

За твердженням С.Л.Рубінштейна, «пов'язане первісно в якості компонента чи умови з якоюсь конкретно практичною діяльністю, сприймання в решті решт у формі спостереження переходить у більш чи менш складну діяльність мислення, в системі якого воно набуває нових специфічних рис. Розвиваючись в іншому напрямку, сприймання дійсності переходить у пов'язане із творчою діяльністю створення художнього образу і естетичне споглядання світу» [4; 266].

Найбільш важливою рисою сприймання він вважав усвідомлення чуттєво даного предмета, усвідомлення чуттєвої якості як властивості певного об'єкта за умови виділення предмета як відносно стійкого джерела, «випромінюючого» впливи на суб'єкта впливів і як потенціального об'єкта спрямованих на нього дій суб'єкта. В зв'язку з цим сприймання об'єкта передбачає не лише наявність образу у суб'єкта, а й певної дійової спрямованості, обумовленої рівнем розвитку певних мозкових структур, що забезпечує належний функціональний стан мозку, необхідний для здійснення спостереження. А отже, сприймання передбачає поєднання належного розвитку і сенсорного, і рухового апаратів.

При цьому сприймання не лише пов'язане з діяльністю, воно саме є специфічною пізнавальною діяльністю співставлення, співвіднесення виникаючих у ньому чуттєвих якостей предмета: чуттєві якості неначе «дістаються» з предмета для того, щоб відразу ж бути співвіднесеними з ним» [4; 267].

Сформований в процесі сприймання із чуттєвих даних наочний образ відразу ж набуває предметного значення – відноситься до певного предмета, що є означеним певним поняттям, матеріалізованим у слові, в значенні якого заінтегрована інформація про структурно-функціональні характеристики предмета, виявлені суспільною практикою. Співставлення інформації, отриманої під час сприймання об'єкта при розв'язуванні даної задачі, з узагальненою інформацією про цей об'єкт, заінтегрованою в певною мірою узагальненому образі-орієнтирі цього об'єкта, що сформований у розв'язуючого задачу шляхом поєднання власного досвіду взаємодії з предметним, інформаційним світом та суспільним досвідом, зокрема зафіксованим у значенні слова, означаючого цей об'єкт. Отже, процес сприймання передбачає, зокрема, дослідження об'єкта і інструментом цього дослідження є образ, сформований із чуттєвих якостей, виокремлених в результаті безпосередньої взаємодії суб'єкта з досліджуванним об'єктом і наявної в нього (і, щонайголовніше, актуалізованої) інформації про цей об'єкт, акумульованої в надбаннях минулого досвіду.

С.Л.Рубінштейн підкреслював, що «всьяке в якійсь мірі складне сприймання є по своїй суті розв'язуванням певної задачі, яке бере початок з тих чи інших відкритих в процесі сприймання чуттєвих даних, для того, щоб визначити їх значення і знайти адекватну інтерпретацію» [4; 268].

Будучи найважливішою складовою процесу сприймання, діяльність інтерпретації є в основі сприймання будь-якої життєвої ситуації. С.Л. Рубінштейн наголошував, що лише в штучно спрощених умовах (наприклад, при психологічному експерименті) її наче б то можна нівелювати. Адже, коли «вона виділяється із сприймання в особливий процес, як такий, розпадається або переходить в інші процеси – мислення, осмислення, розтлумачення та ін. в одному випадку, впізнавання – в іншому» [4; 268]. Ця діяльність включається в сприймання таким чином, що в ньому усвідомлюється не сама ця діяльність, а її результат – тому воно виступає як споглядання.

При сприйманні задіюється весь інформаційний потенціал людини, тому сприймання не є лише сумою відчуттів, а складним інтегральним поєднанням також і відповідним чином проструктурованих нагромаджень інформації щодо минулого досвіду взаємодії суб'єкта з навколишнім світом, що стосується як характеристик об'єктів цього світу, так і операціонального інструментарію, спрямованого на побудову задумів розв'язування актуальних задач і зокрема на забезпечення саморегуляції в діяльності суб'єкта при подоланні ним ускладнюючих умов, супроводжуючих процес сприймання інформації.

Відомо, що сприймання об'єкта залежить від інформаційного контексту, в якому воно здійснюється. Залежність сприймання цілого від сприймання його частин, залежність сприймання величини від сприймання структури цілого, залежність сприймання частини від сприймання цілого та ін. співвідношення, що складають основу численних форм ілюзорного сприймання, по-суті, обумовлені багатофункціональністю сприйманих об'єктів та їх складових. Адже в залежності від системи координат, в яких розглядатимуться об'єкти сприймання та їх складові у всій їх взаємодії, матимемо відповідні прояви їх структурно-функціональних особливостей. До того ж, слід мати на увазі, що у внутрішній взаємодії певні структурні чи функціональні складові об'єкта можуть виконувати генералізуючу функцію при сприйманні інших складових об'єкта, бути домінуючими при сприйманні даного об'єкта у взаємодії з іншими об'єктами.

Обґрунтовуючи більш значну залежність цілого від частин в порівнянні із залежністю частини від цілого, на основі аналізу фактів, які гештальтпсихологи наводять для доведення структурної «цілісності» сприймання, С.Л.Рубінштейн підкреслює суттєвість для сприймання єдності аналізу і синтезу. Сприймання має форму, пов'язану із його змістом, але, водночас, і відмінну від нього.

Певною мірою «ілюзорність» сприймання обумовлена такою важливою властивістю сприймання як його константність – відносна постійність величини, форми і кольору при зміні в певних межах умов їх сприймання, коли при деяких змінах суб'єктивних умов сприймання основні чуттєві якості сприймання орієнтуються на завжди стабільні властивості сприймання об'єктів.

При сприйманні об'єкта у всьому багатстві його різного роду структурно-функціональних характеристик для людини є суттєвим його значення саме стосовно певної актуальної життєвої ситуації. На думку С.Л.Рубінштейна: «Будучи усвідомленням предмета, сприймання людини нормально включає акт розуміння, осмислення. Сприймання людини є єдність чуттєвого і логічного, чуттєвого і смислового, відчуттів і мислення» [4; 276]. При цьому чуттєвий і смисловий масштаби сприймання є не рядоположним, а взаємопроникаючими. «Осмислити сприймання – означає усвідомити предмет, який воно відображає... В процесі осмислення чуттєвий зміст сприймання піддається аналізу і синтезу, порівнянню, відволіканню різних сторін, узагальненню. Таким чином, мислення включається в сприймання, підготовлюючи разом з тим зсередини перехід від сприймання до уявлення, а від нього до мислення» [4; 278].

Оскільки в будь-якому сприйманні є певна доля узагальненості інформації (в залежності від інтелектуального контексту, в який включається сприймання), сприймаючи одиничне, людина, сприймає його як частковий випадок загального. «По мірі того, як ми інакше розуміємо дійсність, ми інакше і сприймаємо її. В залежності від рівня і змісту наших знань, ми не лише по-іншому розмірковуємо, але й по-іншому безпосередньо бачимо світ» [4; 279].

Сприймання людини повсякчас спрямовується і формується напрацюваннями суспільної практики людської цивілізації і будь-який процес сприймання ґрунтується на взаємодії сприйманого об'єкта з певним чином проструктурованою системою уявлень, ієрархічною системою понять. Разом з тим, зростання рівня узагальненості сприймання збільшує число ступенів його свободи, а отже і якість структурно-функціонального аналізу та аналітико-синтетичного перетворення образу сприйманої дійсності.

Так, підключення до процесу сприймання інтересів та емоцій людини спрямовує сприймання у певному напрямку, воно спочатку набуває мимовільного характеру; а підключення вольового компоненту трансформує процес сприймання в мисленнєво-регульовану діяльність – усвідомлюване спостереження. Адже, «сприймання людини є в дійсності складною єдністю чуттєвого і логічного, чуттєвого і смислового, відчуття і думки. Воно завжди не лише сенсорна данність, але і осмислення її об'єктивного значення» [4; 282].

Осмислене сприймання об'єктів передбачає їх впізнавання, але може бути не лише ототожненням певного об'єкта як такого, що раніше був нами сприйманим, а і узагальненим впізнаванням, коли розпізнається певний об'єкт, сприйманий тут і зараз.

Отже, образ сприймання є зображенням, певною формою інформації, яка, пройшовши «випробування» на відповідність вимогам задачної ситуації, має шанс трансформуватись в мисленнєвий образ. Він є знаком, символом, кодом, більш чи менш адекватним орієнтиром в пошуках напряму руху мислення.

Однак, при цьому він лишається завжди суб'єктивним, оскільки завжди має особистісне забарвлення – в ньому знаходять проекцію: минулий досвід людини, її мотиваційна сфера, її інтереси, погляди, переконання.

Будучи мовою власного досвіду певної людини, образи сприймання є символами, «будівельним матеріалом», з якого в процесі аналітико-синтетичної діяльності створюються гіпотетичні конструкції, що в результаті серії співставлень з вимогами задачної ситуації, набуваються змісту шуканих умов задачі.

Набута у відчуття інформація, переходячи у форму образу сприймання, набуває також нового змісту, «рафінованого» відповідно до умов задачі сприймання. При цьому паралельно вибудовується як мінімум два генеральних потоки конструювання: в першому потоці «викристалізовується» сама шукана конструкція, задана умовою задачі, в другому – інструмент розв'язування цієї задачі – засіб, метод, стратегія. Обидва ці стратегічні потоки інформації беруть початок зі сприймання задачної ситуації і тісно переплетені між собою, взаємодіють протягом процесу розв'язування задачі, конкретно резонуючи на один і той же орієнтир – задану умову задачі. Уявне препарування цих потоків дає:

- 1) динаміку трансформації задуму розв'язування задачі;
- 2) динаміку трансформації стратегії розв'язування задачі.

Інформація, отримана в результаті сприймання певного об'єкта, взаємодіє із загальною структурою інформаційного потенціалу суб'єкта і, в залежності від свого об'єктивного значення для самого предмета, набуває в цій структурі певного місця, а у випадку, коли сприймання відбувається в масштабі задачної ситуації – для аналітико-синтетичної діяльності суб'єкта, що визначається тією чи іншою пізнавальною задачею.

Ці змістовні (елементи першого інформаційного потоку) і дійові (елементи другого інформаційного потоку) образи сприймання можуть бути настільки константними і настільки структурованими, наскільки достатньою у розв'язуючого задачу є прогностично необхідна інформація стосовно області визначення функції об'єктів сприймання та засобів взаємодії з ними з метою розв'язування задачі на основі перетворення предмета спеціальної діяльності в об'єкт мислення. Так, діяльність, формуючи образ сприймання, створює умови для усвідомлення її людиною, а це, в свою чергу, визначає можливість переносу діяльності в інші ситуації. При цьому слід пам'ятати про взаємозалежність сприймання і діяльності, оскільки виниклі у процесі діяльності образи сприймання включаються до внутрішньої структури даної діяльності, формуючи готовність до нової діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Величковський Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р. Психология восприятия. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1973. – 246 с.
2. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: «Освіта України», 2007. – 388 с.
3. Моляко В.О. Концепція творчого сприймання // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В.О. Моляко. – Т.12. – Вип. 5. – Ч.1. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – С. 7-14.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., Педагогика, 1973. – 423 с.

РИТМ ЯК СУБ'ЄКТИВНЕ ВІДОБРАЖЕННЯ СУСПІЛЬНИХ НАСТРОЇВ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ

Статья посвящена анализу и теоретической обоснованности значения музыкального ритма как объективного отображения современной социальной среды при помощи музыки.

Ключевые слова: музыка, ритм, социальная среда, творчество.

The article is devoted at analysis and theoretical ground of value of musical rhythm as a objective reflection of modern social environment through music.

Keywords: music, musical rhythm, social environment, art.

Актуальність теми. На сьогоднішній день музика (музичне мистецтво) є невід'ємним атрибутом соціального середовища. Фундаментальні зміни в духовній, політичній, соціальній, економічній сферах повсякденного життя сприяють змінам поведінки особистості. Такого роду зміни зачіпають різні сфери культурно-мистецького життя, зокрема музику. Відповідно, музичний ритм може виступати засобом відображення соціального середовища, суспільних настроїв.

Мета: проаналізувати можливість відображення суспільних настроїв засобом музичного ритму.

Ритм – один із виразних музичних засобів. У музичній практиці під відчуттям ритму зазвичай мається на увазі здібність, що лежить в основі всіх тих проявів музичності, які пов'язані зі сприйняттям, відтворенням і знаходженням часових відношень в музиці [1, с. 205]. В соціальному значенні ритм не має обмежень. Він присутній у всіх сферах повсякденного життя.

Тема ритму, як соціального явища, знайшла своє відображення у працях У. Мак Дуггала, Е. Меймана, К. Сішора та інших. Значення музичного ритму в суспільстві вивчали Г. Ревеш, Д. Баренбойм, А. Щапов та ін. Вчені прийшли до висновку, що ритм – це формальна категорія, яку варто розглядати, як самостійне явище, але попри це ритм є універсальним явищем, яке відображає рух об'єкта в суспільстві, часі і просторі. Сучасна музична культура виступає підсумком і квінтесенцією усієї попередньої економічної, соціальної, політичної та духовної історії. Вона не тільки уможливила засвоєння, збереження, примноження, трансляцію і тиражування суспільних цінностей попередніх епох і генерацій, але й з'явилася новою системою культурного світобачення.

Музика є твір, тобто продукт особистісний і соціально-культурний. Закони створення – існування передавання – сприймання таких продуктів (вербальних повідомлень, наукових даних, творів будь-яких видів мистецтва) – однакові в частині використання особливих кодів (знаків), в яких зашифровується і зберігається те, що створено людиною і що повинно залишитися в культурі, розшифровуватися, використовуватися і розвиватися [2, с. 200].

Як відомо суб'єктами культури виступають окремі людські спільноти – народи, нації і багатонаціональні об'єднання. Сучасні наукові дослідження у галузі психології свідчать, що кожен народ має свою швидкість сприйняття та опрацювання інформації, що позначається у темпі і ритмі його буття. Ця швидкість проявляється у всьому, і складає частину характеристики кожного

етносу. Вищезазначені міркування дають підставу говорити про етнічне сприйняття часу, що має і своє культурне відображення.

Від архаїчних джерел музики до її сучасного буття ми маємо можливість спостерігати еволюцію уявлень про звуковий простір. Музика визначалась не тільки як наука про чуттєво сприйнятий звук (Р. Бекон), але насамперед як наука, заснована на числових вимірах (А. Августин) [3, с.14]. На думку піфагорійців, співвідношення між звуками подібні до руху небесних тіл. При всіх можливих визначеннях – від Середньовіччя до наших днів – музика завжди визнається як мистецтво, що має звукову форму існування. Остання визначає специфіку музичної мови і всіх її елементів, оскільки їх вираженість закладена в самій природі звуку. “Музика – мистецтво звукове. Звук є матеріальною основою, субстратом музичних форм. Без цієї основи музика не існує”.

Із стародавніх часів ритм – це символ, що відображав рух в різних сферах життя людини і самого життя загалом. Ритм в теорії музики розглядають як співвідношення протяжності нот (звуків) у їх послідовності. Ритм не прив’язаний до будь-яких абсолютних одиниць виміру часу. В ньому задана тільки відносна протяжність ноти (наприклад, одна нота звучить вдвічі довше іншої, або вчетверо коротше) [1, с. 272].

Ритм, як поняття, знаходить своє відображення ще у філософській спадщині Платона і Аристотеля. Аристотель стверджував, що музика виконує в суспільстві певні завдання: вона здатна керувати розумом і поведінкою людей, регулювати розумову та фізичну діяльність людей, надавати естетичну насолоду, виліковувати від недуг, формувати у слухачів смаки, інтереси, норми, цінності та ідеали.

Той, хто розуміє природу музичного мистецтва і його вплив на людину, – має владу над світом... Музика – це емоції, відображені в ритмі, а ритм – це такий компонент, що найбільш природно «відбивається» в русі.

Своєрідність музичного ритму полягає в тому, що він відображає художню рефлексію навколишньої дійсності і передає людині відчуття краси художніх образів.

Спираючись на наукові дослідження в галузі естетики А.Шопенгауера, Г.Гегеля, Ф. Шеллінга та ін. встановлено, що ритм і темп є першоосновами природного почуття краси і виступають естетичними категоріями. Стародавні греки високо цінували ритм за його естетичні якості. Вони вважали, що через ритм передається краса і виразність музичного твору [4, с.102]. У своїй роботі «Основний початок свідомості» А. Чижевський підкреслює, що в давнину люди високо цінували ритм, пластику, ритмічний рух тіла. Про це свідчать різноманітні танці та інші рухи, в яких ритм та темп викликають ряд приємних відчуттів та емоцій.

У Середньовіччі проблема ритму та темпу постійно розглядалась у контексті музики та поезії, в епоху Просвітництва пов’язувалась з музично-поетичним мистецтвом.

Дослідження С.Рубінштейна і О.Леонтьєва показали, що саме через тілесні рухи людина виявляє власні почуття та емоції, а правильно підібраний музичний ритм, сприяє правильному перерозподілу енергії, гармонії, доброму самопочуттю. Якщо ритм музики повільніший від ритму пульсу, то мелодія матиме релаксаційний вплив на організм, (м’які ритми заспокоюють), а якщо ритм частіший, ніж пульс, – настає збудливий ефект, при цьому швидкі пульсуючі ритми можуть викликати негативні емоції [4, с. 89].

Фахівці стверджують: вплив музики на людський організм базується на тому, що нервова система і мускулатура мають здатність засвоювати ритм. Музика, виступаючи як ритмічний подразник, стимулює фізіологічні процеси, які відбуваються ритмічно як у руховій, так і у вегетативній сферах. Надходячи через слуховий аналізатор у кору головного мозку, вона поширюється на підкіркові центри, спинний мозок і далі – на вегетативну нервову систему та внутрішні органи [4, с. 52].

Наприклад, високочастотні звуки (3000-8000 Гц і вище) викликають у мозку резонанс, згубно впливаючи на пізнавальні процеси. Тривалий і гучний звук взагалі може призвести до повного виснаження організму. Звуки середнього діапазону (750-3000 Гц) стимулюють серцеву діяльність, дихання й емоційний фон. Низькі (125-750 Гц) впливають на фізичний рух, викликають напругу і навіть спазм у мускулатурі. Музика з низькими вібраціями не дозволяє сконцентруватися або заспокоїтися [5].

Філософська концепція М. Бойчука – це концепція руху форми по площині і в просторі. Можна створити безмежну кількість форм, але форму монументальну можна порівняти хіба що з музикою великих симфонічних творів А. Веделя, Д. Бортнянського, Й. Баха... Все підпорядковано образу, кожний елемент форми: погляд, рух тіла, руки, поворот голови, напрям руху ніг, як і музичний ритм, – все в колосальній залежності, все підпорядковано одній ідеї створення образу і, як народження людини, – це святість, духовність, неповторність [5], [6], [7].

Всередині кожного з нас «звучить» музика. Стародавні мислителі вважали, що музика народилась разом із створенням світу. Все у світі зіткане із звуків. Якщо прислухатися, то це – звуки музики.

За Й. Гете музика – це шлях до безсмертя. Збільшуючи амплітуду глибокого індивідуального творчого ритму, людина стає причетною до субстанції часу. Просуваючись крізь мінливості і коливання життя, кожен із нас створює свій неповторний ритм. В унісон з ним і вібрує сам дух. Але самим цікавим є те, що ці коливання передаються оточуючій нас матерії і розходяться хвилями у найвіддаленіші куточки всесвіту. Це є ритм долі.

У суспільстві ХХІ століття виникають складні й суперечливі уявлення про соціалізацію і духовний розвиток особистості. Суспільство – це система соціальних зв'язків, сукупність усіх способів взаємодії і форм об'єднання людей за конкретними інтересами, потребами, взаємними симпатіями, відповідним типом діяльності та спілкування, що виникають у процесі соціального життя і становлять цілісність. Характерною особливістю для суспільства є суспільний настрій [8, с.443]. Суспільний настрій – переважаючий стан почуттів соціальних груп у певний період.

Соціалізація – процес входження індивіда в суспільство, активного засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в певному суспільстві [8, с. 442]. Психологи стверджують, що соціалізація особистості відбувається за рахунок стихійного й цілеспрямованого впливу на особистість різних факторів соціального середовища, одним із таких факторів є музика. В даному випадку вона виступає так званим провідником скрізь різні епохи розвитку людства, при цьому головний соціально-психологічний аспект полягає в осмисленому та емоційному переживанні суспільних процесів і відносин, які концентруються в полі свідомості.

Соціальне життя насичене різноманітними змінами. Ті зміни, що відбуваються сьогодні у сфері економіки, політики, духовного життя суспільства, супроводжуються змінами в соціальній поведінці особистості. Отже, спостерігається взаємовплив, взаємозв'язок соціального життя й соціальної поведінки людини, який можна виразити такими методологічними константами [3]:

- взаємозв'язком людини з безпосереднім середовищем її життєдіяльності;
- зміною способів та форм життєдіяльності людини під впливом науково-технічного прогресу;
- впливом змін, що відбуваються в суспільстві на людину, і зворотним впливом людини на середовище й техніку як компонент цього середовища.

Так, наприклад, в епоху Середньовіччя в Європі складається музична культура нового типу – феодальна, а професійне музичне мистецтво концентрується в храмах та монастирях. У цей період формується суворо регламентована система одноголосної духовної музики, дещо пізніше зароджується багатоголосся. Формуються нові жанри вокальної та вокально – інструментальної (хор та орган) музики – органум, мотет, пізніше – меса. Таким чином, з розвитком суспільної свідомості відбувається і стрімкий розвиток музичного мистецтва.

В епоху Відродження розв'язання проблеми співвідношення соціального й індивідуального також пробуджувало намагання зрозуміти закономірності взаємодії та спілкування людей засобами музики. Для представників епохи Відродження основною постаттю в суспільстві була людина з її потребами, інтересами й запитами. Взаємостосунки в державі зумовлювалися й визначалися не знатним походженням людей, а активністю особистості, її шляхетністю, громадянським обов'язком. Усе це сприяло розвитку гуманізму у стосунках між людьми, відновленню забутих в епоху середньовіччя античних поглядів на особистість і суспільство, формуванню нового погляду на людину, що, у свою чергу, зумовило активізацію пошуку шляхів дослідження реалій соціально-психологічного буття, рушійних сил поведінки особистості, особливо питань місця людини в суспільстві. Саме такі суспільні настрої знайшли своє відображення в ритмах музичного мистецтва даної епохи. Музика стає все більш гармонійною, величною, ритм грайливішим.

В епоху Просвітництва мала місце цивілізаційно-культурна течія періоду переходу від традиційного до індустріального суспільства. Інтелектуальні представники її проповідували встановлення "царства розуму", заснованого на природному рівноправ'ї людей, політичній свободі і громадянській рівності. Вони ставили за мету поширення знань: дати народу освіту і "просвітити" монархів відносно змісту "істинного" людського суспільства. Тим самим новітні постулати спричинили надлам старої феодальної організації. Дана епоха супроводжувалась і розвитком музичного мистецтва. Надбанням цього періоду є популяризація класичної, інструментальної музики, ритм якої був розміреним і гармонійним, сприяв духовному зростанню і душевній рівновазі. Така музика інтелектуально збагачувала і надихала, сприяла духовному й інтелектуальному розвитку.

На сьогоднішній день зміни в соціально-економічному устрої відкрили нову епоху в розвитку *масової культури*, що включила в себе цілу низку музичних напрямків. Сучасна молодіжна музика з усіма її різновидами за формою та жанрами лише на перший погляд здається простим та

загальнодоступним мистецтвом. Насправді, це явище поєднує в собі різноманітні музичні стилі і напрямки. На відміну від сталих канонів виконання зразків класичної музики або народної пісні, в цьому жанрі музичного мистецтва головним завданням є постійний пошук нових засобів виразності, нових форм звуковидобування й відтворення, збільшення та урізноманітнення звукових ефектів, ритму тощо. Такого роду пошуки спрямовані, головним чином, на те, щоб відповідати вимогам часу, слухачів і моді.

Сучасна музика, як прояв суспільних настроїв, наповнена штучним забарвленням, створеним не людиною, а технікою. Її звучання стає дедалі різкішим, темп – швидшим, а ритм – частішим. Такого спрямування характеристики притаманні і техно-, електро-, рок- музиці тощо. Так, наприклад, напрямку «техно» властива рясність ударних та синтетичних звуків, звукові ефекти, постійний музичний розмір 4/4, темп близько 130-140 bpm, рідко повільніше. Деякі композиції мають потужну мелодійну та басову лінії, але ці особливості не настільки істотні для техно – музики, як для інших танцювальних жанрів і в деяких випадках можуть не спостерігатися. «Техно» вельми зручний для роботи ді-джеїв, окремі техно – композиції можуть бути з'єднані у довгі безперервні послідовності [6].

Важливим є питання про соціокультурну та етнопсихологічну зумовленість поведінки людини в сучасному середовищі засобом музичного ритму. Дана зумовленість полягає у зв'язках людини з конкретним життєвим простором, соціальним середовищем. Етнопсихологічна характеристика взаємодії потребує врахування національно-психологічних особливостей прояву поведінки людей у сфері взаємовідносин, тобто реально наявних у суспільній свідомості соціально-психологічних явищ, специфічних форм функціонування загальнолюдських властивостей психіки. Окрім цього поняття вживаються інші, близькі до нього, дефініції: «національний характер», «психологічний склад нації», «менталітет», більшість яких спирається на низку спільних для них показників: сукупність розумових установок, звичок мислення – певний спільний розумовий інструментарій, психологічне оснащення; соціально-психологічний стан суб'єкта, групи, нації; якість розуму, що характеризує окремого індивіда, групу або суспільство; спосіб мислення, властивий індивідові або групі; особливості соціокультурного й етнопсихологічного розвитку; національна самосвідомість [9, с. 178]. Всі ці етнопсихологічні характеристики відображаються у музиці певного народу і, відповідно, в музичному ритмі. Проектуючи просторово-часові відносини на музичну сферу, можна окреслити музичний простір як чітко виражене поле взаємодії всіх елементів мови, поле, що обумовлене темпоральними межами, які виявляються через ритм, стиль і жанр. Іншими словами, часові межі регламентуються, коли структурують музичний простір, забезпечуючи його інформаційну сутність: від пісні до сонатно-симфонічного циклу, від ранніх зразків стародавнього поліфонічного багатоголосся до сучасної джазової імпровізації, звукової комп'ютерної графіки. Центром цього просторово-часового музичного Всесвіту, першоосновою його інформаційного імпульсу, є ритм і звук.

Сьогодні молодь має чітко виражені психологічні і соціальні риси. Зокрема, молодіжній психіці притаманні такі риси: максималізм, емоційна нестійкість, тривожність, життєрадісність, підвищена збудливість, незавершеність формування системи психологічного самоконтролю, високий рівень самонавіювання, схильність до емоційного зараження.

В ряді праць, присвячених дослідженню молоді, виділяють такі притаманні їй риси: ентузіазм, енергія, мобільність, постійне очікування змін, почуття нового, недосвідченість. Специфіка молоді полягає і в тому, що вона є групою, яка шукає своє місце в суспільстві, відкриває та приймає життєві істини і цінності, виробляє своє відношення до життя. До негативних рис молоді сучасного середовища належать: агресивність, соціальна апатія, байдужість, пасивність, безвідповідальність, конформізм, споживацтво, відмова від традиційних моральних і культурних цінностей.

Найбільше користуються попитом у сучасному молодіжному середовищі такі музичні напрямки, як: RAP, HIP-HOP, R'n'B, електро- музика тощо. Спільною ознакою для зазначених вище музичних напрямків є особливий ритм, темп виконання й емоційне забарвлення. На вибір музичних вподобань найчастіше впливає громадська думка – публічно виражене і поширене судження, яке містить оцінку і ставлення (приховане або явне) до явищ, що становлять певний інтерес для суспільства. Цілком імовірно, що громадська думка щодо музики впливає на музичні вподобання, які демонструє людина. Громадська думка є вираженням масової свідомості суспільства. Дослідження громадської думки є важливим ключем до розуміння стану суспільства, адже вона тісно пов'язана з суспільними настроями. Інакше кажучи, суспільний настрій – це емоційна характеристика стану суспільної психології, яка впливає на імпульсивну поведінку мас, це певний стан почуттів у великих соціальних групах, передумова соціально-економічних зрушень. Суспільний настрій є: а) найбільш значущою силою, яка спонукає людей до діяльності, визначає поведінку різних спільнот (політичний, культурний, естетичний та інший настрої), б) характером та рівнем емоційного напруження (апатія, депресія, піднесення тощо).

Однією з форм суспільного настрою є масовий настрій і стереотипи, які здатні захопити та об'єднати найрізноманітніші соціальні групи за різними вподобаннями, зокрема музичними. Масовий настрій – це порівняно тривалий, відносно стійкий емоційний стан групи, який забарвлює всі групові переживання і проявляється в позитивному чи негативному емоційному фоні життєдіяльності спільнот [9, с. 173]. Говорячи про стереотипи як суспільне явище, що відіграє вагомий роль у формуванні свідомості і суспільних процесів, визначаємо їх (стереотипи), як:

- стереотипи є переконаннями, спільними для певної групи людей у суспільстві, переважно пов'язаними з уявленнями про соціально-психологічні чи антропологічні характеристики інших суспільних груп;
- стереотипи, будучи системою переконань і установок, прийнятих заздалегідь, не формуються через соціальний досвід;
- стереотипи передаються за допомогою мови;
- стереотипи відносно стійкі і досить важко піддаються зміні.

На підставі цих характеристик можна визначити стереотипи як такі, що поширюються за допомогою мови, звуку, ритму або образу в певних соціальних групах і є стійкими уявленнями про факти дійсності, що призводять до спрощених і перебільшених оцінок і суджень з боку індивідів. У цьому сенсі стереотипи можна віднести до специфічної групи установок (поряд із забобонами). Вони істотно впливають на сприйняття інформації тими людьми, що володіють ними. Це явище завжди пов'язане з певною формою сприйняття з боку конкретних осіб, суспільних груп, народів, рас.

Таким чином, сучасна музика виступає засобом відображення суспільних настроїв загалом, соціального середовища і виступає ознакою суспільного розвитку, переосмислення цінностей, пошуком ідеалів, цінностей, надбанням нового досвіду. В такому випадку можна говорити про ритм, як невід'ємну складову сучасної музичної культури і суб'єктивне відображення суспільних настроїв соціокультурного середовища ХХІ століття.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Павленко В. Словник іноземних музичних термінів та виразів / В. Павленко. – К.: Нова Книга, 2005. – 384 с.
- 2.Пономаренко Я.Г. Теоретичні аспекти проблеми інтерпретації музичного твору / Я.Г.Пономаренко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості: Зб. наук. праць / За ред. В.О. Моляко.– Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – С.199-206.
- 3.Герасимова-Персидская Н. Выход к новым принципам пространственно-временной организации музыки в переломные эпохи / Н. Герасимова-Персидская // – Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследований: Сб. статей – К.: Музична Україна, 1989. – 337 с.
- 4.Шестаков В. От этноса к аффекту / В. Шестаков // История музыкальной эстетики от античности до XVII века. – М.: Музыка, 1975. – 525 с.
- 5.Каджеспіров Ю.Г. Функціональна музика в підготовці спортсменів / Ю.Г.Каджеспіров // Фізкультура і спорт. – М., 1987. – 66 с.
- 6.Шип С. Музична форма від звука до стилю: [навчальний посібник] / С. Шип. – К.: Заповіт, 1998. – 468 с.
- 7.Литовченко І. Музичне мистецтво / І.Литовченко // Образотворче мистецтво – 1994 – № 2.– ст. 6-8 <http://memorial.org.ua/education/draw/2/k3.htm>
- 8.Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: [посібник] / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
- 9.Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: У 2 кн. – Кн.2. / Л.Е. Орбан-Лембрик. Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія. – К.: Либідь, 2006. – 560 с.

Чернобровкіна В.А. (м. Київ)

ОСОБИСТІСНА СВОБОДА ЛЮДИНИ ЯК ВЛАСТИВІСТЬ ЇЇ МЕНТАЛЬНОЇ МОДЕЛІ СВІТУ

В статтє осущєствлєтєся верифікація поняття личностной свободы на основе теоретических положений когнитивной психологии. Содержание феномена личностной свободы как интегрального смыслового переживания человеком своих отношений с миром рассматривается в контексте базисных убеждений, из которых состоит его ментальная модель.

Ключевые слова: личностная свобода, когнитивная психология, ментальная модель.

In the article verification of concept of personality freedom is carried out on the basis of theoretical positions of cognitive psychology. Table of contents of the phenomenon of personality freedom as an integral semantic experiencing of the relationships a man with the world examined in the context of base persuasions which his mental model consists of.

Keywords: personality freedom, cognitive psychology, mental model.

Поняття «свобода» використовується для аналізу досить широкого кола явищ, які описуються не тільки психологією, а й іншими науками. Так, у філософії ним позначається таке відношення між людиною та об'єктивним світом (природою й суспільством), за якого людина може впливати на світ,

змінювати його, а не тільки підлягати його впливам. У психології зміст поняття свободи пов'язується зі здатністю людини впливати не тільки на зовнішній світ, а й на внутрішній, що відображається у семантичній близькості понять «свобода» і «самодетермінація» [4].

Наше дослідження спрямоване на вивчення *особистісної свободи* в дорослому віці. Ми виходимо з того, що зазначене поняття вказує на певну «кількість» свободи, «наявної» у конкретної людини, особистості, – не в сенсі «наданої» будь-ким або будь-чим, а в сенсі «узятої», «використовуваної» за власним бажанням і умінням. При цьому, загальне поняття «свобода» релевантне філософії та соціології, «особистісна свобода» – психології.

Г. Балл розглядає поняття внутрішньої та особистісної свободи як синоніми [1, с. 89]. Ми погоджуємось із цією точкою зору, оскільки внутрішня свобода – це і є та, яку має особистість, яка виявляється у *феноменологічно схоплюваному людиною смислому переживанні своїх відношень зі світом, іншими людьми й собою, за яких особистість визнає за собою здатність до вибору, прийняття рішень та управління своїм життям відповідно до власних смислів та цінностей*. Таким чином, ми розглядаємо свободу як психічний феномен, представлений у внутрішньому житті особистості у вигляді певних смислових процесів (переживань, усвідомлень) та утворень (переконань, уявлень) особливості.

Виокремлюючи два рівні редукції, на основі яких стає можливим опис феноменів, Е. Гуссерль виділяв сам акт переживання (ноетичний рівень) та *«те, що було пережито»* (ноематичний рівень). Другий рівень редукції – це «максимально повна фіксація, розуміння й опис тих різноманітних «явищ», які вже є ...*«одиницями сенсу»* (курсив наш – В.Ч.) [2]. Таким чином, *психічні феномени – це переживання суб'єкта, які існують в єдності процесуально-змістових характеристик та відкриваються самому суб'єктові у формі внутрішнього схоплювання певного сенсу, тобто у формі переживання «чогось»*. Це «щось» і є тим смисловим наповненням психічного феномена, через зміст якого він може бути зрозумілим, досягнутим та усвідомленим суб'єктом.

Пошук понять, придатних для опису свободи як смислового феномена внутрішнього життя особистості, привів нас до когнітивно-психологічних концепцій, що вивчають смислові основи досвіду людини. Ключовими в цих концепціях є положення про те, що в основі внутрішнього життя (досвіду) будь-якої людини лежать вихідні ментальні (когнітивні) утворення, які називають «базисними переконаннями», «схемами» (А. Бек), робочими, ментальними, репрезентативними «моделями» (Ж. Піаже, К. Крейк, Дж. Боулбі), «конструктами» (Дж. Келлі), «репрезентаціями».

Поняття *моделі* серед усіх наведених є найбільш широким; *репрезентації, конструкти і базисні переконання* можуть розглядатися як компоненти ментальної моделі. Ментальна модель – це цілісна, впорядкована система глибоко вкорінених передбачень, узагальнень, картин та образів, які визначають розуміння людиною світу [К. Крейк, цит. за [9]]. В цілому, ментальна модель функціонує як *інтерпретаційний фільтр*, через який проходить сприймання ситуацій, подій, явищ (М. Смульсон).

У теорії А. Бека ключовим є поняття «базисні переконання». Автор виходить з того, що індивідуальність будь-якої людини визначається змістом її базисних переконань. Практично кожна людина має свою когнітивну уразливість, тобто особливу чутливість до тих або інших смислових «тем», які

пов'язані з її ключовими базисними переконаннями. На цій основі вона формує стратегії поведінки, спрямованої на підтримку процесів життєдіяльності на прийнятному для неї рівні. Наприклад, при розладі особистості, який характеризується підвищеною залежністю, базисним переконанням, згідно з А. Беком, є переконання «Я безпорадний»; на його основі людина вибирає стратегію встановлення тісних емоційних зв'язків; когнітивна уразливість залежної особистості пов'язана зі страхом виявитися кинутою [5].

Базисні переконання і схеми характеризуються певною стійкістю. Проте ступінь психічного благополуччя, або здоров'я, визначається тим, чи здатна людина міняти свої дисфункціональні схеми й переконання. Когнітивна ригідність лежить, відповідно, в основі нездорового способу існування. До неї приводить нездатність людини змінити гіпервалентний (домінуючий) образ мислення й поведінки і навіть опір таким змінам, внаслідок чого людина не звиряє з реальністю свої переконання.

У концепції Дж. Келлі центральним є поняття *особистісного конструкта*, яке позначає ідею або думку, «яку людина використовує, щоб усвідомлювати або інтерпретувати, пояснювати або передбачати свій досвід. Він є стійким способом, яким людина осмислює певні аспекти дійсності в термінах схожості або контрасту» [8, с. 438]. Прикладами особистісних конструктів можуть бути будь-які антонімічні пари понять, які використовуються людиною для оцінки, інтерпретації й передбачення подій: «сильний – слабкий», «доброзичливий – ворожий», «домінування – підпорядкування» та ін. Формування особистісних конструктів згідно з Келлі, відбувається на основі когнітивного процесу, який дозволяє людині фіксувати схожість і відмінність подій або явищ, внаслідок чого вони мають властивість біполярності. Дихотомічність особистісних конструктів та їх функціонування як смислових регуляторів процесу проживання людиною свого життєвого досвіду робить їх схожими з поняттям полярностей, що представляють внутрішню феноменологію переживань людини в гештальт-психології (Ф. Перлз). Зазначимо, що пари «свобода – несвобода» і «свобода – залежність» можна розглядати як особистісні конструкти (і одночасно як внутрішні полярні феномени), якщо вони беруть участь в сприйнятті, оцінці і інтерпретації досвіду людини.

Будуючи свою концепцію, Дж. Келлі проводить аналогію між ученим-дослідником і звичайною людиною. Ця аналогія полягає в тому, що обидва вони вивчають реальність за допомогою певної системи понять, схем і моделей. Метою такого вивчення в обох випадках є побудова валідної, тобто прогностичної моделі світу. Така аналогія, на наш погляд, доречна і в контексті дослідження свободи. З одного боку, конструкти «свобода – несвобода» і «свобода – залежність» використовуються при побудові науково-психологічної моделі функціонування особистості людини. З іншого боку, ми припускаємо, що конструкт «свобода – несвобода», а також близький йому конструкт «свобода – залежність» можуть виступати як смислові регулятори проживання життєвого досвіду різних людей; при цьому вони можуть характеризуватися різною мірою усвідомленості, мати індивідуальний зміст і займати різне місце в ієрархії особистісних конструктів або базисних переконань.

Однак зауважимо, що досвід переживання свободи – несвободи – залежності людина починає набувати раніше, ніж вона здатна сформулювати відповідний мовний конструкт для його інтерпретації. Іншими словами, цей досвід з'являється в людини ще в довербальному періоді. Крім того, поява

конструктів «свобода – несвобода» й «свобода – залежність» у когнітивній системі людини можлива тільки тоді, коли вона здатна зрозуміти не тільки досвід власних переживань, пов'язаних із цією темою, але й зміст зазначених понять, на основі чого вона зможе схопити смисловий зв'язок свого досвіду з цими категоріями. Разом з тим, поява слова «свобода» в активному словнику людини найчастіше пов'язана з його побутовим семантичним наповненням або широко розповсюдженим соціологічним. Поява конструктів «свобода – несвобода – залежність» саме як складових конструктної системи людини, у межах яких вона інтерпретує свій життєвий досвід, припускає досить високий рівень психологічної культури, пов'язаний з рефлексивним ставленням до себе й до свого життя. Але незважаючи на це, ми припускаємо, що досвід переживання свободи – несвободи – залежності існує в людини незалежно від присутності в її когнітивній системі конструктів «свобода – несвобода», «свобода – залежність», він в кожному разі переживається й певним чином інтерпретується суб'єктом (для цього використовуються, можливо, конструкти «самостійність – несамостійність», «підпорядкування – ініціатива», «хочу – повинен» або ін.), а тому може бути описаний через наявні в індивіда базисні переконання. Припущення про універсальність досвіду свободи-несвободи базується на розумінні свободи як базової характеристики онтології суб'єкта, поза якою людське існування як таке неможливе. Отже, переживання свободи-несвободи-залежності належать до універсальних, тобто властивих усім людям когнітивно-смислових феноменів, що лежать в основі розуміння, структурування й інтерпретації ними свого життєвого досвіду, хоча можуть мати індивідуальні розбіжності в усвідомленні й можливостях вербалізації.

Згідно з Дж. Келлі, система конструктів людини не є завершеною й непорушною. При інтерпретації нової ситуації людина вибирає конструкт, на основі якого зможе краще прогнозувати події. При цьому вона може обрати конструкт, що приводить до нового розуміння світу (у такому випадку відбудеться *розширення* системи конструктів), або конструкт, що підтверджує валідність наявної системи поглядів (відбудеться *визначення*, тобто використання конструкта відомим способом) [8, с. 447]. Використання конструкта в напрямку розширення пов'язане з деяким ризиком. Це ризик потрапити в зону невизначеності, неясності досвіду, де можливі помилки, але при цьому стає можливим пошук і знаходження нового. Використання конструкта для визначення більш безпечно, тому що зберігає досвід у тому вигляді, в якому він уже інтерпретований, а отже, в людини підтримується почуття компетентності та зрозумілості того, що відбувається. Відзначимо, що це положення є важливим для нашого розуміння свободи – несвободи. У психології внутрішня свобода часто розглядається у зв'язку з такими властивостями людини, як толерантність до невизначеності, здатність йти на ризик і помилятися, які супроводжують будь-який процес дослідження й пошуку. Тому готовність до розширення власних конструктів або базисних переконань, здатність до реінтерпретації свого досвіду в межах іншої системи поглядів свідчить про внутрішню свободу людини.

Таким чином, концепція Дж. Келлі дає можливість для розгляду особистісної свободи у двох аспектах. Перший пов'язаний з тим, що будь-яка людина є носієм базисних переконань і конструктів на тему «свобода-несвобода-залежність», які визначають і характеризують її унікальний і неповторний досвід переживання (проживання) й інтерпретації різних життєвих ситуацій у цьому смисловому контексті. Другий аспект пов'язаний з тим, що

показниками внутрішньої свободи людини є функціональні характеристики самої системи базисних переконань або конструктів – гнучкість (або ригідність), змінюваність (або стійкість), проникність (непроникність) та ін.

У зв'язку з останнім зазначимо, що, згідно з Дж. Келлі, змінюючи свої конструкти, людина без перебільшення змінює своє життя, оскільки конструкти – це не тільки схеми для інтерпретації досвіду, але й схеми поведінки. Зміна конструктів відбувається при зустрічі з новими або незнайомими явищами, які не узгоджуються з наявною системою базисних переконань. Досвід людини, за Келлі, – це ті зміни в житті, які відбуваються при перегляді конструктів під впливом нових подій. Отже, якщо людина після спостереження реальної послідовності якихось подій продовжує витлумачувати реальність по-старому, то це значить, що вона не здобуває життєвого досвіду. Якщо ж людина змінює свої конструкти, то важливо, щоб вона вміла фіксувати й аналізувати ці зміни. Оскільки трансформація переконань сама є подією, у людини повинна бути концептуальна структура для інтерпретації таких змін. Виходячи із цього, ми припускаємо, що наявність досвіду усвідомлюваних змін у системі переконань людини може виступати як показник її внутрішньої свободи.

На основі ідей когнітивної психології побудована також теорія прив'язаності Дж. Боулбі, окремі положення якої важливі для нашого розуміння особистісної свободи. Так, Дж. Боулбі у своїй теорії використовує поняття *внутрішньої робочої моделі* для опису онтогенетично первинних смислових утворень, що формуються в психіці немовлят і функціонують як когнітивні схеми, які дозволяють їм на найпростішому рівні орієнтуватися у стосунках із близьким оточенням. Материнська фігура виступає для дитини як перший представник оточуючого світу, прив'язаність до неї гарантує їй виживання та безпеку, тому взаємини з нею можуть розглядатися як прототип (або основа) відношень людини зі світом взагалі [3; 6].

Стосунки з матір'ю (або з іншою дорослою людиною), за Боулбі, регулюються поведінковою мотиваційною системою, що відслідковує просторову близькість і психологічну доступність об'єкта прив'язаності, які необхідні дитині для відчуття власної захищеності. Прив'язаність може виконувати свою захисну функцію тільки за певної якості взаємодії дитини й дорослого, – якщо дорослий виявляється поруч, коли дитина потребує його допомоги, відгукується на потреби дитини, забезпечує їй захист і підтримку.

Вже на початку другого року життя поведінка дитини починає управлятися «внутрішніми робочими моделями», які є «операційними» моделями свого Я і партнера, сформованими на основі історії їхніх стосунків [3]. Вони слугують для розуміння, регуляції й прогнозування поведінки, думок і почуттів значимої іншої людини й самої дитини. «У робочій моделі світу, сформованої індивідом, – пише Боулбі, – ключовим моментом є його уявлення про те, хто виступає об'єктами прив'язаності, де їх можна знайти і яких реакцій від них можна чекати. Аналогічно в робочій моделі свого Я, що вибудовується індивідом, ключовим моментом є його уявлення про те, наскільки прийнятний або не прийнятний він сам в очах його об'єктів прив'язаності. На основі структури цих комлементарних моделей виникають прогнози, які робить індивід щодо того, наскільки доступні й чуйні будуть його об'єкти прив'язаності, якщо він звернеться до них за підтримкою... Від структури цих моделей залежить також, чи буде він упевнений, що його об'єкти прив'язаності в цілому доступні для нього або ж він буде більш-менш побоюватися, що вони виявляться недоступними – випадково... або ж більшу частину часу» [10, с.203].

Таким чином, первинна ментальна модель і відбиті в ній характеристики близької людини стає прототипом ментальної моделі світу, у якій властивості цього світу (доступність підтримки, чуйність, безпека й ін.) з великою ймовірністю будуть відтворювати властивості об'єкта ранньої прив'язаності.

Дитина, яка може розраховувати на чуйність, підтримку й захист із боку матері, здатна вільно віддавати свою увагу іншим турботам – дослідницькій активності або взаємодії з іншими людьми. Боулбі пише: «Не тільки маленькі діти, але й люди різного віку бувають найбільш щасливі й можуть максимально розгорнути свої таланти, коли вони впевнені, що за ними є хтось, кому вони довіряють і хто неодмінно прийде на допомогу, якщо виникнуть якісь труднощі. Той, кому довіряють, забезпечує надійний тил, на основі якого людина може діяти» [10, с. 359]. Звідси випливає важливий висновок про те, що *спонтанність і вільна самореалізація не тільки дитини, але й дорослої людини можлива при базовому почутті довіри до світу, або базисному переконанні в його надійності*. Поняття «надійність» у теорії прихильності означає впевненість людини будь-якого віку в тому, що у світі існує людина, готова захистити і підтримати, і що вона доступна й досяжна. Додамо, що зазначене почуття впевненості зовсім не є основою залежності й потреби у постійній присутності підтримуючої фігури. Дитина з «надійною» моделлю прихильності, як показують дослідження М. Ейнсворт (а також російських психологів М. Лісіної, С. Мещерякової, Н. Авдєєвої), не має потреби в матері постійно, вона здатна відпускати її від себе й використовує тільки як «базу» при розгортанні дослідницької активності [6]. Крім того, у процесі дорослішання функції захисту й підтримки інтерналізуються. У транзакційному аналізі це представлено як формування надійного й позитивного внутрішнього Родителя, прототипом якого є реальні надійні батьківські фігури. У результаті в людини формується здатність покладатися на себе (а це ознака особистісної свободи), в основі якої лежить надійна дитяча прив'язаність до батьків і досвід отримання гарантованої зовнішньої підтримки. Це підтверджується також даними емпіричного дослідження М. Мейн та її співробітників [Цит. за [3]], у якому вивчалися ментальні репрезентації дитячого досвіду відносин із близькими в дорослих респондентів. На основі використання наративного методу були визначені типи репрезентацій ранньої прив'язаності до батьків, найбільш сприятливим з яких є «автономний» тип, що відповідає «надійному», або «впевненому» у класифікації М. Ейнсворт.

Проведений аналіз робіт Дж. Боулбі та його послідовників показує, що: ментальні моделі починають формуватися дуже рано – в довербальному періоді; вже в ранньому дитинстві вони містять уявлення людини про світ і своє Я, які носять комплементарний характер; базисні переконання про властивості світу формуються на основі фіксації в ментальній моделі характеристик основного об'єкта прив'язаності й інших значущих фігур; переконання про надійність світу й доступність підтримки є найважливішою передумовою активності людини по освоєнню світу (тобто *свободи для*) і розвитку в неї здатності до автономії.

Положення когнітивних підходів використовуються також у концепції психічної травми Р. Яноф-Бульман [11], яку ми використовуємо у своєму аналізі феномена особистісної свободи. Р. Яноф-Бульман виходить із того, що у семимісячному віці дитина починає структурувати власний досвід, створюючи глибинні переконання про *доброзичливість і справедливість* навколишнього світу, а також про *цінність й значущість* свого Я (про Я, гідне любові й

турботи) [3]. Надалі ці переконання забезпечують їй почуття власної невразливості, тобто впевненості в тому, що у світі їй ніщо не загрожує. Зміст ментальної моделі більшості дорослих здорових людей приблизно такий: «У цьому світі хорошого набагато більше, ніж поганого (переконання про доброзичливість світу). Якщо щось погане й трапляється, то це буває, в основному, з тими людьми, які роблять щось не так (справедливість світу). Я хороша людина (переконання в цінності свого Я), отже, я можу почувати себе захищеним від лиха. Нічого поганого зі мною не може трапитися». Тут мають місце так звані позитивні ілюзії (ілюзії «невразливості», «контролю» та «нереалістичний оптимізм»), наявні у більшості добре адаптованих людей [Тейлор, цит. за [3]]. Вони проявляються в переоцінці ймовірності виникнення позитивних ситуацій у житті й недооцінці негативних. Наявність таких ілюзій підтверджується тим, що часто від людей, що зазнали психічної травми, можна почути: «Я ніколи не міг подумати, що таке може трапитися зі мною».

У результаті переживання психічної травми базисні переконання, що стосуються позитивного образу світу й свого Я, не витримують випробування на міцність, оскільки індивід зіштовхується з жахом, породжуваним навколишнім світом, а також із власною уразливістю й безпорадністю. Руйнування або зміна базисних переконань, як уже говорилося, відбувається, якщо людина зіштовхується з подіями, які не підтверджують їх валідність. Таким чином, людина приходить до розуміння, що існуюча раніше впевненість у власній захищеності й невразливості виявляється ілюзією, і це вводить особистість у стан дезінтеграції [11].

Навіть у випадку успішної посттравматичної реабілітації базисні переконання за своїм змістом відрізняються від «до-травматичних». Їх відновлення відбувається не повністю, а тільки до певного рівня, на якому людина вже не вірить у власну невразливість. Ментальна модель світу в людини, що пережила психічну травму й успішно реабілітувалась, приблизно така: «Світ доброзичливий і справедливий до мене. Я маю право вибору. Але так буває не завжди». Тепер її картина світу стає більш реалістичною, і вона по-новому оцінює власне життя й навколишній світ.

Дослідження Е. Калмикової й М. Падун [3] показують, що присутність у «до-травматичних» ментальних моделях дорослих людей базисних переконань про надійність світу сприяє успішному опануванню з посттравматичними переживаннями. У таких випробуваних відсутня психопатологічна симптоматика в посттравматичному періоді. В той же час, у респондентів, що мають ментальні моделі ненадійного світу, розвиваються психопатологічні процеси, що ускладнюють сприятливу реабілітацію.

Відзначимо, що досвід відношень людини із зовнішнім світом, що складається на основі проживання ситуацій, де вона зіштовхується з різними, у тому числі деструктивними, властивостями світу (небезпекою, травматичністю, байдужістю, ворожістю, насильством та ін.), надзвичайно важливий з погляду формування її внутрішньої свободи/несвободи, яку ми розглядаємо як феномен переживання людиною своїх відношень зі світом. Характеристики світу, втілені в ментальній моделі людини, комплементарно пов'язані з відповідними властивостями її образу Я, що входять у цю модель. Якщо світ бачиться людині домінантно-агресивним (загрозливим, здатним придушити, підкорити та ін.), то така людина з великою ймовірністю буде сприймати (або відчувати) себе як уразливу, змушену підкорятися, реагувати на втручання й вторгнення, тобто не вільну. Тому наявність у дитячому досвіді людини травматичних епізодів є

істотним чинником, що вказує на проблематичність формування в неї особистісної свободи. І навпаки, якщо світ спочатку сприймається як надійний (безпечний, доброзичливий і підтримуючий), то це є основою сприйняття себе як дієздатного суб'єкта. Якщо травматичні епізоди трапляються з дорослою людиною, то виникають труднощі, пов'язані зі збереженням уявлень про себе як про вільну, здатну вибирати й визначати своє життя. Однак слід урахувати той факт, що конструктивний спосіб опанування з посттравматичним стресом у дорослої людини, яка мала особистісну свободу до травматичного епізоду, може привести не тільки до відновлення позитивної моделі світу, але й до формування нової моделі себе як здатної переборювати складні обставини, вибирати до них конструктивне ставлення, знаходити новий сенс та ін. З іншого боку, якщо модель «надійного» світу не піддається більш-менш серйозним перевіркам, у результаті яких людина могла б утвердитися у своїй здатності протистояти руйнівним впливам ззовні, то її стан внутрішньої свободи схожий на почуття зачарованості світом і собою в дитини, ще не спокушеної серйозними проблемами й випробуваннями.

Таким чином, аналіз наведених концепцій дозволяє розглядати особистісну свободу як *феномен смислового переживання людиною своїх відношень зі світом*. Разом з тим, з особистісною свободою пов'язані тільки такі відношення, які характеризуються певними властивостями. Здійснений аналіз дозволяє зробити припущення, що людина здатна феноменологічно переживати (а, отже, й мати) свободу, якщо її відношення зі світом і собою засновані на певній моделі світу, яка містить наступні базисні переконання:

1. Переконання *про позитивні властивості світу і свого Я* («Світ доброзичливий, безпечний, чутливий до моїх потреб», «Світ надійний», «Я маю цінність, значимість, я доречний у світі, вартий уваги, любові й підтримки»). Це життєва позиція «Я о'кей – Ти о'кей» (Е. Берн), що у транзакційному аналізі розглядається як необхідна умова автономії. Зазначена складова ментальної моделі містить *імпліцитну позитивну емоційну оцінку* суб'єктом себе і світу.

2. Базисні переконання про те, що *інші люди і сам суб'єкт у рівній мірі мають право на самовизначення*. Це позиція захисту свого права на власний вибір й особисту відповідальність за свої дії і одночасно – невтручання в ті справи й події, які є сферою самовизначення й відповідальності інших людей (соціальних груп). По суті, це визнання себе й інших суб'єктами, здатними до самовизначення (С. Рубинштейн пов'язує це з поняттям *етичного* суб'єкта). Ф. Перлз так формулює зміст базисних переконань, що відповідають даному смислового контексту: «Я роблю своє, і ти робиш своє. Я в цьому світі не для того, щоб жити відповідно до твоїх очікувань, і ти в цьому світі не для того, щоб жити відповідно до моїх очікувань. Ти – це ти, а я – це я...» [5, с. 65]. Провідним смисловим акцентом цієї складової ментальної моделі є розуміння власної ідентичності і відповідальності, які базуються на усвідомленні психологічної межі, яка відокремлює Я від не-Я.

3. Базисні переконання про *можливість і границі детермінуючого впливу світу на людину й людини на світ*. З одного боку, людина усвідомлює (або відчуває) свої можливості: «Я можу впливати на деякі процеси у світі; я можу створювати й вносити щось у навколишній світ, впливати на інших людей», «Я визначаю своє життя у світі, наповнюю його сенсом, реалізацією цінностей, досягненням цілей; смисли, цінності й цілі я можу вибирати». Усвідомлюючи свої можливості, людина одночасно оцінює межі свого впливу на світ, що втілюється в переконаннях про відповідальність. З іншого боку, людина

усвідомлює, що зовнішні фактори й обставини можуть впливати на її життя, але теж до певної межі: те, що буде відбуватися з людиною в результаті цього впливу, визначається нею самою. Є події й ситуації, які людина не вибирає, але вона обирає своє ставлення до них. Смислові акценти цієї складової ментальної моделі розставлені в концепції В. Франкла, ключова тема тут – внутрішня / зовнішня детермінація [7].

4. Переконавання про *сутнісний зв'язок, єдність людини і світу*. Це переконання, в яких людина усвідомлює себе частиною світу, що одночасно відображає в собі весь світ, переживання своєї причетності до буття світу. Це екзистенціальний аспект ментальної моделі світу (Р. Мей, І. Ялом, А. Маслоу), заснований на усвідомленні людиною власної окремоті й одночасно включеності у світ як ціле, внаслідок чого її кінцеве існування виявляється фрагментом у нескінченному бутті світу. Особистісна свобода постає тут як устремління до духовного самовизначення, що у масштабах існування всього світу, можливо, підкоряється невідомим людині, трансцендентним стосовно неї законам (Б. Братусь, В. Слободчиков, В. Франкл та ін.).

Представлений погляд на тлумачення особистісної свободи як психологічного феномена, що відбиває смислові аспекти відношень між людиною і світом, дозволяє вивчати її як інтегральну характеристику ментальної моделі людини, у рамках якої ті або інші її складові (базисні переконання, конструкти, репрезентації) виступають як показники (критерії) внутрішньої свободи. Це дає можливість не тільки емпірично верифікувати представлений підхід, але й розглядати перспективи психотерапевтичного сприяння процесу пошуку людиною своєї внутрішньої свободи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). – Рівне: Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.
2. Гуссерль Э. Феноменология. Стаття в Британской энциклопедии // Логос. – 1991. – №1. – С. 12-21.
3. Калмыкова Е.С., Падун М.А. Качество привязанности как фактор устойчивости к психической травме // Журнал практической психологии и психоанализа. Ежеквартальный научно-практический журнал электронных публикаций. – 2002. – №1 (март). – <http://psyjournal.ru>
4. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодереминации личности // Психол. журнал. – Т. 21. – №1. – 2000.
5. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования – СПб: Издательство Питер, 2000. – 444 с.
6. Смирнова Е.О., Радева Р. Развитие теории привязанности (по материалам работ П. Криттенден) // Вопросы психологии. – 1999. – №1. – С. 105-116.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб: Питер Ком, 1998. – 608 с.
9. Цивьян Т.В. Модель мира и ее лингвистические основы. – М.: КомКнига, 2006. – 280 с.
10. Bowlby J. Attachment and loss. – 2. Separation. Anxiety and anger. – Basic Books, N.Y., 1973.
11. Janoff-Bulman R. Rebuilding shattered assumptions after traumatic life events: coping processes and outcomes. In: C.R. Snyder (Ed.) Coping: The psychology of what works. N.Y. Oxford University Press, 1998.

МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ СПОРТИВНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

В статье представлены результаты многолетних исследований теоретического и прикладного характера, посвящённых проблеме мотивации достижения успеха, как фактора развития спортивной одарённости.

Ключевые слова: мотивация, успех, спортивная одаренность.

The article includes results of many years of theoretical and applicational research dedicated to problem of motivation of achievement of success as a factor of sport gift development.

Keywords: motivation, success, sport gift.

Актуальність. Проблема дослідження мотивації як процесу, що спонукує, спрямовує й регулює виконання діяльності, була предметом дослідження багатьох вчених (А. Алдерман, В. Асєєв, І. Алтуніна, В. Бажанюк, Г. Балл, Л. Божович, М. Боришевський, В. Вілюнас, Р. Десі, С. Занюк, Г. Костюк, О. Леонтьєв, В. Лукіна, М. Магомет-Емінов, Д. Макклеланд, С. Максименко, А. Маслоу, Т. Матіс, М. Матюхіна, В. Мильман, С. Москвичов, А. Орлов, М. Рогов, Х. Хекхаузен, П. Якобсон). Однак й досі відсутнє її цілісне висвітлення. Про необхідність й актуальність комплексного інтегративного підходу до мотивації зазначали А. Бюссинг, М. Магомет-Емінов, J. Wegge. Так, J. Wegge здійснив спробу представлення цілісної картини, що відображає структуру, механізми й процес функціонування мотивації досягнення, а М. Магомет-Емінов розробив системно-динамічну модель мотивації. Інші дослідники (Х. Хекхаузен, П. Гольвітцер, Ю. Куль та ін.) дотримуються інтегративної точки зору на розгляд мотивації діяльності індивіда, виділяють різні фази (етапи) мотивації як цілісного процесу, які вони називають власне мотиваційними та вольовими. Наприклад, Х. Хекхаузен і П. Гольвітцер у своїй «моделі Рубікону» виділяють чотири фази мотивації діяльності: зважування, планування, дія й оцінювання. Вони вказують, що вивчення вольових процесів бере початок у роботах Н. Аха й К. Левіна, а власне мотиваційних – у роботах Дж. Аткинсона і наполягають на необхідності інтегративного підходу до мотивації.

Завдання:

1. Провести теоретичний аналіз проблеми мотивації досягнення успіху у вітчизняній та зарубіжній літературі.
2. Вивчити проблему прояву спортивної обдарованості.
3. На основі теоретичного аналізу розробити інтегровану модель мотивації досягнення успіху у спортивно обдарованих осіб.

В останні десятиліття підсилювся інтерес до інтеграції подань про когнітивні й емоційні компоненти й відповідних предикторів мотиваційного процесу, що сприяло створенню більш цілісної картини функціонування мотивації досягнення успіху в діяльності. Розвиваючи ідеї гуманістичних психологів, що сформулювали більшість мотиваційних конструктів на високоабстрактному рівні, сучасні теоретики запропонували моделі мотивації, у яких здійснена їх більш чітка й точна операціоналізація й оцінка.

Набуття здатності до свідомого керування власною мотивацією та самореґляції представлені в теоріях М. Алексеевої, Л. Божович, С. Занюка, С. Боришевського, С. Москвичова [5; 8]. «Бути мотивованим» означає володіти цілим рядом характеристик, що забезпечують процеси постановки цілей,

реалізацію намірів, реагування на невдачі й у результаті – досягнення ефективного результату. Більшість сучасних теорій мотивації присвячені окремим сторонам або складовій мотивації: зовнішньої й внутрішньої регуляції діяльності, процесам цілепокладання, особливостям уявлення суб'єкта про рівень особистісного контролю діяльності й т.д. У сучасних теоретичних парадигмах велика увага приділяється різним когнітивним складовим і предикторам мотиваційного процесу [3]: уявленням суб'єкта про контрольованість процесу і результату діяльності (Е. Скіннер, Т. Літл), уявленням про змінюваність здатностей і ролі зусиль у досягненні результату (К. Двек), уявленням про особисту відповідальність за успіхи й невдачі (Дж. Роттер), уявленням про причини успіхів і невдач (Б. Вайнер, М. Селігман). Ці різні теорії доповнюють одна іншу.

Вивченню мотивації досягнення присвячені праці Дж. Аткинсона, який запропонував в межах *когнітивного напрямку теорію очікуваної цінності*. Дж. Аткинсон та Д. Макклеланд на основі експериментів вивчали потреби в досягненнях та розробляли практичні рекомендації, спрямовані на підвищення ефективності діяльності менеджерів. Д. Макклеланд ввів термін *мотивація досягнення*, розуміючи під нею співвіднесення з критеріями *якості діяльності* [6]. Він виділив фактори, що визначають рівень мотивації в кожній конкретній ситуації, до яких відніс: важливі ситуаційні детермінанти; значущість досягнення успіху; суб'єктивні еталони досягнення; тенденція (бажання) досягти успіху; тенденція уникнення невдач, що розглядається як запобігання; ефект схильності до уникнення невдачі на виконання; ризико-перевага, виконання і наполегливість; реальні та нереальні академічні очікування; широко суспільні імплікації; ймовірність або очікування успіху; мотиваційний ефект групування за здібностями у школі та в університеті; вплив успіху та невдачі на наступну мотивацію; наполегливість в орієнтованій на досягнення діяльності; компоненти тенденції до виконання завдання.

Спираючись на роботи Ф. Хайдера, Дж. Роттера, Б. Вайнер розвив запропоновану Дж. Аткинсоном концепцію *мотивації досягнення як очікуваної цінності* [3]. Він припустив, що чекання майбутніх результатів визначаються тим, що індивід думає про причини успіхів і невдач, тобто його уявленнями про них. Зокрема, атрибуції (приписування) невдачі недостатнім зусиллям будуть сприяти посиленню мотивації досягнення, а атрибуції недоліку здібностей будуть її зменшувати. Атрибуції – це висновки, що робить людина щодо причин власної чи чужої поведінки (її успішних і неуспішних результатів).

В експериментальному дослідженні Б. Вайнера, А. Кукли було показано, що люди з високою (результуючою) мотивацією досягнення сприймають успіх як пов'язаний зі здібностями і зусиллями, а невдачу як викликану недоліком зусиль [4]. Індивіди з низькою мотивацією досягнення думають, що причиною їхнього успіху є міра труднощів задачі (її легкість) чи вдача, а причиною невдачі – недолік здібностей.

Б. Вайнер розробив модель каузальних атрибуцій, відповідно до якої причини поведінки описуються за двома підставами [3]: 1) внутрішні чи зовнішні стосовно індивіда; 2) відносно стабільні чи нестабільні в часі. У результаті виділяються чотири основні причини успіхів чи невдач: 1) здібності (abilities) чи їх відсутність; 2) зусилля (чи їх недолік); 3) труднощі (чи легкість) завдання; 4) вдалий (чи невдалий) збіг обставин (випадок).

М. Селігман підходить до питання мотивації досягнення успіху з двох сторін – з боку особистого досвіду індивіда, що приводить до формування

подібних реакцій, і з боку когнітивної сфери особистості, оскільки та сама стресова подія може бути по-різному сприйнятою й оціненою різними вченими [3; 4]. Він запропонував *когнітивно-біхевіоральну теорію безпорадності*, що пояснює, по-перше, зовнішні джерела безпорадності, а, по-друге, її когнітивні предиктори, зокрема, пояснювальний стиль, використовуваний людиною при оцінці різних подій, як позитивних, так і негативних. М. Селігман піддав детальному вивченню таку найважливішу складову мотивації діяльності, спрямованої на досягнення успіху як характер реагування на невдачі – у всіх її проявах, на поведінковому, когнітивному й емоційному рівнях.

Основна задача теорії М. Селігмана – пояснити внутрішні та зовнішні механізми пасивної, неадаптованої поведінки суб'єкта, названі вченим вивченою безпорадністю. Вивчена безпорадність – це психологічний стан, що включає порушення в мотивації, а також у когнітивних і емоційних процесах, що виникає в результаті пережитої суб'єктом невідконтрольності, тобто незалежності між зусиллями і результатом діяльності (успіхом/ невдачею).

К. Двек запропонувала *соціокогнітивний підхід* до пояснення механізмів функціонування мотивації досягнення. Вона показала, що уявлення суб'єкта про власні здібності мають важливе значення для цілей, які він перед собою ставить, і досліджувала адаптивні й дезадаптивні (безпомічні) мотиваційні паттерни [3; 4]. К. Двек припустила, що уявлення людей про такий внутрішній фактор, як здатність, можуть розрізнятися. Їй вдалося показати, що імпліцитні теорії здібностей мають значні наслідки для таких (ключових) складових мотивації, як тип і рівень складності цілей, а також наполегливість, яку суб'єкт демонструє при зустрічі з труднощами в процесі їх досягнення.

Запропонована К. Двек когнітивна модель поведінки, орієнтованої на майстерність при вирішенні інтелектуальних завдань, була застосована нею і до рішення людиною соціальних завдань. При побудові взаємин з іншими (наприклад, будуючи дружні взаємини), стверджувала К. Двек, люди діють двояко. Це визначається різними стратегіями поведінки та уявленнями людини про саму себе й інших людей. Так, одні вірять, що особистість являє собою незмінну сутність, у той час як інші думають, що в процесі розвитку відносин з іншими людьми особистість змінюється і людина може впливати на власні особистісні характеристики. Відповідно перші бояться вступати у взаємини при наявності ризику бути відкинутими, зазнати невдачі і знизити свою самооцінку. Інші ж, навпроти, схильні "працювати над собою", активно включаються у відносини навіть з невизначеним результатом і не бояться невдач.

Було показано, що в соціальних і міжособистісних ситуаціях люди, що розглядають ті чи інші особистісні характеристики як неконтрольовані (фіксовані якості), схильні ставити перед собою задачі класифікації оточуючих людей, а також робити висновки про особистісні особливості і будувати прогнози про поведінку інших людей, ґрунтуючись на припущеннях щодо їх особистісних рис (С. Chiu, Y. Hong, C. Dweck).

Концепція самоефективності А. Бандури використовувалась активно протягом останніх двадцяти п'яти років, – ще один варіант теорії контролю, що виник у руслі *когнітивно-біхевіорального* підходу до дослідження проблем мотивації досягнень особистості (когнітивний біхевіоризм А. Бандури). На відміну від прихильників теорій мотивації як очікуваної цінності А. Бандура вважає, що ключем до розуміння мотивації є не цінність (привабливість) успішного результату і не чекання успіху, а впевненість у собі, точніше – віра у свої здібності справитися з даним видом діяльності.

Концепція самоефективності є частиною соціально-когнітивної теорії А. Бандури, відповідно до якої психологічне функціонування людини описується в термінах безупинної взаємодії трьох груп факторів – поведінкових, когнітивних і стосовно навколишнього середовища. Відповідно до підходу, що розвивається А. Бандурою, людина не залежить цілком від контролю зовнішніх сил (підкріплень), але і не є вільною істотою, здатною робити все, що їй захочеться. А. Бандура надає велике значення взаємодії поведінкових реакцій і факторів, які відносяться до оточення, – динамічному процесу, у якому центральну роль грають когнітивні й особистісні компоненти, що організують і регулюють людську діяльність. Тому концепція А. Бандури є не тільки біхевіоральною, але й когнітивною. Він вважає, що привабливість результату і віра в позитивний результат (очікування успіху) недостатні для запуску мотивації суб'єкта. Необхідна також віра у свої здібності справитися з даним видом діяльності. При цьому він вважає, що самоефективність – ключова (центральна і надзвичайно важлива) детермінанта людської поведінки і визначає її як „судження людей про свої здібності організувати і виконати ланцюг дій, необхідних для досягнення встановлених заздалегідь типів результатів діяльності”. Самоефективність полягає в тому, наскільки компетентною почуває себе людина, виконуючи ту чи іншу справу. Самоефективність не є функцією здібностей чи навичкою людини, а залежить від того, що вона думає про свою здатність справитися з різними ситуаціями й успішно виявити себе в них.

Едвард Л. Десі і Річард М. Райан розробили оригінальний теоретичний підхід до пояснення внутрішньої і зовнішньої мотивації, який вони назвали *теорією самодетермінації* [3]. Цей підхід базується на новому розумінні базових потреб, що лежать в основі внутрішньої мотивації, й оцінці та інтерпретації індивідом подій зовнішнього середовища.

Основна увага в теорії самодетермінації приділяється вивченню впливу на внутрішню мотивацію таких факторів, як нагороди, зовнішні оцінки, обмеження та стилі міжособистісної взаємодії. Внутрішню мотивацію Е. Десі та Р. Райан визначають як "вроджену характеристику людини, засновану на застосуванні своїх інтересів та здібностей, що включає в себе прагнення до пошуку і подолання задач оптимального рівня складності" [3].

Теорія мотивації Е. Десі та Р. Райана складається з трьох підтеорій, перша з яких називається теорією *самодетермінації*. Спираючись на роботи гуманістичних психологів, насамперед, на теорію мотивації А. Маслоу [7], а також роботи Ф. Хайдера, Р. де Чармса і Р. Уайта [10]. Е. Десі стверджує, що внутрішня мотивація базується на вроджених (організмичних) потребах у компетентності й самодетермінації. Вона ініціює і енергетизує широкий спектр діяльностей і психологічних процесів, для яких первинною винагородою є відчуття ефективності й автономії. У внутрішньому світі суб'єкта ці дві потреби тісно пов'язані, однак операційно і теоретично вони можуть бути розведені.

Внутрішньо мотивована поведінка заснована на відчутті майстерності і компетентності, інтересі, а також відчутті свободи від зовнішніх тисків, таких, як нагороди і підкріплення, коли індивід сприймає себе причиною своїх дій. Внутрішні потреби в компетентності і самодетермінації мотивують людей постійно прагнути до досягнення цілей оптимального рівня труднощів, цілей, що не є ні занадто простими, ні занадто складними.

Е. Десі і Р. Райан постулювали існування трьох базових потреб у: 1) самодетермінації, 2) компетентності і 3) близьких взаєминах із іншими

людьми. Стверджується, що ці психологічні потреби є базовими й вродженими. Пафос надання даним потребам статусу вроджених і базових багато в чому пов'язаний із протиставленням когнітивного погляду на мотивацію біхевіористському, що надавали значення лише мотивації, заснованій на підкріпленні, і по суті заперечували наявність у людини внутрішньої мотивації.

Аналіз сучасних теорій та емпіричних досліджень щодо мотивації досягнення дозволили вченим сформулювати *інтегративну модель мотивації діяльності*, спрямованої на досягнення успіху, що описує п'ять основних мотиваційних блоків, а також їхні предиктори (Т. Гордєєва, Д. Леонтьєва). Вчені виділяють наступні складові мотиваційного процесу [3]:

- 1) формування домінуючих мотивів діяльності (мотиваційно-регуляційний блок);
- 2) постановка цілей (цільовий блок);
- 3) планування виконання діяльності (інтенціональний блок);
- 4) реагування на ситуацію перешкоди, труднощі й невдачі, що виникають в процесі виконання діяльності (блок «реакція на невдачу»);
- 5) реалізація намірів (блок «зусилля»).

Відповідно до представленої моделі мотивація не є однорідним феноменом, що може бути лише оцінений за фактором сили – більше мотивації або менше. Мотивація визначається, насамперед, розходженнями в цінностях, відчуттям себе компетентним у даній області й вірою, що за допомогою зусиль суб'єкт може досягти бажаного результату. У даній моделі автори виходять з розуміння мотивації як процесу, що спонукає, спрямовує й регулює діяльність по досягненню успіху.

При здійсненні аналізу проблеми мотивації досягнення успіху необхідним, на наш погляд, є врахування того факту, що успішність діяльності неможна розглядати у відриві від особистості, яка цю діяльність виконує. Тому, як слушно зазначає Ж. Вірна, специфічність умов здійснення професійної діяльності впливає на її результат, проте особистість може змінювати умови або підпорядковуватися їм. Серед детермінант успішності діяльності вона виокремлює [1]:

а) зовнішні умови, в яких перебігає професійна діяльність (характер суспільно-політичних відносин і поглядів суспільства на цінність людини, на її місце в процесі суспільного виробництва; умови та організація професійної діяльності, включаючи й підготовку спеціаліста). Вважається, що соціальна детермінація досягнення успіху забезпечує можливість активності, вибору, відповідальності, отримання людиною позитивного досвіду під час виконання професійної діяльності, формування ціннісних орієнтацій, які визначають рівень особистісної активності та спрямованості;

б) внутрішні умови, які визначають психологічні властивості та схильності особистості до професійної діяльності. До особливостей особистості, яка здатна досягнути успіху відносяться наступні: психічне здоров'я, що дає змогу протистояти можливому негативному впливу ззовні та використовувати реальні зовнішні можливості, орієнтація на успіх, висока самооцінка, наявність суб'єктивного контролю за ситуацією, висока активність, яку зумовлено прагненням пізнати свої можливості та реалізувати їх.

Отже, на підставі проведеного теоретичного аналізу проблеми мотивації досягнення успіху можна стверджувати, що успішність діяльності особистості залежить від того, на скільки вона володіє: мотивацією досягнення успіху; позитивним уявленням про образ Я; когнітивною позицією щодо успіху або

неуспіху, що забезпечує збереження контролю за ходом професійної ситуації. При цьому інтегративною психологічною детермінантою, яка визначає успішність діяльності, є потреба в самоактуалізації, що визначає рівень особистісної зрілості.

Практичне застосування теоретичних досліджень в галузі мотивації досягнень має місце, зокрема, в процесі розвитку спортивної обдарованості. Незважаючи на велике практичне значення проблем дослідження спортивної обдарованості для підготовки спортсменів високого рівня, можна стверджувати, що сьогодні немає єдиного погляду на розуміння спортивної обдарованості.

Враховуючи комплексні дослідження спортивної обдарованості щодо розробки змісту критеріїв спортивного відбору на різних етапах підготовки спортсменів, ми дійшли висновку, що *структуру загальної спортивної обдарованості* слід вивчати з урахуванням [2; 9]:

- аналізу діяльності представників усіх видів спорту, сучасних вимог до тренувального процесу і змагальних навантажень;

- ролі особливостей будови тіла, соматотипу і конституції особистості. Адже великі тренувальні навантаження й швидке відновлення сил після них характерні для спортсменів високого класу, що вимагає відмінного здоров'я, високого рівня працездатності та визначається рівнем розвитку фізичних здібностей;

- рівня розвитку рухових здібностей (координація рухів, м'язова чутливість, просторове орієнтування тощо), оскільки від цього залежить якість виконання вправ, а, отже, спортивний результат;

- типу нервової системи, емоційної стійкості, уміння керувати своїми почуттями в умовах спортивного стресу.

Виходячи з означеного, спортивну обдарованість можна розглядати як сполучення задатків особистості, що сприяють максимальному розвитку її рухових, фізичних і психічних здібностей для високих досягнень у спорті. Залежно від виду спорту значимість цих здібностей може змінюватися. До складових спортивної обдарованості належать: фізичні задатки до певного виду спорту; здоров'я (фізична витривалість, сильна нервова система); сенсорно-перцептивні здібності (великий діапазон можливостей органів чуття; швидкість сенсомоторних процесів; просторово-часова рухова координація); наполегливість у досягненні високих результатів у спорті; гнучка моторна координація; високі адаптивні можливості у ситуації невизначеності.

На основі проведеного нами теоретичного аналізу ми розробили інтегровану модель мотивації досягнення успіху у спортивно обдарованих осіб, яка може бути представлена у такому вигляді:

1. Формування домінуючих мотивів спортивної діяльності (мотиваційно-регуляційний блок);

2. Постановка реальних цілей у досягненні спортивного успіху (цільовий блок);

3. Планування виконання тренувальної та змагальної спортивної діяльності (інтенціональний блок);

4. Реагування на ситуацію перешкоди, труднощі й невдачі, що виникають в процесі виконання спортивної діяльності та у змагальній ситуації (блок «реакція на невдачу»);

5. Реалізація намірів на змаганнях та у виконанні нормативів Єдиної спортивної кваліфікації (блок «зусилля»).

Саме така інтегрована модель дає можливість врахувати індивідуальні біопсихічні та мотиваційні характеристики особистості в процесі розвитку спортивної обдарованості

Висновки:

1. Аналіз сучасних теоретичних досліджень з проблем мотивації досягнення успіху показав, що існують різні підходи до трактування даного поняття: *когнітивний* (розроблена теорія очікуваної цінності, в якій описані факторні характеристики мотивації досягнень); *соціокогнітивний* (інтерпретує механізми функціонування мотивації досягнення), *когнітивно-біхевіоріальний* (розглядає мотивацію досягнення успіху як впевненість у своїх здібностях справлятися з даним напрямком діяльності); *інтегративний* (розглядає мотивацію досягнення успіху через такі найбільш важливі складові мотиваційного процесу: мотиваційно-регулятивну, цільову, інтенціональну, реакцію на перешкоди та реалізацію намірів); *з позицій самодетермінації* (інтерпретує внутрішню мотивацію як складову мотивації досягнення успіху та досліджує вплив різних факторів на її формування). Але в усіх існуючих підходах недостатнім виявляється визначення специфіки мотивації досягнення успіху в різних видах діяльності, зокрема, спортивної.

2. Спортивна обдарованість як психологічний феномен в своїй основі має такі складові: фізичні задатки до певного виду фізичної діяльності, рівень фізичної витривалості, тип нервової системи, швидкість сенсомоторних реакцій і просторово-часової та рухової координації.

3. Інтегрована модель мотивації досягнення успіху обдарованого спортсмена містить в собі такі конструкти: формування домінуючих мотивів спортивної діяльності; постановка реальних цілей у досягненні спортивного успіху; планування виконання тренувальної та змагальної спортивної діяльності; реагування на ситуацію перешкоди, труднощі й невдачі, що виникають в процесі виконання спортивної діяльності та у змагальній ситуації; реалізація намірів на змаганнях та у виконанні нормативів Єдиної спортивної кваліфікації.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні інтегративної моделі спортивно обдарованої особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: Монографія. – Луцьк: РВВ “Вежа”, 2003. – 320 с.
2. Волков Л.В. Теорія спортивного відбору: здібності, обдарованість, талант. – К.: Вежа, 1997. – 128 с.
3. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. – М.: Смысл, 2006. – 336 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
5. Исследование мотивации достижения. – СПб.: Образование, 1993. – 42 с.
6. Макклеланд Д. Мотивация человека. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
7. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
8. Москвичев С.Г. Мотивация, деятельность и управление. – К., 2003. – 482 с.
9. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и её практическое приложение. – К.: Олимпийская литература, 2004. – 808 с.
10. Уэйнберг Р.С., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры Пер. с англ. – К.: Олимп. лит-ра, 2001. – 334 с.
11. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб.: Питер, 2003. – 860 с.

ЛОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Общественные изменения экономического, политического характера приводят к изменению коллективного сознания. Непревзойденной составляющей познания мира и общественных отношений выступают естественнонаучные знания, которые являются клеточкой развития творческих способностей будущих учителей биологических дисциплин.

Ключевые слова: *развитие творчества, творческие способности, естественнонаучные знания, будущие учителя биологических дисциплин.*

Social changes of economical and political development are also led to changes of collective consciousness. Natural scientific knowledge which is a cell of of creative ability development of the future teachers in biological disciplines is the main part of world studying and social relations.

Keywords: *creation development, creative abilities, natural scientific knowledge, future teachers in biological disciplines.*

Суспільні зміни економічного, політичного гатунку приводять і до зміни колективної свідомості. Неперевершеною складовою пізнання світу і суспільних відносин виступають природничонаукові знання, які є клітинкою розвитку творчих здібностей майбутніх учителів біологічних дисциплін.

Ключові слова: розвиток творчості, творчі здібності, природничонаукові знання, майбутні вчителі біологічних дисциплін.

Природничонаукова освіта у сучасному вищому навчальному закладі є складовою частиною становлення особистості як суб'єкта суспільного й індивідуального розвитку. Радикальні зміни методологічних парадигм вивчення природи, нові вимоги до викладання біологічних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах розглядають предмети біологічного циклу, насамперед, як світоглядні дисципліни, що повинні забезпечити розвиток творчості, формування природничонаукової картини світу, нової стратегії поведінки людини у природі.

У працях С.У. Гончаренка, І.Д. Зверєва, Л.Я. Зоріної, В.Р. Ільченко, Г.С. Калінової, Б.Д. Комісарова, С.Д. Максименка, А.М. М'ягової, Л.В. Тарасова, А.Г. Хрипкової та інших учених доведено, що розв'язання завдань природничонаукової освіти потребує розробки проблеми формування цілісної системи знань про живу природу.

У процесі науково-пошукової роботи нами виявлено, що в працях науковців розкрито питання розвитку творчості студентів (А.В. Брушлінський, В.В. Давидов, І.Я. Лернер, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, М.М. Поташник, А.А. Реан, В.В. Рибалка, С.О. Сисоєва, Л.І. Шрагіна); проблема творчих здібностей (В.І. Андреев, О.Н. Лук, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов); проблеми гуманізації викладання біологічних дисциплін (Н.М. Верзілін, М.В. Гриньова, Л.А. Липова, В.М. Пакулова); основи оптимізації педагогічного процесу та активізації навчання (Ш.А. Амонашвілі, Ю.К. Бабанський, Г.Г. Ващенко, А.А. Горбатков, М.А. Данилов, О.К. Дусавицький, І.А. Зязюн, В.Д. Іванов, П.Ф. Каптерев, В.І. Лозова, С.Д. Максименко, Н.Д. Нікандров, А.С. Нісімчук, В.А. Онищук, Л.С. Славіна, А.І. Сологуб, О.М. Степанов, В.О. Сухомлинський, Н.М. Тарасевич, К.Д. Ушинський, М.М. Фіцула, О.Т. Шпак, Г.І. Щукіна, Н.Є. Щуркова); проблеми розвитку творчості та формування мислительних операцій

(Б.Г. Ананьєв, В.П. Зінченко, В.А. Межерілов, А.В. Петровський, Б.В. Петухов, О.В. Степоносова, Е.Ю. Сушкова, В.Л. Райков, О.К. Тихомиров, К.Г. Юнг); значення інтуїції для творчого розвитку (А. Бергсон, Е. Боно, О.В. Губенко, Н.О. Лосський); важливість уяви та фантазії для творчого розвитку особистості (К. Ізард, Є.І. Рогов); роль інтересу в підвищенні рівня пізнавальної творчої активності студентів (В.А. Іванніков, А.К. Маркова, М.Д. Ярмаченко).

Серед сучасних українських та російських досліджень, що присвячені проблемам розвитку творчості майбутніх учителів, слід відзначити наступні роботи: О.В. Євсєєва «Структурні компоненти кваліфікаційної характеристики випускника-біолога педагогічного вузу»; М.В. Гриньова «Розвиток наукової творчості майбутніх учителів природничих дисциплін»; В.Ф. Моргун «Творчість учителя у багатовимірній концепції особистості»; Ю. Музиченко «Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів – передумова формування мобільності»; Г.С. Полякова «Педагогічна творчість учителя»; Т.В. Нікішина «Індивідуальний імідж сучасного педагога як аспект його творчого самовираження»; Б. Тевлін «Активізація і розвиток потенціалу педагогічних працівників»; О. Погребняк «Від саморозвитку до творчості»; Л.І. Шкурат «Особливості творчої діяльності вчителя в закладі нового типу»; С.О. Сисоєва «Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки»; О. Золотарьова «Педагогічна творчість. Наукові роздуми»; М. Антонєць «Проблема педагогічної творчості вчителя у спадщині В.О. Сухомлинського»; Н. Голуб «Ретроспектива і перспектива ідеалу вчителя»; Т. Скорик «Розвиток здібностей професійно-творчої комунікації»; М.И. Лукьянова «Конкурс лучших учителей как способ творческой самореализации педагога в профессиональной деятельности»; Л.Н. Устенко «О формировании творческой личности педагога» та ін.

Фундаментальність біологічної освіти обумовлена історизмом, що є характерною рисою природничих наук. Починаючи з другої половини ХІХ століття, завдяки відкриттям Ч. Дарвіна будь-яке явище у природі розглядалося з точки зору сьогодення і як наслідок тривалого історичного процесу. Успіхи історизму сприяли виробленню і закріпленню в цій науці своєрідної манери дослідження, коли порівняльно-історичний, описовий за своєю сутністю метод поєднувався з такими ж звичними історико-теоретичними узагальненнями. Зараз лідером природничого пізнання стає експеримент, що вносить суттєві зміни до структури біологічної освіти. Наприклад, у дослідженні Бойправ М.Д. «Учебный эксперимент как психологическое условие формирования научных понятий (на материале ботаники в 5 классе)» доведено, що підвищити рівень сформованості ботанічних понять можливо на основі створення спеціальних психолого-педагогічних умов проведення навчального експерименту з біологічними об'єктами, необхідно враховувати структурно-функціональні відносини між ними [5].

У праці Кудояра Л.М. «Психологические особенности формирования природоведческих понятий у младших школьников» досить чітко розкрито особливості формування природничих понять в учнів, що, на нашу думку, в певній мірі розкривають основи розвитку творчості студентів у процесі вивчення біологічних дисциплін. Успішне формування теоретичних природничих понять можливе лише в умовах навчальної діяльності з аналізу тіл і процесів природи, виходячи з генетично вихідної абстракції «структура – властивість». Центальною ланкою навчальної діяльності є система предметно-практичних дій, спрямованих на розкриття властивостей та ознак природних

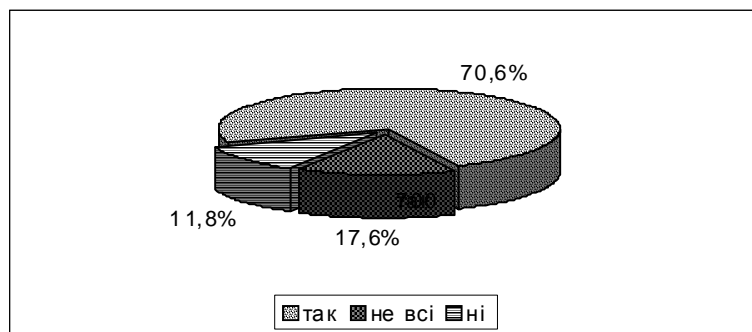
процесів. Другою особливістю навчальної діяльності є моделювання, що дозволяє в матеріалізованій (знаковій) формі фіксувати природничі наукові поняття. Автором розроблена методика навчання учнів природознавству, що включає 33 навчальні ситуації, та експериментальна програма з теми, що розкриває тверді, рідкі, газоподібні тіла та їх властивості [6].

Дані розробки дали можливість автору: підвести учнів до розуміння єдності суттєвих властивостей для кожного класу тіл природи, а також їх відмінностей у різних класах; встановити залежність між єдністю суттєвих властивостей і їх внутрішньою структурою; забезпечити засвоєння учнями обумовленості зовнішніми умовами змін внутрішньої структури тіл і процесів, що з ними відбуваються; визначити міцність сформованої системи навчальних дій за описом і порівнянням властивостей тіл, а також за виділенням схожих та відмінних властивостей тіл на основі їх символічного запису; забезпечити використання учнями змістовної абстракції для пояснення конкретних процесів оточуючої дійсності [5].

У дослідженні Бабій М.Ф. «Формування природничих понять в учнів п'ятих класів» доведено, що розуміння генетично-вихідного відношення «неперервності руху та змін у природі» є необхідною психологічною умовою в процесі формування природничих понять. Розуміння даного відношення досягається за допомогою методу сходження від абстрактного до конкретного і забезпечує формування системи наукових понять із природознавства. Специфічною наочною формою відображення генетично-вихідного відношення «неперервності руху та змін у природі» є графічно-просторові моделі (пиктограми), які не лише фіксують назване відношення, а й створюють можливості для його розчленування і виділення з нового різних часткових форм, що дозволяють учням самостійно здійснювати аналіз природних явищ, які спостерігаються [1].

Розвиток творчості студентів у процесі вивчення біологічних дисциплін неможливий без формування єдиної природничонаукової картини світу: інтегрального образу природи, створеного шляхом синтезу природничонаукових знань на основі системи фундаментальних закономірностей природи. У результаті анкетування студентів природничого факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка спеціальностей «Педагогіка і методика середньої освіти. Біологія. Практична психологія», «Педагогіка і методика середньої освіти. Біологія. Основи аграрного виробництва», «Педагогіка і методика середньої освіти. Хімія. Біологія» (308 осіб) на питання «Як Ви вважаєте, чи всі предмети біологічного циклу на факультеті забезпечують розвиток творчості майбутнього вчителя біології?» отримали дані, представлені на рис. 1.

Рис. 1. Результати анкетування студентів III, IV, V курсів стаціонарного та заочного відділення природничого факультету ПДПУ імені В.Г. Короленка



70,6% опитаних вважають, що всі предмети біологічного циклу на факультеті забезпечують розвиток творчості майбутнього вчителя, оскільки взаємопов'язані і забезпечують формування природничонаукового мислення, розуміння єдиної природничо-наукової картини світу; 11,8% – ні, розвитку творчості студентів викладачі мало приділяють уваги; 17,6% – не всі, а такі як зоологія безхребетних, палеозоологія, цитологія, ботаніка, анатомія рослин, лікарські рослини.

Відповідно, більшість студентів стверджують, що пізнання єдиної природничонаукової картини світу забезпечує розвиток творчості майбутнього вчителя біологічних дисциплін – сукупність знань, умінь і сформованих під час їх засвоєння розумових дій, вільне оперування ними в процесах природничонаукового мислення, які забезпечують засвоєння в певному обсязі нових знань і вмінь. Розуміння природничонаукової картини світу – це творчий мислительний процес, спрямований на з'ясування істотних рис, властивостей і зв'язків предметів, явищ природної дійсності. У природничонауковому пізнанні майбутніх учителів біології важливе значення має з'ясування ступеня точності й повноти розуміння ними навчального матеріалу.

Ми переконані, що складовою розвитку творчості майбутніх учителів біології є природничонаукове мислення: вища форма активного відображення реальності природи, що складається із цілеспрямованого, опосередкованого й узагальненого відображення суб'єктом суттєвих зв'язків і відношень природної дійсності. Вважаємо, що метою природничонаукового мислення є творча праця, яка вимагає добування достовірної наукомісткої інформації про навколишнє природне середовище, взаємозв'язок людини і природи й дає можливість використовувати знання на практиці.

Складовими природничонаукового мислення є:

- глибокі знання про природне і соціальне середовище;
- усвідомлення взаємозв'язку природи і суспільства (розуміння єдиної природничонаукової картини світу);
- відповідальне ставлення до навколишнього середовища;
- набуття вмінь вирішення екологічних проблем;
- безпосередня участь у природоохоронних заходах;
- засвоєння кращих досягнень вітчизняних та зарубіжних учених у галузі природничої науки;
- оволодіння прогнозуванням можливих негативних наслідків господарської діяльності людини;
- міркування в масштабі всього світу та дії на місцевому рівні;
- наявність екологічної свідомості.

За В.Р. Ільченко [4], природничонаукове світорозуміння – це система знань про природу, що формується в свідомості особистості в процесі вивчення природничонаукових предметів, та мисленнєва діяльність зі створення цієї системи. Розуміння біологічного світу досягається завдяки відкриттю одиничних, стійких структур, що лежать в основі різноманітності змінних явищ – фундаментальних закономірностей, властивих світу. Процес розуміння – системний за своїм характером, він відбувається в результаті взаємодії частин і цілого. Щоб пізнати суть живого, потрібно передбачати його цілісність із неживим, а потім переходити до вивчення його складових. Послідує синтез знання про біологічні складові буде забезпечувати більш повне і глибоке розуміння цілого: включення в нього знань про частини буде розширювати пізнання природи.

Таким чином, природничонаукове розуміння студента можна визначити як творчу мисленнєву діяльність, що за допомогою фундаментальних закономірностей природи організує в єдину систему знання, отримані при вивченні біологічних наукових предметів.

Обов'язковою умовою формування природничонаукового мислення студентів є послідовність і системність у навчальному процесі. Для формування природничонаукового мислення й розвитку творчості студентів важливим є:

- взаємозв'язок теоретичних знань з практичною діяльністю;
- концентрація біологічного змісту не тільки в предметних, але й у спеціальних темах та інтегрованих курсах, які розкривають взаємодію суспільства і природи;
- поєднання аудиторних занять з безпосереднім спілкуванням з природою у формі екскурсій тощо;
- використання проблемних методів навчання у вигляді рольових ігор, природничих клубів та ін.;
- поєднання усіх форм аудиторної та позааудиторної роботи [7].

С.Дерябо та В.Ясвін відзначають, що особистість з природничонауковим мисленням характеризує непрагматична взаємодія з природою, яка виявляється у таких основних сферах: естетичному освоєнні об'єктів природи; пізнавальній діяльності, що обумовлена цікавістю до природи; практичній взаємодії з природними об'єктами, в основі якої необхідність спілкування з ними; участі в природоохоронній діяльності не заради збереження природи для майбутніх поколінь, а заради неї самої. С.Дерябо розглядає проблему суб'єктивного ставлення до природи, в основі якого лежить фіксування уваги на тих чи інших об'єктах, явищах, потребах особистості, та виділяє параметри суб'єктивного ставлення до природи:

- параметр широти є показником того, в яких саме об'єктах і явищах природи сконцентровані потреби;
- параметр інтенсивності є показником, з однієї сторони, того, в якій мірі зафіксовані потреби особистості в об'єктах і явищах природи, наскільки вони є для неї значущими, а з іншої – в яких сферах і в якій мірі проявляється суб'єктивне ставлення;
- параметр усвідомленості є показником того, в якій мірі особистістю усвідомлюється фіксування потреб в об'єктах і явищах природи;
- параметр емоційності характеризує суб'єктивне ставлення по осі “раціональне – емоційне”;
- параметр узагальненості характеризує суб'єктивне ставлення не лише до окремих об'єктів і явищ, але і їх груп;
- параметр домінування характеризує суб'єктивне ставлення по осі “незначуще – значуще”;
- параметр когерентності є показником суб'єктивного ставлення по осі “негармонійне – гармонійне”;
- параметр принциповості характеризує взаємозв'язки ставлень усім комплексом принципів, прийнятих особистістю і готовність відстоювати його при певному тиску;
- параметр свідомості є показником суб'єктивного ставлення по осі “несвідоме – свідоме”;
- параметр стійкості – це показник стабільності суб'єктивного відношення в часі;

– параметр модальності – це показник суб'єктивного відношення, що дає його якісно-змістовну характеристику, на відміну від попередніх показників, що дають формально-кількісну характеристику суб'єктивного ставлення [3].

А.В. Степанюк проблему формування цілісних знань про живу природу розглядає у двох аспектах: 1) формування знань про цілісну природу за допомогою змісту програмного матеріалу з основ наук; в основу відбору та конструювання даного змісту доцільно покласти уявлення про системність природи, ієрархічний принцип її побудови; 2) спеціальне цілеспрямоване формування цілісних знань про живу природу [4].

Цілісні знання повинні включати інформацію про істотні характеристики системи на заключному етапі її розвитку. Отже, цілісними можна вважати знання, які адекватно відображають системність природи й характеризуються такими показниками повноцінно засвоєних знань, як системність, повнота та узагальненість стосовно кожної реально існуючої її складової.

Для розвитку творчості та розуміння єдиної природничонаукової картини світу нами було створено навчально-методичний посібник «Явища у неживій та живій природі» (Н.О. Гуріненко, С.П. Пескун / за редакцією проф. М.В. Гриньової), у якому розглядаються явища неживої природи (фізичні, хімічні, географічні, астрономічні) та живої природи (фізіологічні, еволюційні, екологічні, генетичні), їх взаємозв'язок і взаємозумовленість [2]. Навчально-методичний посібник включає: текстовий компонент – основний, додатковий та цікавий матеріал про явища в живій та неживій природі; методичний компонент – комплекс завдань, запитань, теми реферативних повідомлень; апарат орієнтування – зміст. Посібник забезпечує умови для самоконтролю та корекції знань, розвитку творчої пізнавальної активності студентів. Слугує науковою базою для організації методичних, наукових семінарів у системі підвищення кваліфікації вчителів, активно використовується студентами та викладачами під час вивчення курсів біологічних дисциплін.

Розроблений методичний посібник «Дидактосервіс на допомогу майбутньому вчителю біології у ЗНЗ» (С.П. Яланська (Пескун), В.В. Оніпко) для учителів біологічних дисциплін та студентів спеціальностей «Педагогіка і методика середньої освіти. Біологія. Практична психологія», «Педагогіка і методика середньої освіти. Біологія. Основи аграрного виробництва», «Педагогіка і методика середньої освіти. Хімія. Біологія» [8].

У пропонованому методичному посібнику на допомогу майбутньому вчителю біології представлено дидактичні пакети до тем: «Клітина як основна структурно-функціональна одиниця живої природи»; «Біологічно важливі речовини»; «Віруси»; «Спадковість і мінливість організмів»; «Основи селекції та біотехнології». Під час проходження педагогічної практики на IV та V курсах студенти повинні закріпити теоретичні знання та продемонструвати вміння і навички творчої самостійної роботи з розробки дидактосервісу – сукупності дидактичних пакетів для успішного викладання у сучасному ЗНЗ курсу «Біологія». При цьому, користуючись даними розробками, студенти самостійно, творчо осмислюють зміст та структуру дидактичних пакетів з інших тем, вчать розробляти різнорівневі завдання, обирати форми та методи викладання. Матеріали посібника можуть активно використовуватися студентами, магістрантами, вчителями біології.

Зміст біологічних дисциплін зорієнтований на розвиток творчості студентів завдяки забезпеченню засвоєння студентами знань про

закономірності функціонування живих систем, їх розвиток і взаємодію, взаємозв'язок із неживою природою, формування уявлень про природничонаукову картину живого світу, синтез ідей про живі системи, оволодіння елементами наукового пізнання живої природи, формування складових наукового мислення (класифікація, екологічність, еволюційність і історизм, системність і цілісність), усвідомлення біосферної етики, розуміння необхідності раціонального використання та відновлення природних ресурсів, вироблення навичок застосування знань із біології в повсякденному житті. Систематизація знань про живу природу в процесі формування природничонаукової картини світу майбутніх учителів повинна проводитися дедуктивно-індуктивним шляхом: від фактів до спостережень через емпіричні залежності до одиничних, специфічних законів і їх систем, весь час спираючись на знання про фундаментальні закономірності природи – основи для включення одиничних закономірностей у єдину систему знань про природу. Так матеріал теми, що вивчається, стає матеріалом побудови єдиної природничонаукової картини світу. Така систематизація навчального матеріалу забезпечує формування природничонаукової картини світу, розвиток творчості студентів.

Соціальним замовленням сучасній вищій школі в галузі природничої освіти є перегляд концептуальних підходів до уточнення цілей біологічної освіти, нової побудови біологічних курсів, приведення методичної системи навчання біології у відповідність з рівнем розвитку психологічних і педагогічних досліджень. Отже, актуальність проблеми розвитку творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін обумовлена радикальною зміною методологічних парадигм вивчення живої природи, новими вимогами до викладання природничих дисциплін у вищих навчальних закладах, розглядом біологічних курсів насамперед як світоглядних дисциплін, які повинні забезпечити формування єдиної природничонаукової картини світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабій М.Ф. Моделювання як засіб формування наукових понять. – Луцьк, 1994. – 105 с.
2. Гуріненко Н.О. Пескун С.П. Явища у живій та неживій природі / За ред проф. Гриньової М.В. – Полтава, 2006. – 98 с.
3. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология.. Ростов-н/Д.: Фенікс, 1996. – 480 с.
4. Ильченко В.Р. Формирование естественнонаучного миропонимания школьников: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Максименко С.Д. Методологічні аспекти психології навчання. – К.: Знання, 1988.
6. Максименко С.Д. Методологічні проблеми вікової та педагогічної психології // Вопросы психологии. – 1989. – № 4.
7. Пескун С.П. Формування творчості старшокласників у процесі вивчення курсу «Біологія 10-12», Система «Дидактосервіс». – Полтава: АСМІ, 2005. – 170 с.
8. Яланська (Пескун) С.П., Оніпко В.В. Дидактосервіс на допомогу майбутньому вчителю біології у ЗНЗ. – Полтава, 2008. – 68 с.

НАШІ АВТОРИ:

Алексеева Юлія Аркадіївна –
НПУ ім. М.П. Драгоманова, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології,
кандидат психологічних наук.

Бажанюк Валентина Станіславівна –
Київський національний університет внутрішніх справ, доцент кафедри психологічних
дисциплін, кандидат психологічних наук.

Біла Ірина Миколаївна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, старший науковий співробітник
лабораторії психології творчості, кандидат психологічних наук.

Блавацька Ірина Євгенівна –
Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського,
аспірантка кафедри теорії та методики практичної психології.

Ваганова Наталія Аркадіївна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, старший науковий співробітник
лабораторії психології творчості, кандидат психологічних наук.

Грек Олена Миколаївна –
Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського МОН
України, асистент кафедри педагогічної та вікової психології.

Гудінова Ірина Леонідівна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, молодший науковий співробітник
лабораторії когнітивної психології.

Денисюк Антоніна Степанівна –
Волинський національний університет імені Лесі Українки, професор кафедри педагогічної
та вікової психології, кандидат психологічних наук.

Денисюк Ірина Анатоліївна –
Волинський національний університет імені Лесі Українки, здобувач кафедри педагогічної
та вікової психології, вчитель Луцького НВК №20.

Долженко Володимир Володимирович –
Національний авіаційний університет, аспірант кафедри політичних та соціальних технологій

Загребельна Ольга Олегівна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, аспірантка.

Загурська Інна Станіславівна –
Житомирський державний університет імені Івана Франка, доцент кафедри соціальної
та практичної психології, кандидат психологічних наук.

Ісаєва Єлизавета Сергіївна –
Університет сучасних знань, старший викладач кафедри психології та педагогіки.

Каламаж Руслана Володимирівна –
Національний університет «Острозька академія», доцент кафедри психолого-педагогічних
дисциплін, кандидат психологічних наук.

Карпенко Наталія Андріївна –
Львівський державний університет внутрішніх справ, старший викладач.

Кіричевська Елеонора Всеволодівна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, науковий співробітник лабораторії психології творчості.

Коваленко Алла Борисівна –
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, професор кафедри соціальної психології та психології розвитку, доктор психологічних наук.

Кожанова Марта Вікторівна –
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, аспірантка.

Костюкова Катерина Миколаївна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, аспірантка.

Костюченко Олена Вікторівна –
Київський національний університет культури і мистецтва, доцент кафедри прикладної культурології, кандидат психологічних наук.

Кордунова Наталія Олександрівна –
Волинський національний університет імені Лесі Українки, доцент кафедри педагогічної та вікової психології, кандидат психологічних наук.

Кривопишина Олена Анатоліївна –
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, доцент кафедри теорії та методики вищої професійної освіти, канд. психол. н.; докторант НПУ ім. М.П. Драгоманова.

Кунгурцева Людмила Володимирівна –
Міністерство Науки і Освіти, головний спеціаліст МОН.

Лозова Ольга Миколаївна –
Київський національний лінгвістичний університет, кафедра психології, в.о. професора кафедри, доктор психологічних наук.

Макух Ольга Іванівна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, науковий кореспондент лабораторії психології навчання.

Медведева Надія Віталіївна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, молодший науковий співробітник лабораторії психології творчості.

Міщиha 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.

Мутіліна Любов Миколаївна –
Національний авіаційний університет, аспірант.

Найдюнова Любов Михайлівна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості.

Олексієнко Станіслав Борисович –
НА СБ України, завідувач кафедри психології, кандидат психологічних наук.

Остафійчук Тетяна Василівна –
Академія управління МВС, доцент, кандидат психологічних наук.

Павлик Наталія Василівна –
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, старший науковий співробітник
відділу педагогічної психології та психології праці, кандидат психологічних наук

Петрус Магдалина Іванівна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, науковий кореспондент.

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.

Попіль Марія Іванівна –
Дрогобицький державний педагогічний університет імені І.Франка,
викладач кафедри практичної психології.

Портницька Наталія Федорівна –
Житомирський державний університет імені Івана Франка, заступник декана соціально-
психологічного факультету з організаційно-виховної роботи, кандидат психологічних наук.

Рожественський Андрій Андрійович –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, аспірант.

Савенкова Ірина Іванівна –
Кіровоградський інститут регіонального управління та економіки,
в.о. доцента кафедри практичної психології, кандидат психологічних наук

Савиченко Ольга Михайлівна –
Житомирський державний університет імені Івана Франка, аспірантка кафедри соціальної
та практичної психології.

Сапригіна Ніна Вадимівна –
Одеський національний університет ім. І.М. Мечнікова, доцент кафедри загальної
та соціальної психології.

Седих Кіра Валеріївна –
Українська медична стоматологічна академія (м. Полтава), доцент,
кандидат психологічних наук, докторант Інституту психології ім. Г.С. Костюка.

Симоненко Світлана Миколаївна –
Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського МОН
України, кафедра педагогічної та вікової психології, доктор психологічних наук, професор.

Сторож Олена Василівна –
Рівненський державний гуманітарний університет, викладач психології кафедри загальної
психології та психодіагностики.

Третяк Тетяна Миколаївна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, провідний науковий співробітник
лабораторії психології творчості, кандидат психологічних наук.

Царькова Ольга Сергіївна –
Прикарпатський національний університет імені В.Стефаника,
здобувач кафедри соціальної психології філософського факультету.

Чернобровкіна Віра Андріївна –
докторант кафедри психології НПУ імені М.П. Драгоманова, доцент,
кандидат психологічних наук.

Шаповалов Борис Борисович –
Академія управління МВС, професор кафедри вогневої та фізичної підготовки,
кандидат психологічних наук.

Якимчук Ірина Павлівна –
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
асистент кафедри психології.

Яланська Світлана Павлівна –
Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, доцент кафедри
ботаніки, науковий кореспондент Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України,
кандидат педагогічних наук.

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ

Том 12

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ

Випуск 6

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 Формат 60х90/16. У м. друк. арк. 18.0.
Обл. вид. арк. 22.0. Друк різнографічний.
Гарнітура Times New Roman. Зам. 306. Наклад 100.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
Свідоцтво про державну реєстрацію:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua